ISSN: 2529-1580

7ο Διεθνές Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας

2022

ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ

ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ για την ΠΡΟΩΘΗΣΗ της ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

INTERNATIONAL CONFERENCE FOR THE PROMOTION OF EDUCATIONAL INNOVATION

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

15-17 ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ 2021 ΛΑΡΙΣΑ











ΕΕΠΕΚ

Πρακτικά Συνεδρίου

ΤΟΜΟΣ Α

Πλήρη Άρθρα

SET: 978-618-5562-05-2

ISBN: 978-618-5562-06-9

ΛΑΡΙΣΑ



ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΝΩΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

7ο ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

Λάρισα, 15 – 17 Οκτωβρίου, 2021

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Επιμέλεια Πρακτικών:

Χαρίλαος Τσιχουρίδης, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών
Δημήτριος Κολοκοτρώνης, Δρ. Πληροφορικής
Μαριάνθη Μπατσίλα, Ε.Ε.Π., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Δημήτριος Λιόβας, Υπεύθυνος ΚΕΠΛΗΝΕΤ Λάρισας
Ηλίας Λιάκος, Εκπαιδευτικός Πληροφορικής
Κωνσταντίνος Σταθόπουλος, Εκπαιδευτικός Πληροφορικής
Ζήσης Καρασίμος, Εκπαιδευτικός Πληροφορικής
Γιώργος Μαγγόπουλος, Δρ. Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Τσαμπίκος-Αναστάσιος Τσιχουρίδης, Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Κωνσταντίνος Πέτρου, Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Όλγα Μούστου, Εκπαιδευτικός ΠΕ07
Μαρία Καραβίδα, Εκπαιδευτικός ΠΕ60
Φωτεινή Τριαντάρη, Εκπαιδευτικός ΠΕ86
Βασιλική Τζίκα, Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Καληρόη Φιλίππου, Εκπαιδευτικός ΠΕ04
Άννα Τσινούδη, Εκπαιδευτικός ΠΕ02
Βασίλειος Παππάς, τελειόφοιτος Χημικών Μηχανικών

ISSN: 2529-1580
SET: 978-618-5562-07-6
ISBN: 978-618-5562-06-9 (τόμος Α΄)

ΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗ – ΣΥΝΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗ - ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

Το συνέδριο διοργάνωσε η **Επιστημονική Ένωση για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας** (Ε.Ε.Π.Ε.Κ.) σε συνεργασία με το **Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας** (Π.Τ.Π.Ε., Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, ΤΕΦΑΑ, Ι.Α.Κ.Α.), το **Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου** (Τμήμα Φιλολογίας) και το Σύλλογο καθηγητών Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας Ν. Λάρισας.

Το συνέδριο πραγματοποιήθηκε με την υποστήριξη της **Πρεσβείας των Η.Π.Α. στην Ελλάδα**, του **Γαλλικού Ινστιτούτου Λάρισας - Γαλλική Πρεσβεία στην Ελλάδα**, της **Ένωσης Ελλήνων Φυσικών**, του **Πανελληνίου Συλλόγου Πτυχιούχων Μηχανικών Γεωπληροφορικής και Τοπογραφίας**, της **Πανελλήνιας Ένωσης Πτυχιούχων Φυσικής Αγωγής ν. Λάρισας**, της **Europe Direct**, της **Περιφερειακής Διεύθυνσης Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλίας** και είναι υπό την **αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων** (15170/ΓΔ4/08-02-2021).

Συνδιοργάνωση: **Περιφέρεια Θεσσαλίας** και **Δήμος Λαρισαίων.**

Επιστημονική Επιτροπή

Almpanis Timos, Bed(Hons), MSc, SFHEA, PhD, Senior Lecturer in Teaching, Learning & Professional Development, University of Greenwich

Chatzimpyros Vassilis, Lecturer, Research Director, The University of Sheffield

Patsala Paschalia, Head, English Studies Department, Honorary Lecturer and Research Fellow of the University of Sheffield, School of English

Wheeler Steve, Associate Professor, Plymouth University, UK

Αγγέλη Βαΐα, PhD, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Φιλολόγων, 3ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κεντρικής Μακεδονίας

Αλεξίου Θωμαή, Επίκουρη Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Αμανατίδης Νικόλαος, Δρ. ΤΠΕ στην Εκπαίδευση

Αναγνωστοπούλου Καλλιόπη, Δρ. Πολιτικής Επιστήμης

Ασπρίδης Γεώργιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Βαβουγυιός Διονύσης, Καθηγητής Παν/μίου Θεσσαλίας

Βάος Αντώνιος, Καθηγητής, Ε.Ε.Α.Π.Η. Πανεπιστημίου Πατρών.

Βαρσαμίδου Αθηνά, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Κρήτης

Βασιλάκης Κώστας, Καθηγητής, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο

Βελησσαρίου Ευστάθιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Βιβιλάκης Ιωσήφ, Καθηγητής, Τ.Θ.Σ. Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Βλάχος Βασίλης, Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Μηχανικών Πληροφορικής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Γιώγου Σταματία, ΠΕ60, Διακεκριμένο Μέλος Ε.Ε.Π.Ε.Κ.

Γκόλτσος Κωνσταντίνος, Διδάκτωρ Φυσικής Αγωγής

Γρίβα Ελένη, Καθηγήτρια Παν/μίου Δυτ. Μακεδονίας

Δαλάκης Αντώνιος, Διδάσκων Δημοκρίτειου Παν/μίου Θράκης, Αναπληρωτής Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Lomonosov της Μόσχας

Δαρόπουλος Απόστολος, ΣΕΕ, ΠΕ70

Δέδος Ζήκος, Αναπλ. Καθηγητής, Τ.Π.Τ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Δεληγιάννης Δημήτριος, Διδάκτωρ Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Σύμβουλος- καθηγητής του ΕΑΠ, Πρόεδρος Δ.Σ. Δήμου Λαρισαίων.

Δημητρίου Ελένη, Δρ. Αθλητικής Ψυχολογίας

Δροσινού Κορέα Μαρία, Επ. Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Ευαγγέλου Μαρία, Δρ. Οικονομικών της Υγείας, Οικονομολόγος εκπαιδευτικός

Ευσταθίου Ιωάννα, Δρ. Φιλολογίας ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου

Ζερβουδάκη Ελένη, Phd ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ΠΕ70, Αντιδήμαρχος Δήμου Χανίων.

Ζωγόπουλος Ευστάθιος, Δρ. Μηχανικός Ε.Μ.Π, ΣΕΕ Αττικής

Θεοδότου Ευγενία, Λέκτορας Univ. of East London, UK

Θεοδωρόπουλος Νικόλαος, Δρ. Επιστημών της Αγωγής με εξειδίκευση στα ζητήματα Καινοτομίας και Δημιουργικής μάθησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Θεοδώρου Αλεξάνδρα, MSc, PhD, Φιλόλογος, Διδάκτωρ Ιατρικής Σχολής ΕΚΠΑ

Θεοφανέλλης Τιμολέων, Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης Β/ Αιγαίου, PhD, ΠΕ86

Ιορδανίδης Γεώργιος, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας

Καβαλλάρη Ισμήνη, Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων – Διδακτική Μεθοδολογία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Καδιγιαννόπουλος Γεώργιος, Δρ. Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καζαντζή Βασιλική, Αν. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Επ. Καθηγήτρια Texas A&M University, Texas, USA και Qatar University, Doha, Qatar

Κακάβας Κωνσταντίνος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Κακαρόντζας Γιώργος, Αν. Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Κάκαρη Ντιάνα, ΕΕΠ Γαλλικής Γλώσσας, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Κανελλόπουλος Δημήτρης, Δρ. Πληροφορικής, Ερευνητής, Τμήμα Μαθηματικών, Πανεπιστήμιο Πατρών

Καπανιάρης Αλέξανδρος, Δρ. Παν/μίου Αιγαίου, ΣΕΕ Θεσσαλίας

Καραβία Τιτίκα, Επίκουρη Καθηγήτρια Τμήματος Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Κάρουλλα-Βρίκκη Δήμητρα, Αν. Καθηγήτρια Γλωσσολογίας, Ευρωπαικό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Κολοκοτρώνης Δημήτρης, Δρ. Διδακτικής & Πληροφορικής, Πρόεδρος ΕΕΠΕΚ

Κομνηνού Ιωάννα, Επ. Καθηγήτρια ΕΚΠΑ

Κονταξή Ελένη, ΕΔΙΠ, Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Κοντογεωργίου Ασημίνα, ΣΕΕ Αττικής

Κοτσιφάκος Δημήτριος, Post-Doc, PhD, MSc, τμ. Πληροφορικής, Παν. Πειραιώς

Κουρέτας Δημήτριος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Κουστέλιος Αθανάσιος, Καθηγητής Τ.Ε.Φ.Α.Α., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Κουταλίδη Σοφία, ΠΕ 88.01, MSc, PhD, Μέλος ΣΕΠ του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου

Κοψιδάς Οδυσσέας, Δρ. Πανεπιστημίου Πειραιώς, Νομικός, Οικονομολόγος, Πολιτικός Μηχανικός Τ.Ε., MSc

Κωτούλας Βασίλειος, ΣΕΕ - Οργανωτικός Συντονιστής ΠΕΚΕΣ Θεσσαλίας, ΠΕ70

Κωτσαλίδου Ευδοξία, ΕΔΙΠ, Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Λαζαρίδης Γιώργος, Υποδιευθυντής ΙΕΚ Κηφισιάς, Βιολόγος

Λαΐνας Αθανάσιος, Αναπλ. Καθηγητής, Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Λαμπροπούλου Νίκη, Δρ. Διαδικτυακής Συνεργατικής Δημιουργικότητας & Μάθησης, Εκπ/κός ΠΕ70, Επισκέπτρια Ερευνήτρια Αλληλεπίδρασης Ανθρώπου Μηχανής London South Bank University

Λαπούσης Γιώργος, ΣΕΕ, ΠΕ11

Μαγγόπουλος Γιώργος, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, PhD, μέλος Δ.Σ. ΕΕΠΕΚ

Μάγος Κώστας, Επίκ. Καθηγητής, Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Μαγουλιώτης Απόστολος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Μακρή Δήμητρα, Phd στη Διδακτική της γλώσσας και της λογοτεχνίας, Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων

Μαλάμος Αθανάσιος, Καθηγητής, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο

Μαλεγιαννάκη Αμαρυλλίς-Χρυσή, Εντεταλμένη Λέκτορας (Π/Δ), Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Μεταδιδακτορική ερευνήτρια Νευροψυχολογίας ΑΠΘ

Μάτος Αναστάσιος, Δρ. Φιλολογίας, ΣΕΕ Θεσσαλίας

Μπατσίλα Μαριάνθη, ΕΕΠ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μπεαζίδου Ελευθερία, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μπελιάς Δημήτριος, Επ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μπλάνας Γεώργιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Διευθυντής Κέντρου Τεχνολογικής Έρευνας Θεσσαλίας

Μποτσάκης Δημήτριος, Φυσικός, PhD

Μπότσογλου Καφένια, Καθηγήτρια ΠΤΕΑ Παν/μίου Θεσσαλίας

Μπούτσκου Ευαγγελία, Συντονίστρια Ε.Ε. ΠΕ70, ΠΕΚΕΣ Κεντρικής Μακεδονίας

Μπούτσκου Λεμονιά, Μαθηματικός, Διδάκτορας Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Μυλωνάς Δημήτριος, Δρ. Οικονομικών, Οικονομολόγος εκπαιδευτικός, Νομικός, Λογιστής - Φοροτέχνης Α' τάξης

Νίκου Δώρα, εκπαιδευτικός ΠΕ05, PhD

Νιφλή Αρτεμισία-Φοίβη, MSc, PhD, Κύρια Ερευνήτρια, Βασικές Βιοεπιστήμες, ΚΤΕ Θεσσαλίας, Λάρισα

Ντάμπλιας Χρήστος, ΣΕΕ Φιλολόγων

Ντίνας Κώστας, Καθηγητής Παν/μίου Δυτ. Μακεδονίας

Ξέστερνου Μαρία, Επ. Καθηγήτρια, Τμήμα Φιλολογίας, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Πανταζής Βασίλειος, Αναπλ. Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Παπαδημητρίου Άρτεμις, ΣΕΕ ΠΕ60

Παπαδόπουλος Ισαάκ, Δρ Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Παπαευαγγέλου Αθανάσιος, Δρ. Νομικών Επιστημών ΑΠΘ, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ 70, ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Δυτ. Μακεδονίας

Παπαϊωάννου Βάιος, ΕΔΙΠ Πανεπιστημίου Πατρών

Παπαϊωάννου Βασιλική, εκπαιδευτικός ΠΕ06, PhD

Παπακωνσταντίνου Μαριάνα, Επαγγελματίας Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού, PhD

Παπαπαναγιώτου Ξανθούλα, Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Παπαστεργίου Μαρίνα, Αν. Καθηγήτρια Τ.Ε.Φ.Α.Α. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Πεχτελίδης Ιωάννης, Επίκ. Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Πίτσου Χαρίκλεια, Πανεπιστήμιο Πατρών

Ρωσσίδης Γιάννης, Διδάκτωρ Διοικητικής Επιστήμης, Διδάσκων Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Σακκής Δημήτριος, Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Σδρόλιας Λάμπρος, Καθηγητής Τμ. Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Σηφάκη Ευγενία, Λέκτορας Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Σιώμος Κωνσταντίνος, Δρ. Παιδοψυχιατρικής, Πρόεδρος Ε.Ε.Μ.Δ.Ε.Δ.

Σουσαμίδου Κατερίνα, Δρ. Ψυχολογίας

Στιβανάκη Ευανθία, Αναπλ. Καθηγήτρια, Τ.Θ.Σ. Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Σύρου Νίκη, ΕΔΙΠ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Τζιβινίκου Σωτηρία, Επίκ. Καθηγήτρια Π.Τ.Ε.Α. Παν. Θεσσαλίας

Τσέκερης Χαράλαμπος, Professor Ext. στη Σχολή Δημόσιας Ηγεσίας του Stellenbosch University

Τσιάμαλος Ηρακλής, εκπαιδευτικός ΠΕ02

Τσιχουρίδης Χαρίλαος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών, Οργανωτικός Γραμματέας ΕΕΠΕΚ

Τσουβαλά Μαρία, Επίκ. Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Φερεσίδη Καλλιόπη, Διδάκτωρ Κλασικής Φιλολογίας, Μ.Δ.Ε. Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, Ε.Κ.Π.Α.

Φιλιππάκη Αμαλία, MSc, c. PhD, Π.Τ.Δ.Ε. Κρήτης

Φρούντα Μαρία, ΕΔΙΠ - ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Πατρών.

Φώτη Παρασκευή, PhD, Med, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Νηπιαγωγών 3ο ΠΕΚΕΣ Αττικής, Λέκτορας ΠΑΔΑ

Φωτιάδου Ελένη, Αν. Καθηγήτρια Τ.Ε.Φ.Α.Α. Α.Π.Θ.

Χαϊκάλης Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής του Τ.Ψ.Σ. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Χαλιαμπάλιας Ρίζος, Εκπαιδευτικός ΠΕ86 PhD

Χαρίσης Αθανάσιος, Σ.Ε.Ε. Αειφορίας, 3ου ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κ. Μακεδονίας, PhD

Χατζοπούλου Κατηφένια, ΕΔΙΠ, Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Χρηστάκος Ιωάννης, Επίκ. Καθηγητής, Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Χρηστίδου Βασιλεία, Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Χριστοδούλου Νικολέττα, Λέκτορας, Πανεπιστήμιο Frederick Λευκωσία, Κύπρος

Χρονάκη Άννα, Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε. Παν/μίου Θεσσαλίας

Οργανωτική Επιτροπή

Αδάμος	Δημήτριος
Αποστόλου	Μαριάννα
Αρβάλης	Κωνσταντίνος
Βαρνά	Άννα
Βασιλοπούλου	Βασιλική
Γίδας	Γιώργος
Γκιούρη	Αφροδίτη
Δαλάκης	Αντώνιος
Δεσυνιώτης	Κων/νος
Δούβλης	Θεόδωρος
Ζαφείρης	Ευάγγελος
Καούνα	Φιλίτσα
Καρασίμος	Ζήσης
Καρκαλής	Νικόλαος
Καρύτσα	Αντιγόνη
Καταρτζής	Ευάγγελος
Κατσάνος	Θεοφάνης
Κολλάτου	Μαρίνα
Κολοκοτρώνης	Δημήτρης
Κούβελα	Σταυρούλα
Κοσμέτου	Αναστασία
Λιάκος	Ηλίας
Λιόβας	Δημήτρης
Λυγούρα	Ασπασία
Μαγγόπουλος	Γιώργος
Ματθαίου	Ιωάννα
Μπατσίλα	Μαριάνθη
Μπερτζέμη	Μαρία
Μποντίλας	Λεωνίδας
Νέου	Κωνσταντίνα
Ντούμος	Μαργαρίτης
Οικονόμου	Κων/νος
Παληκαρά	Αντιγόνη
Παπαβασιλείου	Ζωή
Παπαδημητρίου	Άρτεμις
Πέτρου	Κωνσταντίνος
Πετρωτός	Νικόλαος
Ραμάι	Ριζέλα-Σοφία
Ρεμπάπης	Ευάγγελος
Σαΐτη	Αποστολίνα
Σμιξιώτη	Φανή
Σπανού	Όλγα
Σταθόπουλος	Κωνσταντίνος
Στυλιανός	Τηλέμαχος
Τριαντάρη	Φωτεινή

Τσιμπρίδης	Θεόφιλος
Τσιτσώνη	Χρυσούλα
Τσιφούτης	Χρήστος
Τσιχουρίδης	Χαρίλαος
Χατζηαβραάμ	Αγγελική
Χατζηαβραάμ	Χρύσα

Προσκεκλημένοι ομιλητές

Δρ. Ασκητής Θάνος, Ψυχίατρος – Σεξολόγος, Καθηγητής Ψυχιατρικής Ευρωπαϊκού, *ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΓΟΝΕΑ*

Φωκάς Αθανάσιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Cambridge - Μέλος της Ακαδημίας Αθηνών, *ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΤΗΤΑ ΚΑΙ Η ΟΥΣΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ*

Σιμόπουλος Διονύσιος, Αστροφυσικός, επίτιμος διευθυντής του Ευγενιδείου Πλανηταρίου, *ΠΩΣ ΜΑΘΑΜΕ ΓΙΑ ΤΟ ΣΥΜΠΑΝ*

Νικολάου Γιώργος, Καθηγητής Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας του Πανεπιστημίου Πατρών, *ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ*

Κώτσης Κωνσταντίνος, Κοσμήτορας της Σχολής Επιστημών Αγωγής και Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, *Ο ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΖΗΤΟΥΜΕΝΟ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ*

Βρυωνίδης Μάριος, Καθηγητής Κοινωνιολογίας και Ερευνητικών Μεθόδων και Αντιπρύτανης Έρευνας και Εξωτερικών Υποθέσεων του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου, *ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ: ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΕΜΠΕΙΡΙΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΜΕ ΜΕΘΟΔΟΥΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ*

Mark Frydenberg, Senior Lecturer of Computer Information Systems at Bentley University in Waltham, Massachusetts, *BRING ACTIVE LEARNING TO YOUR CLASSROOM!*

Τσιπά Ελένη, Υπεύθυνη ORACLE Academy, *ORACLE ACADEMY: ΔΩΡΕΆΝ ΕΚΠ/ΚΟΊ ΠΌΡΟΙ ΓΙΑ ΕΚΠ/ΚΟΎΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΟΎΣ*

Θεμελής Σπύρος, Αν. Καθηγητής Παιδαγωγικής στο University of East Anglia, *ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ, ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ. ΧΤΙΖΟΝΤΑΣ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΟΥ ΜΕΛΛΟΝΤΟΣ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΝΔΗΜΙΑ*

Δερμιτζάκη Ειρήνη, Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, *ΠΡΟΑΓΟΝΤΑΣ ΤΙΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΝΑ ΜΑΘΑΙΝΟΥΝ*

Marco Neves, Consultant in Education/Digital Technology and in the area of Artificial Intelligence and Education, Portugal, *ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION: THE GREATEST EDUCATIONAL CHALLENGE EVER?*

Ksenia Klimova, As.Professor. Lomonosov Moscow State University, Philological Faculty, Department of Byzantine and Modern Greek Studies, *ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΟΜΟΝΟΣΟΦ ΤΗΣ ΜΟΣΧΑΣ (ΡΩΣΙΑ): ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

Dagmar Škodová Parmová, Associate Professor in Economics and Management, University of South Bohemia, *MODERN WAYS OF EDUCATION – FROM ON-LINE TO VIRTUAL REALITY*

Ιωακειμίδης Ιωάννης, Senior Researcher in Karolinska Institute, in Stockholm, Sweden, Department of Biosciences and Nutrition, *ΑΠΟΤΕΛΈΣΜΑΤΑ ΈΡΕΥΝΑΣ ΣΕ ΣΥΝΕΡΓΑΣΊΑ ΜΕ ΣΟΥΗΔΙΚΆ ΚΑΙ ΕΛΛΗΝΙΚΆ ΣΧΟΛΕΊΑ ΠΡΩΤΟΒΆΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΆΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΊΔΕΥΣΗΣ, ΜΈΣΩ ΤΟΥ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΎ ΠΡΟΓΡΆΜΜΑΤΟΣ BIGO: ΜΕΓΆΛΑ ΔΕΔΟΜΈΝΑ ΕΝΑΝΤΊΟΝ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΉΣ ΠΑΧΥΣΑΡΚΊΑΣ*

Κονταξάκης Ευάγγελος, Διευθυντής του Μητροπολιτικού Κολλεγίου της Θεσσαλονίκης, Vice Principal Research and Innovation και του Dean of Graduate School στο Μητροπολιτικό Κολλέγιο, *ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΚΑΙ ΚΑΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ*

Καρατζάς Κωνσταντίνος, Διεθυντής του Ακαδημαϊκού Ινστιτούτου GIRES-Global Institute for Research Education & Scholarship, Άμστερνταμ (Ολλανδία), *Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΜΕΤΑ-ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ ΕΠΟΧΗ: ΑΛΛΑΓΕΣ, ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ, ΕΞΕΛΙΞΕΙΣ*

Χαρίση Βίκυ, Ερευνήτρια στο Joint Research Centre της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, *ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΠΑΙΔΙΟΥ-ΡΟΜΠΟΤ ΚΑΙ ΘΕΜΕΛΙΩΔΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ*

Περιεχόμενα

Πλήρη Άρθρα – Εισηγήσεις -Βιντεοεισηγήσεις
Καινοτόμες διδακτικές πρακτικές και μέθοδοι στον εκπαιδευτικό κλάδο ΠΕ01

Παιδαγωγική προσέγγιση (όροι, τεχνικές και μεθοδολογία) στις επιστολές του αποστόλου Παύλου

Βρένος Αναστάσιος
ΠΕ01 θεολόγος Εκπαιδευτικός, Δ/νση Β/Θμιας Εκπ/σης Ξάνθης,
vrenosxan@gmail.com

Περίληψη
Έχοντας κατά νου τη σύγχρονη παιδαγωγική και τις αρχές της και μελετώντας τις επιστολές του αποστόλου Παύλου παρατηρούμε τη συχνή χρήση παιδαγωγικών αρχών, όρων και μεθόδων με σκοπό την καλύτερη κατανόηση των θεολογικών νοημάτων και μηνυμάτων, την αποτελεσματικότητα στην συνάντηση και επικοινωνία παιδαγωγού και παιδαγωγούμενου. Μια συνάντηση στην οποία με τη χρήση κατάλληλων τεχνικών, μέσων και μεθόδων προκαλούμε το ενδιαφέρον του μαθητή, την ενεργό συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από δραστηριότητες, καθώς επίσης συμβάλλουμε στην ευαισθητοποίηση και ενεργοποίηση του συναισθηματικού του κόσμου. Μέσα σ' ένα τέτοιο πλαίσιο ο απόστολος Παύλος αναδεικνύεται άριστος παιδαγωγός με τις παιδαγωγικές αρχές της εποπτικότητας της βιωματικότητας, της χρήσης εικόνων και στοιχείων της καθημερινότητας, της χρήσης προτύπων, παρομοιάσεων, παραδειγμάτων. Σκοπός του είναι η διαπαιδαγώγηση των πιστών και η μεταφορά της χριστιανικής διδασκαλίας με τρόπο τέτοιο, ώστε όχι μόνο να γνωστοποιηθεί απλά στους πιστούς, αλλά να γίνει κτήμα τους.

Λέξεις κλειδιά: βιωματικότητα, εποπτικότητα, παιδαγωγός, δάσκαλος, παιδαγωγικές μέθοδοι

Εισαγωγή
Η εργασία αυτή αποτελεί μια προσέγγιση κάποιων σημείων των επιστολών του Αποστόλου Παύλου στο πλαίσιο της παιδαγωγικής, την οποία ο ίδιος γνωρίζει πολύ καλά από τις σπουδές και τη φοίτησή του κοντά σε νομοδιδασκάλους της εποχής εκείνης (Γαμαλιήλ), αλλά και στην Ταρσό, όπου διδάχθηκε την ελληνική γλώσσα, γνώρισε την ελληνική σκέψη και τον ελληνικό πολιτισμό.

Αφού καταγραφεί η εννοιολογική σημασία και η παιδαγωγική αξία των παιδαγωγικών όρων, που χρησιμοποιεί στην επιστολογραφία του ο απόστολος Παύλος, θα αναφερθούμε στον τρόπο με τον οποίο ο ιερός Χρυσόστομος ερμηνεύει τις επιστολές του. Ο χαρακτηρισμός του Παύλου ως ποιμένα, παιδαγωγού, διδασκάλου και κήρυκα της αληθείας ανά την οικουμένη χρησιμοποιούνται από τον ιερό Χρυσόστομο με σκοπό να δώσει την δέουσα αξία στο πρόσωπο του Παύλου, τον οποίο τον θεωρεί πρότυπο ποιμένα για το θυσιαστικό του πνεύμα και τη σοφία που τον διέκρινε.

Οι παιδαγωγικές αρχές και η διδακτική μεθοδολογία που χρησιμοποιούνται, τον αναδεικνύουν ως άριστο παιδαγωγό και διδάσκαλο. Όλες αυτές οι αρχές αναλύονται έχοντας κατά νου το πολιτισμικό, θεολογικό, κοινωνικό και μορφωτικό πλαίσιο της εποχής του αποστόλου Παύλου.

Η ελληνική παιδεία και η εν γένει μόρφωσή του, η γνώση της ρητορικής αλλά και η προσωπική βιωματική εμπειρία της συνάντησής του με το Θεό πιο πριν στο δρόμο προς τη Δαμασκό επηρεάζουν όχι απλά τη ζωή του, αλλά και τη συγγραφική του δεινότητα.

Ο απλός και κατανοητός του λόγος, η εμπλοκή των πιστών ως παιδαγωγούμενοι σε μια διάδραση και αλληλεπίδραση μαζί του, η εφαρμογή ερωτήσεων και ερωταποκρίσεων απαντώντας ο ίδιος, η βιωματικότητα και εποπτικότητα τον βοηθούν να ντύσει τον θεολογικό του λόγο και να επενδύσει ταυτόχρονα στην διαπαιδαγώγηση των πιστών.

Παράλληλα η χρήση της αντίθεσης, του επαίνου, του φόβου και της οργής, της επιείκειας, του προσωπικού παραδείγματος, αλλά και της καύχησης του δίνουν τη δυνατότητα να εκφράσει με αυθεντικότητα τη χριστιανική διδασκαλία.

Τέλος θα καταγραφούν τα συμπεράσματά μας, όπως αυτά πηγάζουν από την ανάπτυξη και αξιολόγηση του κυρίως θέματος.

«Παιδαγωγικοί όροι»: εννοιολογική σημασία.

Με μια σύντομη αναφορά θα έλεγε κανείς πως οι παιδαγωγικοί όροι είναι λέξεις κλειδιά που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία και συγκεκριμένα την διαδικασία της μάθησης και επιδρούν στην ζωή και τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή.

Τέτοιοι παιδαγωγικοί όροι είναι: η αγωγή, η μόρφωση, η μάθηση, η διδασκαλία, η εκπαίδευση, η παιδεία, η κατάρτιση (Σμυρναίου, 2014).

Οι δύο βασικότεροι από τους παραπάνω είναι:

- η αγωγή και
- η μάθηση

Όροι που χρησιμοποιεί ο Απ. Παύλος στην επιστολογραφία του.

Οι σημαντικότεροι παιδαγωγικοί όροι που χρησιμοποιεί ο Απ. Παύλος στις επιστολές του είναι: «κατάρτιση - νουθεσία - διδασκαλία - ετεροδιδασκαλία - πειθαρχία - παιδεία - παιδαγωγός - μίμηση».

Η παιδαγωγική χρήση των παραπάνω όρων αιτιολογεί τον παιδαγωγικό ρόλο του Απ. Παύλου και τον χαρακτηρισμό του ως «παιδαγωγό» εις Χριστόν, κάτι που επιβεβαιώνεται και από τις παιδαγωγικές τεχνικές και τη διδακτική μεθοδολογία που χρησιμοποιεί στην ποιμαντική του τέχνη.

Εξετάζοντας κάποια χωρία από τις επιστολές του θα προσπαθήσουμε να αναλύσουμε τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούνται καθώς επίσης την παιδαγωγική αξία και σκοπιμότητά τους.

Αναλυτικότερα:

- Εφεσσίους 4,11-12: «καὶ αὐτὸς ἔδωκεν τοὺς μὲν ἀποστόλους, τοὺς δὲ προφήτας, τοὺς δὲ εὐαγγελιστάς, τοὺς δὲ ποιμένας καὶ διδασκάλους, 12 πρὸς τὸν καταρτισμὸν τῶν ἁγίων είς ἔργον διακονίας, είς οἰκοδομὴν τοῦ σώματος τοῦ Χριστοῦ…».

Η λέξη «κατάρτιση» σύμφωνα με το Λεξικό του Μπαμπινιώτη αφορά «το σύνολο των γνώσεων που έχει αποκομίσει κάποιος σε συγκεκριμένο τομέα, οι βασικές σπουδές σε επιστήμη ή ορισμένο πεδίο γνώσεως για επαγγελματικούς σκοπούς», δηλαδή την προσφορά σε κάποιον ειδικής γνώσης σε έναν συγκεκριμένο τομέα, την εκπαίδευσή του με τις απαραίτητες γνώσεις. Στην Καινή Διαθήκη ο όρος σημαίνει «προκοπή, πρόοδος, αρτίωση» (Μπαμπινιώτης, 2002).

Στο συγκεκριμένο χωρίο ο Απ. Παύλος κάνει λόγο για «κατάρτιση» δηλαδή την εκπαίδευση ή την παροχή ειδικών γνώσεων στους πιστούς, όσον αφορά το έργο της ποιμαντικής διακονίας και της πνευματικής καθοδήγησης της εκκλησίας με σκοπό οι πιστοί να οικοδομούνται και να προοδεύουν εις την κατά Χριστόν ζωή. Το παιδαγωγικό αυτό έργο είναι ευθύνη των αποστόλων, των προφητών, των ευαγγελιστών, των ποιμένων και διδασκάλων. Είναι μεγάλη η ευθύνη των ποιμένων της εκκλησίας αφενός να μένουν πιστοί στις παραδόσεις και στα όσα έχουν ήδη διδαχθεί από τους κύριους εκφραστές του Ευαγγελίου και αυθεντικούς φορείς αυτών που δίδαξε ο ίδιος ο Κύριος, αφετέρου να συμβάλλουν στην πνευματική πρόοδο και προκοπή των τοπικών εκκλησιών.

Με την ίδια σημασία δηλαδή της πνευματικής προόδου χρησιμοποιείται από τον Παύλο το ίδιο ρήμα και στην προς Γαλάτας 6,1 επιστολή: « Ἀδελφοί, ἐὰν καὶ προλημφθῇ ἄνθρωπος ἔν τινι παραπτώματι, ὑμεῖς οἱ πνευματικοὶ καταρτίζετε τὸν τοιοῦτον ἐν πνεύματι πραΰτητος…»

- Εφεσσίους 6,4: «Και οι πατέρες μη παροργίζετε τα τέκνα υμών, αλλ’ εκτρέφετε αυτά εν παιδεία και νουθεσία Κυρίου».

Η λέξη «νουθετώ» σημαίνει «συμβουλεύω, διατύπωση πρότασης με συμβουλευτικό χαρακτήρα, κάθε παραίνεση (που συχνά εμπεριέχει και τόνο κριτικής), κάνω παραινέσεις σε πρόσωπο για βελτίωση συμπεριφοράς, διόρθωση σφάλματος» (Μπαμπινιώτης, 2002).

Η συμβουλή του Παύλου στους πατέρες, οι οποίοι παροργίζονται και παραφέρονται, είναι να προσφέρουν παιδεία και νουθεσία Κυρίου. Οι γονείς αλλά και οι πνευματικοί πατέρες φέρουν μεγάλη ευθύνη στον τρόπο διαπαιδαγώγησης, συμβουλευτικής, παραίνεσης και πνευματικής καθοδήγησης των παιδιών. Η συμβουλευτική αποτελεί μέσον επικοινωνίας και καθοδήγησης των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και μάθηση. Ακόμη και σήμερα αποτελεί ξεχωριστό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και ιδιαίτερη επιστήμη στον τομέα της Ψυχολογίας. Κομμάτι της Συμβουλευτικής, η Συμβουλευτική των γονέων είναι η επιστήμη «η οποία βοηθά και εκπαιδεύει τους γονείς με συγκεκριμένες μεθόδους, προκειμένου αυτοί να διεκπεραιώσουν επάξια το δύσκολο έργο της ανατροφής των παιδιών τους» (Κέντρο Αγωγή, 2021).

Για το ίδιο θέμα ο Παύλος αναφέρεται και στην προς Κολασσαείς 3,21 επιστολή του όταν λέει «Οι πατέρες μη ερεθίζετε τα τέκνα υμών ίνα μη αθυμώσιν». Τους συμβουλεύει να διαχειρίζονται με τέτοιο τρόπο την δύναμη που έχουν ως γονείς, έτσι ώστε να μην τους προκαλούν θυμό και οργή, αφού αυτό μπορεί να φέρει και αντίθετα αποτελέσματα. Εδώ τονίζεται το στοιχείο της ενσυναίσθησης, το οποίο θα πρέπει να διακρίνει τους γονείς. Οι γονείς θα πρέπει να μπορούν να βλέπουν μέσα από τα μάτια των παιδιών τους τον κόσμο για να καταλαβαίνουν τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται και λειτουργούν. Θα πρέπει να εμπνέουν εμπιστοσύνη στα παιδιά και να τους καλλιεργούν την αίσθηση πως μπορούν να τα καταλάβουν, χωρίς να υποκρίνονται. Το ίδιο και οι δάσκαλοι θα πρέπει να λειτουργούν όπως και οι γονείς.

Άλλωστε, καθημερινά βλέπουμε στο σχολείο πως τα παιδιά θέλουν να νιώθουν τον δάσκαλο κοντά τους και όχι απέναντί τους. Θέλουν να τους εμπνέει και να μπορούν να τον εμπιστεύονται σε μια δύσκολη στιγμή, να τους σέβεται και να μην τους προκαλεί την οργή και τον θυμό. Τα παιδιά θέλουν τον δάσκαλο αυθεντικό και αληθινό, σταθερό στο λόγο, πρότυπο στη ζωή τους. Πόσο δε μάλλον όταν πρόκειται για τους πνευματικούς πατέρες και ποιμένες, οι οποίοι θα πρέπει να κοσμούν με τα έργα και το λόγο τη ζωή τους και να είναι πραγματικοί πνευματικοί φάροι και οδοδείκτες για όλους τους πιστούς.

Επίσης στην προς Θεσσαλονικείς Α΄(5,14) χρησιμοποιείται ο όρος «νουθετείται» με την ίδια σημασία «παρακαλοῦμεν δὲ ὑμᾶς, ἀδελφοί, νουθετεῖτε τοὺς ἀτάκτους, παραμυθεῖσθε τοὺς ὀλιγοψύχους, ἀντέχεσθε τῶν ἀσθενῶν, μακροθυμεῖτε πρὸς πάντας», όπως και στην προς Τίτον (3,10) «αἱρετικὸν ἄνθρωπον μετὰ μίαν καὶ δευτέραν νουθεσίαν παραιτοῦ», δηλαδή «τον αιρετικό άνθρωπο συμβούλεψέ τον μια δυο φορές και μετά, αν δε σε ακούσει, παράτησέ τον».

- Προς Τίτον 2,1: «Σὺ δὲ λάλει ἃ πρέπει τῇ ὑγιαινούσῃ διδασκαλίᾳ» δηλαδή, εσύ όμως να διδάσκεις εκείνα που πρέπει σύμφωνα με την αληθή και ανόθευτη διδασκαλία.

Ο όρος διδασκαλία με την έννοια της διαδικασίας μετάδοσης γνώσεων από τον δάσκαλο στον μαθητή, είναι προσφιλής στον Απόστολο Παύλο και χρησιμοποιείται συχνά στις επιστολές του.

Με τη λέξη διδασκαλία αναφέρεται στην υγιή και ανόθευτη χριστιανική διδασκαλία σε αντίθεση με όλα όσα δίδασκαν οι αιρετικοί της εποχής εκείνης. Δεν αναλύει τη χριστιανική διδασκαλία γιατί είναι γνωστή στον παραλήπτη, αλλά ζητά από τον Τίτο, αφενός να τη διατηρεί ανόθευτη και αφετέρου να αποτελεί ο ίδιος παράδειγμα προς μίμηση «περὶ πάντα σεαυτὸν παρεχόμενος τύπον καλῶν ἔργων», δηλαδή «φρόντιζε να αποτελείς σε όλα εσύ ο ίδιος το παράδειγμα για καλά έργα». Για ακόμα μια φορά αναγνωρίζουμε τον συμβουλευτικό και καθοδηγητικό ρόλο της επιστολής που έχει σαν σκοπό να καθοδηγήσει τον Τίτο στο ποιμαντικό του έργο παραθέτοντάς του όλα τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ποιμένα.

Ταυτόχρονα στην προς Τιμόθεον Α΄(1,3 και 1,6) επιστολή χρησιμοποιείται ο όρος «ετεροδιδασκαλία» με την έννοια επίσης της αλλοιωμένης και νοθευμένης διδασκαλίας. «Καθὼς παρεκάλεσά σε προσμεῖναι ἐν Ἐφέσῳ, πορευόμενος εἰς Μακεδονίαν, ἵνα

παραγγείλῃς τισὶ μὴ ἑτεροδιδασκαλεῖν» δηλαδή να μη διδάσκουν διαφορετική διδασκαλία από αυτήν του Ευαγγελίου.

- Προς Τίτον 3:1:. «Ὑπομίμνῃσκε αὐτοὺς ἀρχαῖς ἐξουσίαις ὑποτάσσεσθαι, πειθαρχεῖν, πρὸς πᾶν ἔργον ἀγαθὸν ἑτοίμους εἶναι» δηλαδή «να τους υπενθυμίζεις να υποτάσσονται στις αρχές και στις εξουσίες, να πειθαρχούν, να είναι έτοιμοι για κάθε καλό έργο».

Η λέξη «πειθαρχία» χρησιμοποιείται με την έννοια «υπακούω στους ανωτέρους ή στις αρχές, ενεργώ σύμφωνα με τη θέληση και τις επιθυμίες τους ή συμμορφώνομαι προς τις υποδείξεις» (Μπαμπινιώτης, 2002).

Η πειθαρχία είναι χαρακτηριστικό οργανωμένης κοινωνίας, παράγοντας εύρυθμης λειτουργίας της. Όρος, ο οποίος χρησιμοποιείται από τους αρχαίους ακόμη χρόνους με κοινωνιολογικά χαρακτηριστικά, αλλά και από τους μετέπειτα ερευνητές – επιστήμονες. Αποτελεί όμως παιδαγωγικό όρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ως αποτέλεσμα επιβολής μέτρων μέσα στην τάξη ή συμμόρφωσης σε κανόνες και πλαίσια. Τόσο με την κοινωνιολογική σημασία όσο και με την παιδαγωγική χρήση του όρου η έννοια της πειθαρχίας αποτελεί μέρος της ποιμαντικής διακονίας, αφού οι ποιμένες θα πρέπει να υπακούουν στους επισκόπους τους και να συμμορφώνονται στις υποδείξεις τους ως εκφραστές της αληθούς χριστιανικής διδασκαλίας.

- Προς Εβραίους 12, 5-10 : « καὶ ἐκλέλησθε τῆς παρακλήσεως, ἥτις ὑμῖν ὡς υἱοῖς διαλέγεται, Υἱέ μου, μὴ ὀλιγώρει παιδείας κυρίου, μηδὲ ἐκλύου ὑπ’ αὐτοῦ ἐλεγχόμενος· 6 ὃν γὰρ ἀγαπᾷ κύριος παιδεύει, μαστιγοῖ δὲ πάντα υἱὸν ὃν παραδέχεται. 7 εἰς παιδείαν ὑπομένετε· ὡς υἱοῖς ὑμῖν προσφέρεται ὁ θεός· τίς γὰρ υἱὸς ὃν οὐ παιδεύει πατήρ; 8 εἰ δὲ χωρίς ἐστε παιδείας ἧς μέτοχοι γεγόνασιν πάντες, ἄρα νόθοι καὶ οὐχ υἱοί ἐστε. 9 εἶτα τοὺς μὲν τῆς σαρκὸς ἡμῶν πατέρας εἴχομεν παιδευτὰς καὶ ἐνετρεπόμεθα· οὐ πολὺ [δὲ] μᾶλλον ὑποταγησόμεθα τῷ πατρὶ τῶν πνευμάτων καὶ ζήσομεν;»

Οι όροι «παιδεύω» και «παιδεία» χρησιμοποιούνται με την έννοια του διαμορφώνω την πνευματική και ηθική ανάπτυξη (κάποιου-ας) και τη διαδικασία αγωγής, διαπαιδαγώγησης, που στοχεύει στην άνοδο τού πνευματικού επιπέδου (Μπαμπινιώτης,2002).

- Προς Κορινθίους Α΄4,15: «ἐὰν γὰρ μυρίους παιδαγωγοὺς ἔχητε ἐν Χριστῷ, ἀλλ’ οὐ πολλοὺς πατέρας». Και εδώ ο απόστολος Παύλος με τη λέξη «παιδαγωγούς» αναφέρεται στο πρόσωπο που αναλαμβάνει υπεύθυνα τη διαπαιδαγώγηση του παιδιού ή των παιδιών και στους πνευματικούς πατέρες (Μπαμπινιώτης,2002).
- Άλλος προσφιλής όρος του Απ. Παύλου είναι ο όρος «μίμηση». Προς Κορινθίους Α΄ 11,1 «μιμηταί μου γίνεσθε, καθὼς κἀγὼ Χριστοῦ».

Ο όρος μίμηση έχει την έννοια του προτύπου, του υποδείγματος.

Σύμφωνα με τον γέροντα Ιωσήφ τον Βατοπεδινό, η μιμητικότητα είναι χαρακτηριστικό της φύσης του ανθρώπου δηλώνοντας ταυτόχρονα την επιρροή που ασκεί για παράδειγμα ο δάσκαλος στους μαθητές του. Η επιρροή και επίδραση του δασκάλου στο μαθητή «επιβάλλει την εξομοίωση με εκείνον που συνήθως θαυμάζουμε και αγαπούμε. Είναι ένα είδος μεταμορφώσεως των χαρακτήρων, επιδράσεως του ενός επί του άλλου, αρκεί το ενδιαφέρον και ο θαυμασμός να είναι αληθινά». (Γέρων Ιωσήφ Βατοπεδινός, 2014).

Ο απόστολος Παύλος ζητά να τον μιμηθούν, να τον χρησιμοποιήσουν δηλαδή ως πρότυπο, ενώ ταυτόχρονα, όταν λέει «καθὼς κἀγὼ Χριστοῦ», τονίζει πως και ο ίδιος έχει ως πρότυπο τον Ιησού.

Ερμηνεία των επιστολών του αποστόλου Παύλου από τον ιερό Χρυσόστομο.

Ο Απόστολος Παύλος προβάλλεται από τους πατέρες της εκκλησίας (Γρηγόριο Θεολόγο, Ιωάννη Χρυσόστομο) ως υπόδειγμα ποιμένα. Ιδιαίτερα στην προς Τιμόθεο και προς Τίτον επιστολή δίδονται τα χαρακτηριστικά του ποιμένα και μάλιστα πρακτικές συμβουλές με σκοπό την επιτυχία του ρόλου τους. Είναι πλέον ευθύνη προσωπική των ποιμένων να ρυθμίσουν τη ζωή της εκκλησίας και να τη διατηρήσουν υγιή. Με τις επιστολές του και προς

τις άλλες εκκλησίες λύνει προβλήματα ποιμαντικά, αλλά και περιφρουρεί την δογματική διδασκαλία της.

Την ποιμαντική ικανότητα του Παύλου τονίζει ο Ι. Χρυσόστομος στο συγγραφικό του έργο, που ασχολείται με την ερμηνεία των επιστολών του. Αποτελεί πρότυπο μίμησης για το ποιμαντορικό του έργο, αφού ο Παύλος είναι ο τελειότερος μιμητής του Χριστού σε κάθε πτυχή της ζωής του.

Οι χαρακτηρισμοί που χρησιμοποιεί ο Ιερός Χρυσόστομος για τον Παύλο, όπως αναφέρονται στην Τάτση Π.(2008:35-39), είναι :

- κήρυκας της αλήθειας ανά την οικουμένη, απόστολος των εθνών
- ποιμένας- παιδαγωγός και διδάσκαλος
- άνθρωπος με αρετές με κύρια αρετή την αγάπη

Ο χαρακτηρισμός του ως «απόστολος των εθνών» χρησιμοποιείται από τον ίδιο τον Παύλο και τον υιοθετεί και ο Χρυσόστομος (Τάτση,2008:39).

Ο Παύλος, όπως αναφέρεται στην έρευνα της Τάτση Π. (2008:40), «υπήρξε ο τέλειος παιδαγωγός εις Χριστόν. Με τη ζωή του και τις επιστολές του οι πιστοί όλων των εποχών οδηγούνται κοντά στον Χριστό. Ο Χρυσόστομος τον αποκαλεί διδάσκαλο της οικουμένης, διδάσκαλο της αρίστης πολιτείας, και τον κατατάσσει μαζί με τον Πέτρο και τον Μωυσή στους αρίστους ποιμένες, εξαιτίας του θυσιαστικού του πνεύματος, που επέδειξε προς το ποίμνιο, αλλά και τη σοφία με την οποία ήταν προικισμένοι από τη χάρη και το φωτισμό του Αγίου Πνεύματος, έτσι ώστε να μεταδίδουν στους πιστούς τα θεία νοήματα».

Η πνευματική ζωή και οι αρετές του Παύλου είναι καρπός της μίμησης και της αγάπης του Χριστού.

Παιδαγωγικές μέθοδοι που χρησιμοποιεί ο απ. Παύλος στο συγγραφικό του έργο

Μελετώντας το συγγραφικό έργο του αποστόλου Παύλου θα παρατηρήσει κανείς τις τεχνικές και παιδαγωγικές μεθόδους διδασκαλίας, τις οποίες χρησιμοποιεί κατά την άσκηση του ποιμαντικού και παιδαγωγικού του έργου. Τεχνικές και μεθοδολογία τις οποίες χρησιμοποιούμε και σήμερα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο απόστολος Παύλος χρησιμοποιεί στα πλαίσια της βιωματικής μάθησης εικόνες από την καθημερινότητα για να επικοινωνήσει, αλλά και για να μεταδώσει τις θεολογικές απόψεις στους μαθητές του με τρόπο τέτοιο, ώστε να γίνονται κατανοητές. Η χρήση της εικόνας του σώματος για τον ορισμό της εκκλησίας ως «Σώμα Χριστού» (Α’ Κορ. ιβ’ 27) αποτελεί το αντιπροσωπευτικότερο ίσως παράδειγμα. Η εκκλησία, ως Σώμα Χριστού με κεφαλή της τον Ιησού και μέλη του όλους τους πιστούς, βαπτισμένους στο όνομά Του, λειτουργεί με τον ίδιο τρόπο που λειτουργούν τα μέλη στο σώμα μας, δηλαδή με συνεργασία και αλληλεπίδραση. Στο σημείο αυτό έχουμε την βιωματική μάθηση μέσα από την χρήση της εικόνας, συνδυάζοντας παράλληλα την αρχή της εποπτικότητας με σκοπό να κάνει το κήρυγμά του επιπλέον πιο ελκυστικό και ενδιαφέρον.

Χρησιμοποιώντας την ελληνική παιδεία και βιωματική εμπειρία από τη συνάντησή του με το Θεό, γνωρίζει τον τρόπο με τον οποίο θα απευθυνθεί στο κοινό του, αλλά και το επίπεδο λόγου με το οποίο θα απευθυνθεί. Αλλιώς θα μιλήσει στους Ιουδαίους, αλλιώς στους πρώην ειδωλολάτρες-εθνικούς. Όπως λέει και ο ίδιος «καὶ ἐγενόμην τοῖς Ἰουδαίοις ὡς Ἰουδαῖος, ἵνα Ἰουδαίους κερδήσω˙… τοῖς πᾶσι γέγονα τὰ πάντα, ἵνα πάντας τινὰς σώσω» (Α΄Κορ 9,20-23). Για παράδειγμα στην Αθήνα χρησιμοποιώντας ως αφορμή την επιγραφή «στον άγνωστο Θεό» αναπτύσσει τις δογματικές και θεολογικές αλήθειες για τον Ένα και μοναδικό Θεό δημιουργό των πάντων, την ενανθρώπησή του στο πρόσωπο του Χριστού, την Ανάσταση των νεκρών και την μέλλουσα κρίση. Τεχνικές παιδαγωγικά ορθές που προάγουν την μαθησιακή διαδικασία και παράλληλα στοχεύουν στην ενεργοποίηση του ψυχοσυναισθηματικού κόσμου των ακροατών του. Η προσαρμοστικότητα του λόγου του, «τοῖς πᾶσι γέγονα τὰ πάντα», αποτελεί μια άριστη σύγχρονη παιδαγωγική τακτική. Προσαρμόζει το πνευματικό του επίπεδο με αυτό των μαθητών ή ακροατών του. Δεν

επιδιώκει να ανεβάσουν το γνωστικό τους επίπεδο οι μαθητές του, αλλά κατεβάζει αυτός το δικό του στο επίπεδο των μαθητών του με σκοπό να γίνει αντιληπτός και κατανοητός. Σκοπός του είναι να οδηγήσει τους πιστούς στην αλήθεια.

Στο κήρυγμά του χρησιμοποιεί πότε το μονόλογο και πότε το διάλογο, κάτι που το γνωρίζει από την ελληνική φιλοσοφία και γραμματεία. Δεν λείπουν όμως και οι ερωτήσεις ή οι ερωταποκρίσεις μέσα στο κήρυγμά του, θέλοντας έτσι να εμπλέξει τους ακροατές του σε μια σχέση αλληλεπίδρασης και διάδρασης, όπως για παράδειγμα στην Α Κορ. 11,22 «μὴ γὰρ οἰκίας οὐκ ἔχετε εἰς τὸ ἐσθίειν καὶ πίνειν; ἢ τῆς ἐκκλησίας τοῦ Θεοῦ καταφρονεῖτε καὶ καταισχύνετε τοὺς μὴ ἔχοντας; τί ὑμῖν εἴπω; ἐπαινέσω ὑμᾶς ἐν τούτω; οὐκ ἐπαινῶ» (Διότι μήπως δεν έχετε επιτέλους σπίτια να τρώγετε και να πίνετε; Η περιφρονείτε τους πιστούς, που αποτελούν την Εκκλησίαν του Θεού και προσβάλλετε εκείνους που δεν έχουν; Τι να σας πω; Να σας επαινέσω δι' αυτό; Κάθε άλλο παρά έπαινον σας αποδίδω).

Από την επιστολογραφία του διακρίνεται η χρήση της ρητορικής τέχνης με σκοπό να μεταδώσει τις χριστιανικές θεολογικές απόψεις στο ποίμνιό του, να εγείρει το συναισθηματικό τους κόσμο, ενώ επηρεασμένος σαφώς από τον τρόπο με τον οποίο ο ίδιος ο Κύριος δίδασκε μέσω των παραβολών χρησιμοποιεί, όπως αναφέρθηκα και πιο πάνω, την εικόνα και στοιχεία της καθημερινότητας στοχεύοντας να κάνει πιο εύκολα αποδεκτό το κήρυγμά του στους ανθρώπους.

Κατά τον Ι. Χρυσόστομο, όπως αναφέρει η Τάτση (2008:193-224), οι παιδαγωγικές μέθοδοι τις οποίες χρησιμοποιεί ο Απ. Παύλος στις επιστολές του με σκοπό να πείσει τους αναγνώστες του για όσα γράφει είναι:

- η χρήση της αντίθεσης
- η χρήση του επαίνου
- η χρήση του φόβου και της οργής
- η χρήση του προσωπικού παραδείγματος
- η χρήση της καύχησης

Οι παραπάνω παιδαγωγικές μέθοδοι συμβάλλουν στην ανάδειξη της διδασκαλικής δεινότητας του αποστόλου και την προτροπή για μίμηση από τους εκάστοτε ποιμένες της Εκκλησίας και στην καλύτερη και ουσιαστικότερη αποδοχή του ευαγγελικού μηνύματος.

Αναλυτικότερα:

- Μία από τις μεθόδους που χρησιμοποιεί είναι η «αντίθεση».

Πρόκειται για μέθοδο με την οποία ο Παύλος προσπαθεί να στρέψει το ενδιαφέρον της διδασκαλίας προς το αντίθετο σημείο με αυτό που εξετάζεται.

Στην δέκατη ομιλία του στην Β΄ Προς Κορινθίους Επιστολή, ερμηνεύεται η ρήση του Παύλου «ἴδαμεν ὅτι ἐάν ἡ ἐπίγειος ἡμῶν οἰκία τοῦ σκήνους καταλυθῇ, οἰκοδομήν ἐκ Θεοῦ ἐχομεν, οἰκίαν ἀχειροποίητον». Ο Παύλος προσπαθώντας να πείσει τους πιστούς να μη δυσανασχετούν με την κακοπάθεια των σωμάτων τους, στρέφει την επιθυμία τους προς τα μέλλοντα αγαθά (Τάτση, 2008:203)

- Η χρήση του «φόβου και της οργής».

Η τακτική του φόβου και της οργής είναι συχνή, όπως και η χρήση της μεθόδου του επαίνου μέσου του οποίου επιχειρεί να δώσει κουράγιο και να ενισχύσει τους πιστούς στον αγώνα τους. Προφανώς, γνωρίζει πως η τακτική του επαίνου αποτελεί τακτική ψυχικής ενδυνάμωσης και πολλές φορές αφορμή ή κίνητρο για να κάνει κανείς κάτι ή να συμμετέχει κάπου.

Η χρήση του φόβου ως παιδαγωγική μέθοδος, είναι αντιληπτή στο χωρίο της Προς Εβραίους επιστολής που κάνει λόγο για την ανάγκη προόδου στη χριστιανική ζωή. Ο φόβος, η απειλή, η παράλληλη παρηγόρηση και ο έπαινος είναι οι ποιμαντικές μέθοδοι που συχνά χρησιμοποιεί ο Παύλος (Τάτση, 2008:206).

Προχωρώντας πέρα από τη χρήση της απειλής φθάνει κάποιες φορές στην «οργή», όταν δεν υπήρχε άλλος τρόπος στην άσκηση της ποιμαντικής. Η περίπτωση του μάγου Ελύμα, ο οποίος προσπαθούσε να αποτρέψει από την πίστη τον ανθύπατο Σέργιο Παύλο, αποτελεί

χαρακτηριστικό παράδειγμα. Ο απόστολος Παύλος εκφράζεται με οργή απέναντί του, του απευθύνει λόγια σκληρά και τον τιμωρεί με τύφλωση. Και την περίπτωση αυτή, της οργής, ο ιερός Χρυσόστομος την εξηγεί αποδίδοντάς της με ιατρικούς όρους επεμβατικό και θεραπευτικό χαρακτήρα (Τάτση,2008:210).

- Το «προσωπικό παράδειγμα» του Παύλου, «τό δι᾽ ἑαυτοῦ παιδεύειν»

Με τη χρήση του προσωπικού παραδείγματος επεδίωκε να γίνει πιο άμεσος και κατανοητός. Στην ομιλία του στην προς Κορινθίους Α΄ επιστολή ο Ιερός Χρυσόστομος αναφέρει πως η μέθοδος αυτή του προσωπικού παραδείγματος αποτελεί χαρακτηριστικό του τέλειου δασκάλου (PG 61,167). Η χρήση του προσωπικού παραδείγματος στην επιστολογραφία του προσφέρεται για να εμπνεύσει αλλά ταυτόχρονα και να πείσει τους ακροατές του για την ορθότητα και αυθεντικότητα της χριστιανικής διδασκαλίας.

Είναι πολύ χαρακτηριστικό το σημείο εκείνο, όπου ο απόστολος Παύλος λέγοντας : «…οὐ μή φάγω κρέα είς τον αἰῶνα, ἵνα μή τόν ἀδελφόν μου σκανδαλίσω» θεωρεί πως αν η συμπεριφορά του αποτελέσει αιτία σκανδαλισμού για κάποιον από τους αδελφούς του είναι έτοιμος να υποστεί οποιαδήποτε προσωπική δοκιμασία. Πολύ δε περισσότερο αν από αυτό διακυβεύεται η σωτηρία της ψυχής του. Μάλιστα δε ορίζει τα χρονικά όρια της δοκιμασίας λέγοντας «είς τον αἰῶνα». Η μεγάλη αίσθηση της ευθύνης του απέναντι στους πιστούς του διδάσκει τη χρήση της παιδαγωγικής μεθόδου του «διδάσκειν δια του προσωπικού παραδείγματος» (Τάτση,2008:210).

- η χρήση της «καύχησης».

Μία άλλη μέθοδος, που σχετίζεται με την προηγούμενη, είναι η χρήση της καύχησης για τα προσωπικά του κατορθώματα με ένα και μοναδικό σκοπό, την σωτηρία των πιστών «καί ἠναγκάσθην ἄφρων γενέσθαι τά ἐμαυτοῦ λέγων ἐγκώμια δι᾽ ὑμᾶς καί την ὑμετέραν σωτηρίαν» (PG 51,305).

Καλεί λοιπόν ο απόστολος Παύλος τους πιστούς να μιμηθούν τον Χριστό χρησιμοποιώντας ως παράδειγμα τον ίδιο του τον εαυτό και καυχώμενος ο ίδιος για τον εαυτό του με σκοπό την σωτηρία των πιστών. Δεν έχει ανάγκη την καύχηση, γνωρίζει πως είναι παράλογο να καυχάται για τον εαυτό του και μάλιστα, όπως λέει παραπάνω «ἠναγκάσθην ἄφρων γενέσθαι», αναγκάζεται να φανεί ανόητος ή παράλογος αλλά το κάνει για παιδαγωγικούς λόγους.

- Η αγάπη

Εκείνο όμως που διακρίνει τον Παύλο στο συγγραφικό του έργο είναι οι αρετές του, που είναι δομημένες στην αγάπη προς τον Θεό και προς τον άνθρωπο. Μια αγάπη οικουμενική, «θυσιαστική», όπως περιγράφεται στην Α΄ προς Κορινθίους επιστολή, στον «Ύμνο της Αγάπης».

Ο ύμνος αποτελεί έναν έπαινο της αρετής της αγάπης, του ολοκληρωτικού δοσίματος του εαυτού μας στον άλλο, η οποία σε σύγκριση με τις άλλες, δηλαδή την πίστη, την ελπίδα και την φιλανθρωπία, είναι ισχυρότερη και ξεχωρίζει.

Συμπεράσματα

Η μελέτη των επιστολών του Αποστόλου Παύλου μας απέδειξε πως πρόκειται για έναν άριστο παιδαγωγό, γνώστη της παιδαγωγικής επιστήμης. Με μεγάλη δεξιότητα και με τον κατάλληλο τρόπο χρησιμοποιεί παιδαγωγικούς όρους, οι οποίοι συμβάλλουν στην πνευματική αγωγή και πρόοδο των πιστών, αλλά και παιδαγωγικές τεχνικές με τις οποίες νουθετεί και συμβουλεύει τους ποιμένες των εκκλησιών να χρησιμοποιούν και αυτοί στο ποιμαντικό τους έργο.

Η επιστολογραφία του Παύλου δεν είναι αντικείμενο μελέτης μόνο των ποιμένων και πνευματικών πατέρων της εκκλησίας. Θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο μελέτης της εκπαιδευτικής κοινότητας με σκοπό να αντλήσουν στοιχεία από τον τρόπο της ποιμαντικής του τέχνης και να τα εφαρμόσουν με επιτυχία στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η διδακτική ικανότητα αποτελεί προϊόν γνώσης του αντικειμένου της μάθησης, αλλά προϋποθέτει και την κατάλληλη μεθοδολογία να την προσφέρει κανείς. Αυτό είναι και το σημείο υπεροχής του αποστόλου Παύλου.

Όλες οι παραπάνω μέθοδοι, που χρησιμοποιεί ο απόστολος Παύλος, είναι και σήμερα εφαρμόσιμες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός καλείται χάριν της αποδοτικότερης και αποτελεσματικότερης διδασκαλίας να βρει τον τρόπο με τον οποίο θα φθάσει στα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα και τη στοχοθεσία του αναλυτικού προγράμματος. Σε σχέση πάντα με το υποκείμενο της αγωγής σχεδιάζει, προγραμματίζει και εφαρμόζει τις κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους.

Η χρήση των παιδαγωγικών μέσων και μεθόδων, καθώς και οι αρετές που τον διακρίνουν με μέγιστη την αγάπη προς τον άνθρωπο ως «εικόνα Θεού», είναι αυτά που τον καταξιώνουν στα μάτια όλων ως έναν άριστο πνευματικό πατέρα και παιδαγωγό.

Αντιλαμβάνεται κανείς εύκολα από όλα τα παραπάνω την διαχρονική παιδαγωγική αξία των επιστολών του αποστόλου Παύλου και την αποτελεσματικότητα της αξιοποίησής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία από τους παιδαγωγούς σήμερα.

Αναφορές

Γέροντας Ιωσήφ Βατοπαιδινός († 2009). *Μίμηση του Χριστού ή «περί του κατ' ίχνος Αυτώ ακολουθείν*» (1ο Μέρος), 4 Απριλίου 2014, όπως ανακτήθηκε 8-6-2021 από http://www.pemptousia.gr/2014/04/mimisi-tou-christou-i-peri-tou-kat-ich/

Επιστημονικό κέντρο ειδικής αγωγής, (χ.η.) *Τι είναι η συμβουλευτική γονέων*, , όπως ανακτήθηκε 17-6-21 από: http://agogi.edu.gr/sumbouleutiki-goneon/

Μπαμπινιώτης Γ., (2002), *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Β΄ έκδοση, Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας ΕΠΕ

Σμυρναίου Ζαχαρούλα, (2014), «*Παιδαγωγικά, Διασάφηση βασικών παιδαγωγικών εννοιών, εισαγωγή στις βασικές παιδαγωγικές έννοιες*». Έκδοση: 1.0. Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών, Αθήνα, όπως ανακτήθηκε 25-8-21 από http://opencourses.uoa.gr/courses/MATH18/.

Τάτση Π., (2008) «*Ο απόστολος Παύλος κατά τον άγιο Ιωάννη Χρυσόστομο*», Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας, Α.Π.Θ. Θεσ/νίκη.

Μοντέλο αυτοδιασταυρωτικής αξιολόγησης

Αγραφιώτη Νεκταρία - Φιλίτσα
Έργων Υποδομής, υ. MSc Θετικών Επιστημών και Τεχνολογίας,
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
nectariaagrafioti@gmail.com, dimoulask@yahoo.gr

Ζαμπάκας Κωνσταντίνος
Γεωπόνος Ζωοτέχνης,
MSc 1. Ζωοτεχνίας (Ζωικής Παραγωγής),
MSc 2. Βιοχημείας (Βιοτεχνολογίας Περιβάλλοντος και Ποιότητας Τροφίμων),
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
zampakaskwnstantinos@hotmail.com, dimoulask@yahoo.gr

Κούρτογλου Όλγα
Ελληνικού Πολιτισμού,
MSc 1. Διοίκηση και Οργάνωση εκπαιδευτικών Μονάδων, 2. Ανθρωπιστικές Επιστήμες, 3. Παιδαγωγικά, δρ Φιλοσοφία και Λογοτεχνία,
Πρόεδρος Ένωσης Επιστημόνων Δυτικής Μακεδονίας «Νικόλαος Κασομούλης»,
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
olgakourtoglou@hotmail.com, dimoulask@yahoo.gr

Βαμβούρη – Δημάκη Χριστίνα – Χρυσάνθη
Φιλόλογος,
MSc Ιστορίας - Αρχαιολογίας,
υ. δρ Νεότερης Ιστορίας, πρ. Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων,
Διευθύντρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Καβάλας
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
christinavamvouri@gmail.com, dimoulask@yahoo.gr

Φραγκούλης Αντώνιος
Αγγλικής Φιλολογίας και Γλώσσας και Θεολόγος
MSc Βυζαντινής Τέχνης, δρ Παιδαγωγικής
πρ. Σχολικός Σύμβουλος Αγγλικής Φιλολογίας και Γλώσσας
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
afrang@sch.gr, dimoulask@yahoo.gr

Φιρφιρής Απόστολος
Γυμναστής
πρ. Σχολικός Σύμβουλος Φυσικής Αγωγής
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
apfirfiris@gmail.com, dimoulask@yahoo.gr

Βερβέρας Νικόλαος
Φιλόλογος, MSc Φιλολογίας, Δρ. Κλασικής Φιλολογίας
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
lyrikos@gmail.com, dimoulask@yahoo.gr

Αυγερινίδης Χρήστος
Φιλόλογος, υ. MSc Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
chriavge@hotmail.gr, dimoulask@yahoo.gr

Θηβαίου Στυλιανή
Διευθύντρια 10ου Δημοτικού Σχολείου Ασπροπύργου Αττικής
MSc Σχολικής Ψυχολογίας (Συναισθηματικής Αγωγής παιδιών σχολείου)
φ. Φιλοσοφικής
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
thivaioustella@hotmail.com, dimoulask@yahoo.gr

Καππέ Σταματία
Εικαστικός, Διευθύντρια περ. λόγου και τέχνης «Δευκαλίων ο Θεσσαλός»
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
stamatiakappe12@gmail.com, dimoulask@yahoo.gr

Περίληψη
Εφαρμογή παρεπόμενη της πρακτικής του ολοσυνεδριακού από τους μαθητές εκτυλισσόμενου μαθήματος, στο οποίο μπορούν και βαθμολογούν όλοι όλους, με τον δάσκαλο μόνον ελάχιστα [-+3 του μέσου όρου της διασταυρωτικής αυτοβαθμολόγησης των παιδιών, με βάση το (αρχικό και όποιο ενδιάμεσο) κοινωνιόγραμμα] να μπορεί να παρεμβαίνει, αν χρειάζεται. Τα αυτοβαθμολόγια, για όλη την προσπάθεια (εντός και εκτός ωραρίου σχολείου) του μαθητή, παραδίδονται, κάθε τέλος της εβδομάδας, στο (ειδικά για το μάθημα) εκλεγμένο στην (κάθε τέλος εβδομάδας) απολογιστική και προγραμματική συνεδρία της ολομέλειας, διοικητικό συμβούλιο, για εξαγωγή των μέσων όρων και παράδοσή τους στον δάσκαλο στην αρχή της εβδομάδας, για ανακοίνωση των αποτελεσμάτων. Αν κάποιο από τα παιδιά δεν ήθελε να ανακοινωθεί ο βαθμός του, αυτό γινόταν σεβαστό. Στο τέλος, κρίνεται, ανώνυμα, και ο δάσκαλος, αν (στο μέτρο, που αυτό είναι επιτευκτό, από την κατανομή των τμημάτων τον Σεπτέμβριο, μεταξύ των εκπαιδευτικών) θα συνεχίσει (με υπεραυξημένη την πλειοψηφία), μαζί τους, την επομένη χρονιά.

Λέξεις κλειδιά: αξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση, αυτοβαθμολόγηση, διασταυρωτική αυτοαξιολόγηση, αυτοδιαχείριση

Εισαγωγή
Καμιά προσωπική αυτοαξιολόγηση δεν μπορεί να είναι αξιόπιστη (πρβλ., Κουτσιαύτης, 1993; Κασσωτάκης, 1998; Γεωργούσης, 1999; Πράντζου – Κανιούρα, 2005; Ματσαγγούρας, 2006; Δημητρόπουλος, 2007). Ο άνθρωπος έχει την τάση να διογκώνει τη άποψη για τον εαυτό του, ιδίως όταν αντιλαμβάνεται ότι οι άλλοι θα την υποτιμήσουν, κάτι που σίγουρα θα γίνει, αφού το ίδιο σκέφτονται και εκείνοι για τον εαυτό τους (Δημουλάς, 1993). Αυτό ξεκινάει από την παιδική ηλικία (Παρασκευόπουλος, 1988). Εγωισμός (Τομασίδης, 1982) είναι η τάση του ανθρώπου να εκμεταλλευτεί το περιβάλλον του για χάρη του εγώ του, να θέσει στη διάθεση του εγώ του όσο το δυνατό περισσότερα από τον κόσμο του χρήσιμου και του ωφέλιμου (Lersch, 1956). Ακόμα και όταν δείχνει γενναιόδωρος, εξ ιδίου οφέλους του φωράται ότι γίνεται (Rushton, 1980: 10). Δεν υπάρχει καμιά απολύτως περίπτωση να υποβιβάσει κανείς τον εαυτό του, έναντι των άλλων, αν, μάλιστα, δεν θα τους υποβιβάσει κιόλας για να ξεχωρίσει ο ίδιος (Δημουλάς, 1993). Το υπαρκτό αυτό πρόβλημα, που δεν πρόκειται να λυθεί ποτέ, μπορεί να εξομαλυνθεί με τον μέσο όρο της αξιολόγησης όλων από όλους, πάντα με σύμβουλο το σχετικό κοινωνιόγραμμα της Ομάδας της τάξης.

Πώς προέκυψε η εφαρμογή της διασταυρωτικής αυτοαξιολόγησης
Η επιθυμία των παιδιών να έχουν λόγο για όλα όσα συμβαίνουν στην τάξη, πόσο μάλλον στην αξιολόγηση που κάνει ο δάσκαλος, ο οποίος βέβαια έχει από την έδρα του οπτική σε όλα τα παιδιά της τάξης, οδήγησε κατ' ανάγκη στην κυκλική τοποθέτηση των θρανίων για μετατροπή των παράλληλων ατομικών δράσεων σε ομαδική δράση, στην οποία τώρα πλέον

θα μπορούσαν εκ των πραγμάτων να έχουν λόγο όλες και όλοι, όσες και όσοι θα το ήθελαν, για τα πάντα στην τάξη (Χατζηευθυμίου, 1994; Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018; Αγραφιώτη, 2019). Με τα θρανία σε κύκλο, όπου όλα τα παιδιά (καθήμενα όπου το καθένα επιθυμεί) είναι ενώπιος ενωπίω, όλα έχουν την ίδια ευκαιρία να συμβάλουν, εφόσον το θέλουν, στο κοινό έργο της τάξης, ως συνεργάτες επί το αυτό, με την ίδια εντελώς ευθύνη (Πολέμη – Τοδούλου, χ.χ.; Αγραφιώτη, 2019). Το σκεπτικό αυτό οδήγησε έτσι την τάξη στο (ενιαία, χωρίς λύση, κυκλικό) συνεδριακό σύστημα (Αγραφιώτη, 2019; Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018; Δημουλάς, 1996α; 1996β; Δημουλάς κ.ά., 2012; 2014α; 2014β; 2016; 2017α; 2017β; Πολέμη – Τοδούλου, χ.χ.; Χατζηευθυμίου, 1994).

Εφαρμογή της Πρακτικής

Η πρακτική παρουσιάστηκε (υπάρχει στους πλήρεις φακέλους μαθήματος, στα χέρια των φοιτητών, σπουδαστών, μαθητών, και στα αντίστοιχα Ιδρύματα φοίτησής των) στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, στο πλαίσιο των μαθημάτων (Σχολικής και Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας) του σχεδιαστή της, όπως και σε Δημόσια και (κυρίως) Ιδιωτικά Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης και επίσης Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης και σε μεταδευτεροβάθμια Ιδρύματα, αλλά κυρίως στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στο πλαίσιο των υποχρεώσεών του επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του, ως Σχολικού Συμβούλου Φιλολόγων και Σχολικού Συμβούλου Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης, στα σχολεία του νομού Λάρισας, και στις τέσσερις θητείες του, αλλά και σε σχολεία του νομού Μαγνησίας, για δύο χρόνια, κατά τα οποία του είχαν ανατεθεί και σχολεία του νομού αυτού, όπως και ως προσκεκλημένου ειδικού ομιλητή σε παιδαγωγικά ζητήματα από άλλους Σχολικούς Συμβούλους Δευτεροβάθμιας κυρίως, αλλά και Πρωτοβάθμιας, Εκπαίδευσης των νομών Λάρισας και Μαγνησίας, αλλά και άλλων νομών, από Σχολεία και άλλων νομών, αλλά και από Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων μαθητών και μαθητριών της Δευτεροβάθμιας κυρίως, αλλά και Πρωτοβάθμιας, Εκπαίδευσης, και μετά, ως επί τιμή.

Η πρακτική εφαρμόστηκε (βλ., ατομικά Ημερολόγια των παιδιών, Πρακτικά Γραμματέων τάξεων) στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, σε σχολεία του νομού Λάρισας, σε όλη την διάρκεια της θητείας του, ως φιλολόγου, σε όλες τις γυμνασιακές τάξεις και στην Α΄ Λυκείου, καθώς σ' αυτές είναι που δίδαξε ο εμπνευστής της εφαρμογής, συγκεκριμένα στα σχολεία: Ε΄ Εσπερινό Γυμνάσιο Αθηνών, Γυμνάσιο Αιανής Κοζάνης, 1ο Γυμνάσιο Λάρισας, Γυμνάσιο και Λύκειο Κοιλάδας Λάρισας και 5ο Λύκειο Λάρισας. Η εφαρμογή της πρακτικής κράτησε από το 1979 (έτος διορισμού του) έως το 1998 (έτος αποχώρησής του από την τάξη, καθώς την χρονιά αυτή επελέγη Σχολικός Σύμβουλος Φιλολόγων): 4 μήνες στο Ε΄ Εσπερινό Γυμνάσιο Αθηνών, δύο έτη στο Γυμνάσιο Αιανής Κοζάνης, ένα μήνα (όσο διήρκεσε στο εδώ σχολείο η απόσπασή του) στο 1ο και 4 έτη στο 8ο Γυμνάσιο Λάρισας, 13 έτη στο Γυμνάσιο και 1 έτος στο Λύκειο Κοιλάδας Λάρισας και 2 μήνες (όσο διήρκεσε η στο εδώ σχολείο απόσπασή του) στο 5ο Λύκειο Λάρισας, και όπου απλά παρουσιάστηκε ως εφαρμογή, σε σχολεία των νομών όπου υπηρέτησε (1998 – 2013) ως Σχολικός Σύμβουλος.

Επιδίωξη της εφαρμογής ήταν (Αγραφιώτη, 2019; Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018) να μάθουν (μέσα από την επίτευξη της αυτοδιαχείρισης της τάξης, που θα οδηγεί στην αυτοδιεξαγωγή του μαθήματός των) οι μαθητές, με τον δάσκαλο απλά συντονιστή των στο μάθημα, ακριβώς, να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν. Η μόνη μεθοδολογία που θα εφαρμοζόταν ήταν (Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018; Χατζηευθυμίου, 1994): μέσα από την αυτοδιαχείριση της τάξης των, τα παιδιά να διεξάγουν τα ίδια το μάθημά των στην τάξη, με τον δάσκαλο απλό συντονιστή του μαθήματος. Στο υλικό της εφαρμογής υπήρχε ατομικός φάκελος μαθητή [ημερολόγιο, για τα συμβαίνοντα στην τάξη (στο μάθημα και στην απολογιστική / προγραμματιστική συνεδρίαση), διασταυρωτικός αξιολογικός πίνακας, άλλο υλικό] και Βιβλίο Πρακτικών Γραμματέα, ως εργαλεία για την καλύτερη δυνατή αυτοδιαχειριστική διεξαγωγή του μαθήματος (Βερβέρας, 2018; Αγραφιώτη, 2019).

Όλο το αποδεικτικό υλικό της πρακτικής υπάρχει αρχειοθετημένο στο «Αρχείο Μαθητικής Δημιουργίας», στην έδρα του Μορφωτικού Οργανισμού μας Ψυχοβιοανάλυσης.

Διαδικασία αξιολόγησης της πορείας της τάξης, συνολικά, από τα ίδια τα παιδιά

Αρχικά, τώρα (γιατί μόνον τώρα, που τα παιδιά δεν είναι άθροισμα ατόμων αλλά κοινωνία, είναι που είχε νόημα), σχεδιαζόταν ένα κοινωνιόγραμμα, επιλέγοντας την καταλληλότερη μορφή για να φανούν οι σχέσεις των παιδιών στο τμήμα σαν παιχνίδι, εφόσον όμως το δέχονταν τα παιδιά (Βολιώτη, 1989; Σπανού & Τσέα, 2008). Αν τα παιδιά δεν το δέχονταν, επαφίετο η ανακάλυψη των σχέσεων αυτών στον ίδιο τον δάσκαλο, χωρίς την βοήθεια των παιδιών, μέσω του δικού του κοινωνιογράμματος (Αγραφιώτη, 2019; Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018; Χατζηευθυμίου, 1994). Αν στηνόταν το κοινωνιόγραμμα, αυτό το επεξεργαζόταν ο δάσκαλος, σχηματίζοντας κωδικούς, έναν για κάθε παιδί, τον οποίο γνώριζε του λοιπού μόνον ο δάσκαλος και το κάθε παιδί για τον εαυτό του για όποια χρήση όποτε ήθελε χρειαστεί (Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018; Αγραφιώτη, 2019).

Το κάθε παιδί υποχρεούνταν να διατηρεί και δικαιούνταν να τηρεί προσωπικό ημερολόγιο όλων των συμβαινόντων, όπως το ίδιο τα έβλεπε στην αίθουσα, στον συνδετικό κρίκο των οποίων είχε θέση και ρόλο ο γενικός επί της πρακτικής αυτής Γραμματέας της τάξης (βλ., Πρακτικά και Ημερολόγιο Γραμματέα τάξης και ατομικά Ημερολόγια παιδιών).

Πέραν των πιθανών (σπάνιων) έκτακτων συμβουλίων, η ολομέλεια συνεδρίαζε τακτικά στο τελευταίο τέταρτο της τελευταίας ώρας στην εβδομάδα (βλ., Πρακτικά Γραμματέα). Εκεί συζητιούνταν τα πάντα (Αγραφιώτη, 2019; Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018; Δημουλάς, 2013; Δημουλάς κ.ά., 2016; 2017α; 2017β). Τα θέματα της ημερήσιας διάταξης, οτιδήποτε ήθελε συζητηθεί, κατέγραφε ο Γενικός Γραμματέας του τμήματος στην διάρκεια της εβδομάδας (βλ., Πρακτικά Γραμματέα). Προήδρευε το Διοικητικό Συμβούλιο του τμήματος (Χατζηευθυμίου, 1994; Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018; Αγραφιώτη, 2019).

Ξεκινούσαν με τον απολογισμό της δράσης των, την εβδομάδα που μόλις είχε διαρρεύσει (βλ., Πρακτικά Γραμματέα). Η παρέμβαση του δάσκαλου ήταν απλώς στο να τηρείται το Καταστατικό (Χατζηευθυμίου, 1994). Με το πέρας του απολογισμού, έμπαινε σε ψηφοφορία το ίδιο το Καταστατικό, που θα μπορούσε να τροποποιηθεί για την επόμενη εβδομάδα, ακόμη και να καταργηθεί και να αντικατασταθεί (βλ., Πρακτικά Γραμματέα). Συνέχιζαν με την διατήρηση ή όχι του συνεδριακού συστήματος (Χατζηευθυμίου, 1994). Σε περίπτωση (στην πολυετή διάρκεια της θητείας του, καταργήθηκε ελάχιστες φορές και επανήλθε από τα ίδια τα παιδιά) συνέχισής του, καθόριζαν, κατόπιν συζήτησης και εγκριτικής ψηφοφορίας, τα επόμενα βήματά τους, για την επόμενη εβδομάδα (βλ., Πρακτικά Γραμματέα). Τίποτα δεν θα συνέβαινε την επόμενη αυτή εβδομάδα, αν δεν το αποφάσιζαν έτσι να γίνει τα ίδια τα παιδιά (Χατζηευθυμίου, 1994). Η πλειοψηφία θα έπρεπε να είναι αυξημένη, με την όποια μειοψηφία να έχει, όχι απλά τον προσήκοντα σεβασμό της πλειοψηφίας, αλλά και με ευλάβεια όλοι να προσέχουν και να δίνουν αξία στην όποια αντίρρησή της, όντας η γνώμη, η άποψη και η θέληση, της μειοψηφίας απόλυτα σεβαστή, προσπαθώντας η πλειοψηφία να είναι πάντα σε αγαστό συμβιβασμό μαζί της (Χατζηευθυμίου, 1994; Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018; Αγραφιώτη, 2019).

Διασταυρωτική αυτοαξιολόγηση των παιδιών

Φυσικά, καθότι όλα τα παιδιά ήσαν συνδημιουργοί του μαθήματος, είχαν κάθε λόγο, εφόσον το επιθυμούσαν, στην αξιολόγησή του (Χατζηευθυμίου, 1994). Η αξιολόγηση (πρβλ., Σολομών (επιμ.), 1999) όλων ήταν έργο όλων (Αγραφιώτη, 2019; Δημουλάς κ.ά., 2012; 2014α; 2014β; 2016; 2017α; 2017β). Τα δελτία αξιολόγησης συλλέγονταν στο τέλος κάθε εβδομάδας (Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018). Για κάθε παιδί (που βέβαια μπορούσε να βαθμολογήσει και τον εαυτό του) έβγαινε ο μέσος όρος βαθμολογίας από το τμήμα (βλ., Πρακτικά Γραμματέα). Σ' αυτήν την διασταυρωτική (ουσιαστικά:) αυτοαξιολόγηση, ο δάσκαλος είχε μόνον μικρή (1-3 βαθμούς) τροποποιητική παρέμβαση (Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018). Ακόμα και αν ο ίδιος θεωρούσε ότι θα έπρεπε να βγει από αυτό το όριο, νομοτυπικά, κατά το καταστατικό της τάξης, δεν το μπορούσε (βλ., Πρακτικά Γραμματέα).

Με σύμβουλο το κοινωνιόγραμμα, έβγαινε κάθε εβδομάδα η επίδοση του κάθε παιδιού (Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018). Στο τρίμηνο και στο τέλος της χρονιάς, είχαν μια

ανάλογη διαδικασία (βλ., Πρακτικά Γραμματέα). Κάθε Δευτέρα, ανακοινωνόταν η επίδοση του κάθε παιδιού (Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018). Όποιο παιδί δεν ήθελε να του ανακοινωθεί εκεί η βαθμολογία, αυτό γινόταν απαράβατα σεβαστό (Χατζηευθυμίου, 1994).

Η αξιολόγηση αφορούσε στα πάντα [και τα (υποχρεωτικά) διαγωνίσματα, που τα ίδια τα παιδιά καθόριζαν τα πώς, πού και πότε (υπήρχε η ρήτρα συνεννόησης με το Γραφείο του Διευθυντή), θα έμπαιναν, φυσικά ατομικά, αλλά, βασιζόμενο στον εαυτό του, σε συνεργασία με όλους, όσους ήθελε το κάθε παιδί, θεωρούμενα (τα διαγωνίσματα αυτά) απλά φωτογραφία της ημέρας στην οποία έμπαιναν, συμπυκνώνοντας βέβαια την ως τότε επίδοση], όλης της (καθημερινής) παρουσίας του παιδιού, ήταν, δηλαδή, περιγραφική, αλλά συμποσούνταν σε ένα βαθμό, για την επιμέτρηση (Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018).

Τεστς, διαγωνίσματα, εκθέσεις, δεν διορθώνονταν από τον δάσκαλο, αλλά από την ολομέλεια των παιδιών, ύστερα από εισήγηση του δάσκαλου και σχετική συζήτηση με τα παιδιά για το ποια θα ήταν η σωστή απάντηση σε κάθε ερώτημα και για την διαβάθμιση του πόσο κοντά θα μπορούσε να είναι κάποια απάντηση στο σωστό που απαιτούσε το κάθε ερώτημα (Χατζηευθυμίου, 1994). Το κάθε παιδί είχε το δικαίωμα να αξιολογήσει τα γραπτά των άλλων και τα δικά του (Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018). Γινόταν και εδώ ό,τι και για την καθημερινή, την λοιπή, παρουσία των παιδιών μέσα στην τάξη: ολική διασταυρωτική αυτοαξιολόγηση (Χατζηευθυμίου, 1994; Βερβέρας, 2018; Αγραφιώτη, 2019).

Στην αξιολόγηση έμπαινε και ο δάσκαλος, που (πέρα από το Βιβλίο Παραπόνων, που διατηρούσαμε ως τάξη) βαθμολογούνταν, μυστικά και ανώνυμα, από τα παιδιά, κάθε εβδομάδα (βλ., Πρακτικά Γραμματέα). Σαν τελείωνε η χρονιά, ψήφιζαν, με τον ίδιον τρόπο, αν θα συνέχιζαν μαζί την επόμενη χρονιά: θα έπρεπε να το θέλουν τουλάχιστον τα 9/10 των παιδιών (Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018). Η απορριπτική θέση ακόμα και ενός μαθητή (η ψήφος δεν θα μπορούσε να είναι, μόνον, ποσοτική, αλλά πρωτίστως ποιοτική) θα μπορούσε να ακυρώσει τα πάντα, πρωτίστως (αν βέβαια ήταν αυτό δυνατόν από πλευράς Γραφείου Διευθυντή) το ζήτημα της συνέχειας με το τμήμα (Χατζηευθυμίου, 1994).

Η διασταυρωτική, αυτή, αυτοαξιολόγηση των πάντων ήταν, στο σύστημα αυτό, δικαιωματικά, έργο όλων (Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018; Χατζηευθυμίου, 1994). Έτσι, το κάθε παιδί, αισθανόμενο μέλος μιας συγκροτημένης ομάδας, μάθαινε να αξιολογεί τους άλλους, αλλά και, υπεύθυνα, τον εαυτό του (Χατζηευθυμίου, 1994; Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018; Αγραφιώτη, 2019; Δημουλάς κ.ά., 2012; 2014α; 2014β; 2016; 2017α).

Προσπάθεια εξακτίνωσης επιτευχθέντος στόχου

Έγινε, επίμονα μάλιστα, ανάπτυξη ενός προσωπικού μοντέλου, εντελώς ομαδοσυνεργατικού, συνεδριακού, συνδιερευνητικού, μαθητοκεντρικού, μαθήματος, με πλήρως δημοκρατικές πρακτικές αυτοδιαχείρισης (διασταυρωτική αυτοαξιολόγηση, πειθαρχικό μέρος, επιλογή μαθήματος, ανάπτυξη έρευνας κ.λπ.) της τάξης από τα ίδια τα παιδιά, με τον δάσκαλο απλά συντονιστή του μαθήματος, με διαφανείς διαδικασίες αυτοελέγχου, και διάχυση του αποτελέσματος σε όλο το σχολείο και εκείθεν, διασχολικά, έξω από αυτό, σε επίπεδο σχολείων, αλλά και κοινωνίας, σε μια διαδικασία αμφίδρομης διάδρασης, πάνω στην βάση της αρχής «μαθαίνω πώς να μαθαίνω», με κριτήρια σαφώς επιστημονικά, από την πλευρά της σύγχρονης βιοψυχολογικής επιστήμης (όλη η καινοτομική δημιουργικότητα των παιδιών βασίζεται ακριβώς πάνω σε αυτόν τον άξονα αρχών μάθησης) με κάθε τρόπο, προς κάθε δυνατή κατεύθυνση (Δημουλάς, 2010; 2014).

Ίσως, άξιζε. Η καινοτομία συνίσταται στο πέρασμα της σύγχρονης βιοψυχολογικής επιστήμης μέσα στην τάξη, πράγμα το οποίο, από τότε που ήταν Σχολικός Σύμβουλος Φιλολόγων, αλλά και Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης σχολείων, δεν είχε συναντήσει σε κανένα από τα σχολεία στα οποία (και όχι μόνο) ήταν υπεύθυνος (αυτό, ίσως όχι μόνο από άγνοια της προαναφερόμενης επιστήμης του, αλλά κυρίως λόγω παράσυρσης από παρα-παιδοψυχολογικές απόψεις, οι οποίες, καθώς αυτασφαλίζουν τον δάσκαλο ότι και έτσι όλα έχουν και βαίνουν καλώς, είναι λίαν δημοφιλείς σε αυτόν και δεν τον ωθούν στην υπέρβαση). Όμως και όπου το σύστηνε, ακόμα και αν αποφασιζόταν να

γίνει έστω μια πειραματική απόπειρα υλοποίησης, αυτό δεν γινόταν στην εντέλειά του (λόγω της φοβερής δυσκολίας και του μεγάλου κόπου που συναντά και έχει κανείς στο να εφαρμόσει το όπως παραπάνω μάθημα) και γρήγορα εγκαταλειπόταν κάθε προσπάθεια, ως τουλάχιστον αναντίστοιχη σε κόπους και αποτέλεσμα (Αγραφιώτη, 2019Ήταν, όμως, ο κύριος στόχος όλων του των εργασιών, ως σχολικού συμβούλου, ελπίζοντας, ότι θα πετύχει την εισαγωγή του, επιλέγοντας (και αυτό ήταν η τελευταία του επιλογή) έναν δάσκαλο, ο πλησιέστερος που θα ήταν στις απόψεις του και βέβαια ο καταδεκτικότερος να αναλάβει με την συνεχή επιστασία του το όντως επίμοχθο αυτό έργο υλοποίησης του μοντέλου, που θα αποτελούσε πλέον το πρόπλασμα για την γενικότερη υιοθέτησή του, όπου δει, στα σχολεία τουλάχιστον (Αγραφιώτη, 2019; Δημουλάς κ.ά., 2012; 2014α; 2014β; 2016; 2017α).

Ενωρίτερα, για το μάθημά του ενδιαφέρθηκε, ύστερα από σχετικές διαδόσεις, και έγραψε και ο τοπικός Τύπος και ενδιαφέρθηκαν να το δουν οι Σχολικοί Σύμβουλοι Φιλολόγων Νομού Λάρισας Ν. Γρηγοριάδης και (πριν κάποια χρόνια) Ν. Καρανίκας, αλλά δεν κατέστη αυτό δυνατόν, διότι ο μεν πρώτος είχε φύγει από τον νομό λίγο μετά την εκδήλωση της σχετικής επιθυμίας του, ο δε δεύτερος δεν πρόλαβε καθώς ο προτείνων το μοντέλο έφυγε, από την υπηρεσία σε εφαρμογή της εκπαιδευτικής του άδειας, για την εκπόνηση της διδακτορικής του διατριβής στο Πανεπιστήμιο της Θεσσαλονίκης. Ενδιαφέρον εκδήλωσε και ο Σχολικός Σύμβουλος Φιλολόγων Νομών Τρικάλων και Καρδίτσας Ι. Παπαϊωάννου και εξ αυτού είναι, που τον εκάλεσε να πραγματοποιήσουν σειρά διαλέξεων, σε σχολεία της αρμοδιότητάς του, με το θέμα αυτό. Ενθουσιωδώς είχε προς την όλη διαδικασία και ο Σχολικός Σύμβουλος Φιλολόγων Ν. Λάρισας Δ. Κάρκος. Όπως και οι διευθυντές του και συνάδελφοί του στο σχολείο και αλλού, που θέλησαν να παρακολουθήσουν το μάθημά του. Οι ακροατές του στα μαθήματα του Περιφερειακού Κέντρου Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Θεσσαλίας, ύστερα από την (διά του τύπου) διάδοση των μεθόδων του, κατενθουσιάστηκαν, από τους τρόπους, που χρησιμοποιούσε, στο μάθημά του, παρά το ότι τους εύρισκαν δύσκολους και κάπου ίσως επίπονους. Το ίδιο και αλλού, όπου χρειάστηκε να αναφερθεί σχετικά, έστω περιστασιακά (Βερβέρας, 2018).

Πέραν αυτών. Για το θέμα αυτό, έχει δημοσιεύσει αρκετές εργασίες και άρθρα και έχει ομιλήσει στο τοπικό ραδιόφωνο (Δημόσιο, Δημοτικό, Ιδιωτικό) πολλές φορές, ύστερα από πρόσκληση. Καθώς όμως έβλεπε ότι πρόκειται για ένα θέμα, για το οποίο δεν αρκούν οι εργασίες και τα άρθρα αυτά, αλλά θα πρέπει, πολύ περισσότερο, να αρχίσει κανείς από εντελώς την αρχή (κυριολεκτικά από βάση μηδενική), σκοπεύει να συγγράψει, μόλις τελειώσει ο μεγάλος φόρτος της τωρινής του εργασίας, σχετικό έργο, που θα ξεκινάει από την μηδενική αυτή βάση και θα καταλήγει στο «διά ταύτα». Από αρκετά χρόνια, είχε οριοθετήσει ήδη το 2000, ως χρονολογία έναρξης του πονήματος αυτού (Αγραφιώτη, 2019; Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018). Ήλπιζε πως έτσι θα γίνει, αλλά δεν έγινε ακόμα. Ως τότε που θα γίνει, υπάρχουν όλα τα αποδεικτικά στοιχεία, που μαρτυρούν το «γιατί» και το «τι» της όλης υπόθεσης. Όλα καταγράφονταν (ανάλογα βέβαια με τις - κάθε φορά - παρουσιαζόμενες ευκαιρίες και δυνατότητες), έστω σπαραγματικά, στα ατομικά ημερολόγια των παιδιών και στα πρακτικά του γραμματέα των τάξεων, που όλα υπάρχουν στο ήδη διαμορφωμένο (στο ημιυπόγειο της κατοικίας του) «Αρχείο Μαθητικής Δημιουργίας» (παράρτημα των δράσεων του Μορφωτικού Οργανισμού μας) που θα περάσει αργότερα κληροδοτικά σε δημόσια μορφή, την οποία θα διαχειρίζεται ο προς τούτο που θα δημιουργηθεί Σύλλογος (Αγραφιώτη, 2019), για τον όποιον όποτε θελήσει να τα δει και να τα μελετήσει, για την όποια χρήση (Βερβέρας, 2018; Χατζηευθυμίου, 1994).

Αξιολόγηση της πρακτικής

Τα αποτελέσματα ήταν θεαματικά (Αγραφιώτη, 2019; Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018; Χατζηευθυμίου, 1994). Οι μαθητές, με το πέρασμα της διαχείρισης του μαθήματος από τον δάσκαλο στους ίδιους τους μαθητές, έμαθαν πώς να μαθαίνουν και το απέδειξαν με την μετέπειτα πρόοδό τους (οι μαθητές έμαθαν να μαθαίνουν οι ίδιοι και όταν πια δεν θα έχουν τον δάσκαλο μαζί τους), βεβαιώνοντας, ότι οφειλόταν στο σύστημα αυτό

(Χατζηευθυμίου, 1994). Σαφώς, αυτό δεν είναι αρκετό για να πείσει ότι η μετέπειτα πρόοδος των παιδιών οφειλόταν οπωσδήποτε στο σύστημα αυτό, αλλά, καθώς δεν υπάρχει κριτήριο ακριβούς συσχέτισης, δικαιολογεί τουλάχιστον την ικανοποίηση για την συμβολή του συστήματος αυτού στην πρόοδό τους (Αγραφιώτη, 2019; Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018). Πάντως, γνώμες (καταγεγραμμένες), όχι των ίδιων των παιδιών, αλλά τρίτων, βεβαιώνουν για την συμβολή αυτή (Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018). Αυτό φαίνεται να επιβεβαιώνει και την σχετική εργογραφία, επιβεβαιούμενη επίσης από αυτό (Πολέμη – Τοδούλου, χ.χ.; Αγραφιώτη, 2019; Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018; Μπότσαρη, 2006). Με το πέρασμα της διαχείρισης του μαθήματος από τον δάσκαλο στους ίδιους τους μαθητές, οι μαθητές μαθαίνουν να μαθαίνουν οι ίδιοι, και όταν πια δεν θα τον έχουν μαζί τους (Μπότσαρη, 2006; Αγραφιώτη, 2019; Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018). Η συναυτοδιαχείριση του μαθήματος και της τάξης έκανε τα παιδιά να σκέφτονται υπεύθυνα για το μέλλον τους, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες για το καλύτερο μέσα στην τάξη και, το κυριότερο, να τις εκφράζουν ανοιχτά, με το θάρρος του ελεύθερου πολίτη, που ενδιαφέρεται για το γενικό κοινωνικό καλό (Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018; Δημουλάς κ.ά., 2012; 2014α; 2014β; 2016; 2017α; 2017β). Η διασταυρωτική αυτοαξιολόγηση έκανε το κάθε παιδί, αισθανόμενο μέλος μιας συγκροτημένης ομάδας, ικανό να αξιολογεί τους άλλους, αλλά και υπεύθυνα τον εαυτό του (Χατζηευθυμίου, 1994; Αγραφιώτη, 2018).

Συμπέρασμα

Η (στο πλαίσιο του ολοσυνεδριακού αυτομαθήματος) διασταυρωτική αυτοαξιολόγηση, με οδηγό το κοινωνιόγραμμα, εξομαλύνει τις υπεραιρέσεις των μαθητών, στην τάξη.

Ευχαριστιακό σημείωμα

Πρακτική του επί τιμή Α΄ Σχολικού Συμβούλου Κωνσταντίνου Β. Δημουλά, με το κύριο βάρος επεξεργασίας του υλικού της οποίας να το φέρουν οι Θεοδώρα Ευ. Παπαδημητρίου, Ευριπίδης Κ. Δημουλάς και Έλλη Κ. Βέλλιου, με τεχνική υποστήριξη από τους Δημήτριο Γ. Λιόβα, Χρήστο Πολύζο, Χρήστο Σαλογιάννη και Ιωάννη Μ. Κάτση (WonderWay).

Αναφορές

Adams, G., & Engelmann, S. (1996). *Research on direct instruction: 25 years beyond Distardation.* Seattle, Wa: Educational Achievement Systems.

Anderson, C.W., Holland, J.D., Palincsar, A.S. (1997). Canonical and sociocultural approaches to research and reform in science education: The story of Juan and his group. *The Elementary School Journal, 97*, 359-84.

Battistich, V., Solomon, D., Delucci, K. (1993). Interaction processes and student outcomes in cooperative groups. *The Elementary School Journal, 94*, 19-32.

Cohen, E.G. (1986). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom*. New York: Teachers College Press.

Correl, W. (1976). Lernpsychologie. *Grundfragen und pädagogische Konsequenzen, 15*. Aufl. Donauwörth: Auer, 136 etc..

Lersch, Ph. (1956). *Aufbau der Person*. München: Ambrosius Barth.

McCaslin, M., & Good, T. (1996). The informal curriculum. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology*, 622-670. New York: Macmillan.

Petersen, P. (1979). Direct instruction reconsidered. In P. Petersen & H. Walberg (Eds.), *Research on Teaching*. Berkeley, C.: Mc Cutchan.

Rushton, J.P. (1980). *Altruism, socialization and society*. Englewood Cliffs, N. Jersey: Prentice Hall.

Αγραφιώτη, Ν.– Φ. (2019). Πρακτική δημοκρατίας στην τάξη. *Πρακτικά (υπό έκδ.) ΙΣΤ΄ Διεθνούς Συνεδρίου «Το σχολείο στη δημοκρατία, η δημοκρατία στο σχολείο»* της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (με Παιδαγωγικά Τμήματα Σχολής Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Βόλος 29-30.11 και 1.12)

Βερβέρας, Ν. (2018). Συνεδριακή συνερευνητική αυτοδιαχειριστική μάθηση (πρακτική του επί τιμή Α΄ Σχολικού Συμβούλου Φιλολόγων Κ.Β. Δημουλά, όταν ήταν δάσκαλος). *Πρακτικά 2ου Διεθνούς Βιωματικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής: «Διδακτικές Τάσεις και Προκλήσεις στα Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης»* (462-473) (Επιστημονικός και Πολιτιστικός Σύλλογος «εκπ@ιδευτικός κύκλος» σε συνεργασία με Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δράμας, Διεθνές Επιστημονικό Περιοδικό Ανοικτής Πρόσβασης εκπ@ιδευτικός κύκλος, Stockholm University (Department of Education), Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Μοριακής Βιολογίας & Γενετικής Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης, Εργαστήριο Παιδαγωγικής Τμήματος Θεολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών ΤΕΙ Ανατολικής Μακεδονίας & Θράκης "Διδακτική, Παιδαγωγική και ΤΠΕ", Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Θεολογικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου, Παιδαγωγική Σχολή Bujanovac, Περιφερειακή Ενότητα και Δήμο Δράμας, Δράμα, 27-9.4.2018), 401-407.

Βολιώτη, Ν. (1989). Η κοινωνιομετρία στο Σχολείο. *Νέα Παιδεία*, Τεύχη 12 και 51.

Βουβούση, Μ. (2018). Παρουσίαση της μαθησιακής πρακτικής τού επί τιμή Α΄ Σχολικού Συμβούλου Φιλολόγων Κωνσταντίνου Β. Δημουλά (όταν ήταν δάσκαλος). *Πρακτικά 4ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου «Δημοκρατία, δικαιώματα και ανισότητες στην εποχή της κρίσης. Προκλήσεις στον χώρο της έρευνας και της εκπαίδευσης»* (τ. Α΄, 498-504) (Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Ηράκλειο, 27 – 9.4.2018).

Γεωργούσης, Π.Ν. (1999). *Η μέτρηση και η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*. Αθήνα.

Δημητρόπουλος, Ευ. Γ. (2007[7]). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση / η αξιολόγηση του μαθητή: Θεωρία – πράξη – προβλήματα.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Δημουλάς, Κ.Β. (1996α). Δραστηριότητα μέσα στην τάξη. *Αρχείο Συμβουλίου Επιλογής Σχολικών Συμβούλων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Δημουλάς, Κ.Β. (1996β). Μέθοδοι διδασκαλίας. *Αρχείο*, ό.π..

Δημουλάς, Κ.Β. (2010). Απολογισμός. *Αρχείο*, ό.π..

Δημουλάς, Κ.Β. (2013). Γνησίως δημοκρατικά λειτουργούσα τάξη. *Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Σχολικών Συμβούλων «Φωτίζοντας τη διδασκαλία: Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις»*, Κόρινθος, 23-4.11.

Δημουλάς, Κ.Β. (2014). Dolores. Αν. αυτοβιογραφία. Αρχείο Μαθ. Δημιουργίας. Λάρισα.

Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ., Δημάκας, Δ., Ζαμπέτογλου, Γ., Καλογιάννης, Ν., Λιόβας, Δ.Γ. (2016). Δημοκρατικά λειτουργούσα τάξη. *Αρχείο Πρακτικών 2ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας* (Επιστημονική Ένωση για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Παιδαγωγικό Τμήμα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Τμήμα Βιοχημείας & Βιοτεχνολογίας), το Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλίας (Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων και Τμήμα Μηχανικών Πληροφορικής Τεχνολογικής Εκπαίδευσης) και το Σύλλογο καθηγητών Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας Νομού Λάρισας, με την υποστήριξη της εκπαιδευτικής δράσης «Teachers 4 Europe» και του Γαλλικού Ινστιτούτου Λάρισας - Γαλλική Πρεσβεία στην Ελλάδα, υπό την αιγίδα της Ελληνικής Εθνικής Επιτροπής για την UNESCO και του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Λάρισα 13-5.10).

Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ., Βέλλιου, Έ.Κ., Δημάκας, Δ., Ζαμπέτογλου, Γ., Λιόβας, Δ.Γ., (…..), Θηβαίου, Σ. (2017α). Δημοκρατικά λειτουργούσα τάξη. *Πρακτικά. 3ου ό.π. Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας* (Γ΄, 879-82), (ό.π., Λάρισα 13-5.10).

Δημουλάς, Κ.Β., Ηλιοπούλου, Κ., και Χουβαρδά, Σ. (2012). Γνησίως δημοκρατικά λειτουργούσα, με θεαματικώς θετική απόδοση, τάξη. *Αρχείο (υπό έκδ.) Πρακτικών*

Πανελλήνιου Συνεδρίου «Αντλώντας από την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών καλές πρακτικές στο πολυπολιτισμικό σχολείο» (Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης / Εκπαίδευση Αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών και το Ελληνικό Παρατηρητήριο για την διαπολιτισμική παιδεία και εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη 1.12.2012).

Δημουλάς, Κ.Β., Παπαδημητρίου, Θ. Ευ., Δημουλάς, Ευ.Κ., Βέλλιου, Έ.Κ., Θηβαίου, Σ., (…..), Λιόβας, Δ.Γ., Ξαγρεμμενάκος, Σ., (…..), Καλαμπαλίκη, Ό., Τσιάμη, Α., Τρίγκας, Ι., Φραγκούλης, Α.Δ., Πούρικας, Χ., Εξάρχου, Β., Αγραφιώτη, Ν.- Φ., Οικονόμου, Α. (2017β). Δημοκρατούμενη αυτορρυθμιζόμενη σχολική τάξη. *Πρακτικά 6ου Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων: «Καλές εκπαιδευτικές πρακτικές: κριτική σκέψη και δημιουργικότητα»* (280-287) (Αθήνα, 23-5.6.2017).

Δημουλάς, Κ.Β., Παπαδημητρίου, Θ., Δημουλάς, Ευ., Καλαμπαλίκη, Ο., Τέλιου, Χ., Παπαναστασίου, Μ., Τόγια, Ε., Δημούλας, Κ., (…..), Μακρή, Αι., Βουλάγκα, Γ., Δημουλά, Α., Λιόβας, Δ., Βαϊνάς, Κ., Φαρμάκης, Ν. (2014β). Γνησίως δημοκρατικά λειτουργούσα τάξη. *Αρχείο (υπό έκδ.) Πρακτικών Ε΄ Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών «Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014): οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία»* (Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών, Θεσσαλονίκη, 2-5.10.2014).

Δημουλάς, Κ.Β., Παπαδημητρίου, Θ., Δημουλάς, Ευ., Ράπτη, Ευ., Βουλάγκα, Γ., Καλαμπαλίκη, Ο., Παπαναστασίου, Μ., Καρατσιβού, Ε., Λιόβας, Δ., Φαρμάκης, Ν. (2014α). Γνησίως δημοκρατικά λειτουργούσα, με θεαματικώς θετική απόδοση, τάξη. *Αρχείο (υπό έκδ.) Πρακτικών Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Ακαδημαϊκή Αριστεία και Χάρισμα: Καινοτόμες Πρακτικές Προσωποποιημένης Μάθησης» / «Καινοτομίες στη λειτουργία του σχολείου και στη σχολική ζωή»* (Εκπαιδευτήρια «Νέα Γενιά Ζηρίδη», Αθήνα, 15.3.2014).

Κακανά, Δ. (2008). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Θεσσαλονίκη: αφοί Κυριακίδη.

Καραγκιοζίδης, Π. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και Κοινωνιομετρία*. Αθήνα.

Κασσωτάκης, Μ.Ι. (1998[8]). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών: μέσα – μέθοδοι – προβλήματα – προοπτικές.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Καψάλης, Αχ. Γ. (1983). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Σειρά(Διεύθυνση: Π.Δ. Ξωχέλλης, Ν.Π. Τερζής, Α.Γ. Καψάλης) Παιδαγωγική και Εκπαίδευση 6. Θεσσαλονίκη: αφοί Κυριακίδη.

Κουτσιάφτης, Ε.Η. (1993). *Η αξιολόγηση στη διαδικασία μάθησης και επιλογής*. Θεσσαλονίκη.

Μακρή - Μπότσαρη, Εύ. (2006). Διαθεματικό αναλυτικό Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Στο *Επιμόρφωση Στελεχών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικών στο Δ.Ε.Π.Π.Σ., τα Α.Π.Σ. και το νέο διδακτικό υλικό του Γυμνασίου*. Τεύχος Επιμορφωτικού Υλικού (7-9). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ματσαγγούρας Η.Ι. (2006). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας / Η σχολική τάξη: χώρος – ομάδα – πειθαρχία- μέθοδος*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2007). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Meyer, E. (1977). *Ομαδική διδασκαλία, θεμελίωση και παραδείγματα*. Θεσσαλονίκη: αφοί Κυριακίδη.

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1988). *Εξελικτική Ψυχολογία*. Τόμος 1.

Πολέμη – Τοδούλου, Μ. (χ.χ.). Αξιοποίηση της διεργασίας της ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Στο *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών / Εκπαιδευτικό Υλικό για τους εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης* (*ΙΙΙ*, 149-270). Αθήνα: Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας / Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης.

Πράντζου – Κανιούρα, Κ. (2005). *Εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας / Εγχειρίδιο αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.

Σολομών, Ι. (επιμ.) (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σπανού, Μ., & Τσέα, Λ. (2008). *Κοινωνιόγραμμα σχολικής τάξης*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας / Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου / Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Διδασκαλία και Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη.

Τομασίδης, Χ.Χ. (1982). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*. Αθήνα: Δίπτυχο / Σειρά Σύγχρονη Ψυχολογία. 415, 468-9.

Τσιάρας, Α. (2007). Η αυτοαντίληψη της αμοιβαίας συμπάθειας στις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών σχολικής ηλικίας. *Επιστημονικό Βήμα*, τεύχος 6.

Χατζηευθυμίου, Δ. (1994). Κάποιος Τζων Κήτινγκ. Λάρισα: *Ελευθερία*, 28.2, 6.

Μοντέλο αυτοδιαχείρισης τάξης

Αγραφιώτη Νεκταρία - Φιλίτσα
Έργων Υποδομής, υ. MSc Θετικών Επιστημών και Τεχνολογίας,
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
nectariaagrafioti@gmail.com, dimoulask@yahoo.gr

Ζαμπάκας Κωνσταντίνος
Γεωπόνος Ζωοτέχνης,
MSc 1. Ζωοτεχνίας (Ζωικής Παραγωγής),
MSc 2. Βιοχημείας (Βιοτεχνολογίας Περιβάλλοντος και Ποιότητας Τροφίμων),
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
zampakaskwnstantinos@hotmail.com, dimoulask@yahoo.gr

Κούρτογλου Όλγα
Ελληνικού Πολιτισμού,
MSc 1. Διοίκηση και Οργάνωση εκπαιδευτικών Μονάδων, 2. Ανθρωπιστικές Επιστήμες, 3. Παιδαγωγικά, δρ Φιλοσοφία και Λογοτεχνία,
Πρόεδρος Ένωσης Επιστημόνων Δυτικής Μακεδονίας «Νικόλαος Κασομούλης»,
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
olgakourtoglou@hotmail.com, dimoulask@yahoo.gr

Βαμβούρη – Δημάκη Χριστίνα – Χρυσάνθη
Φιλόλογος,
MSc Ιστορίας - Αρχαιολογίας,
υ. δρ Νεότερης Ιστορίας, πρ. Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων,
Διευθύντρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Καβάλας
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
christinavamvouri@gmail.com, dimoulask@yahoo.gr

Φραγκούλης Αντώνιος
Αγγλικής Φιλολογίας και Γλώσσας και Θεολόγος
MSc Βυζαντινής Τέχνης, δρ Παιδαγωγικής
πρ. Σχολικός Σύμβουλος Αγγλικής Φιλολογίας και Γλώσσας
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
afrang@sch.gr, dimoulask@yahoo.gr

Φιρφιρής Απόστολος
Γυμναστής
πρ. Σχολικός Σύμβουλος Φυσικής Αγωγής
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
apfirfiris@gmail.com, dimoulask@yahoo.gr

Βερβέρας Νικόλαος
Φιλόλογος, MSc Φιλολογίας, Δρ. Κλασικής Φιλολογίας
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
lyrikos@gmail.com, dimoulask@yahoo.gr

Αυγερινίδης Χρήστος
Φιλόλογος, υ. MSc Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
chriavge@hotmail.gr, dimoulask@yahoo.gr

Θηβαίου Στυλιανή
Διευθύντρια 10ου Δημοτικού Σχολείου Ασπροπύργου Αττικής
MSc Σχολικής Ψυχολογίας (Συναισθηματικής Αγωγής παιδιών σχολείου)
φ. Φιλοσοφικής
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
thivaioustella@hotmail.com, dimoulask@yahoo.gr

Καππέ Σταματία
Εικαστικός, Διευθύντρια περ. λόγου και τέχνης «Δευκαλίων ο Θεσσαλός»
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
stamatiakappe12@gmail.com, dimoulask@yahoo.gr

Περίληψη

Η επιθυμία των παιδιών να έχουν λόγο, που, στο μετωπικό σύστημα, εκ των πραγμάτων, δεν έχουν, για όλα όσα συμβαίνουν στην τάξη, οδήγησε στην κυκλική τοποθέτηση των θρανίων. Αρχικά, εκλεγόταν επταμελές εκτελεστικό Συμβούλιο της τάξης. Πρώτο βήμα, η κατάρτιση του Καταστατικού λειτουργίας της. Ο δάσκαλος καθίστατο απλά συντονιστής του όλου μαθησιακού γίγνεσθαι, που ήταν πια υπόθεση των παιδιών. Το κάθε παιδί, έχοντας εν κύκλω πλήρη εικόνα της δράσης των άλλων, μπορούσε να είναι ρυθμιστής του. Η αξιολόγηση και το πειθαρχικό ήταν έργο όλων. Τίποτα δεν συνέβαινε, την επόμενη εβδομάδα, αν δεν το είχαν αποφασίσει τα παιδιά. Το καταστατικό της τάξης ήταν πάντα υπό ανακατάρτιση. Τα αποτελέσματα, καθώς δεν υπάρχει κριτήριο μέτρησης, τεκμαίρονται θαυμάσια, από τα ίδια τα παιδιά και την καταχωρημένη ανεξάρτητη κρίση τρίτων, με την ομολογία ότι το αυτοδιαχειριστικό σύστημά μας ενέπνευσε πρωτοβουλία και ευθύνη, στο να καταρτίζονται μόνοι τους, χωρίς (όπως και τότε) τον δάσκαλο, μαζί τους, πια.

Λέξεις κλειδιά: ομάδα, αυτοδιαχείριση, δασκαλοκεντρισμός, μαθητοκεντρισμός, μαθητοσυνεδροσυνεργασία

Εισαγωγή

Ο προβληματισμός μας να μαθαίνουν τα παιδιά πώς να μαθαίνουν οδήγησε στον προβληματισμό για το πώς τα παιδιά θα είναι τα ίδια οι δημιουργοί του μαθήματος, πράγμα που αναπτύσσεται στην πρώτη ενότητα του κύριου σώματος της εργασίας, η οποία εκδιπλώνεται στην μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, επιστεγαζόμενη με τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της όλης πρακτικής. Με την μετα-ανάλυση των δεδομένων επιμέρους ερευνών διαπιστώνεται, ότι, σε σύγκριση με τις κατευθυνόμενες μορφές διδασκαλίας, οι μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας επιφέρουν υψηλότερες επιδόσεις στον συναισθηματικό και χαμηλότερες στον ακαδημαϊκό τομέα του παιδιού (Petersen, 1979; Adams & Engelman, 1996), πράγμα, που οδήγησε στις ομαδοσυνεργατικές μεθόδους, οι οποίες, όμως, κατακερματίζοντας την ομάδα της τάξης σε υποομάδες, όχι απλά δεν σημειώνουν πρόοδο στο δεύτερο, αφού επιφέρουν μεν μεγαλύτερη παραγωγή, αλλά κατώτερης ποιότητας (Sherif, 1956, στον Καψάλη, 1983, Correll, 1976: 136 κ.κ.), αλλά και στο πρώτο προκαλούν ζημιά (Cohen, 1986; Battistich et al., 1993; McCaslin & Good, 1996; Anderson et al., 1997). Αυτό οδήγησε (Αγραφιώτη, 2019) στο πέρασμα από τον κατακερματισμό σε υποομάδες στην λειτουργία της ομάδας ως, αποκλειστικά, ενός όλου.

Ιστορικό πρακτικής

Η πρακτική παρουσιάστηκε στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, στο πλαίσιο των μαθημάτων του σχεδιαστή της, αυτών της Σχολικής και Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, όπως και σε Δημόσια και κυρίως Ιδιωτικά Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης και επίσης Κέντρα

Επαγγελματικής Κατάρτισης και μεταδευτεροβάθμια Ιδρύματα και κυρίως στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στο πλαίσιο των υποχρεώσεών του επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του, ως Σχολικού Συμβούλου Φιλολόγων και Σχολικού Συμβούλου Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης στα σχολεία του νομού Λάρισας, και στις τέσσερις θητείες του, αλλά και σε σχολεία του νομού Μαγνησίας, για δύο χρόνια, κατά τα οποία του είχαν ανατεθεί και σχολεία του νομού αυτού, όπως και ως προσκεκλημένου ειδικού ομιλητή σε παιδαγωγικά ζητήματα από Σχολεία άλλων νομών, αλλά και από Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η πρακτική εφαρμόστηκε στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, σε σχολεία του νομού Λάρισας, σε όλη την διάρκεια της θητείας του, ως φιλολόγου, σε όλες τις γυμνασιακές τάξεις και στην Α΄ Λυκείου, καθώς σ' αυτές είναι που δίδαξε ο εμπνευστής της εφαρμογής, σε σχολεία, όπως το Ε΄ Εσπερινό Γυμνάσιο Αθηνών, στο Γυμνάσιο Αιανής Κοζάνης, στο 1ο Γυμνάσιο Λάρισας, στο Γυμνάσιο και Λύκειο Κοιλάδας Λάρισας και στο 5ο Λύκειο Λάρισας. Η εφαρμογή της πρακτικής κράτησε από το 1979 (έτος διορισμού του) έως το 1998 (έτος αποχώρησής του από την τάξη, καθώς επελέγη Σχολικός Σύμβουλος Φιλολόγων): 4 μήνες στο Ε΄ Εσπερινό Γυμνάσιο Αθηνών, δύο έτη στο Γυμνάσιο Αιανής Κοζάνης, ένα μήνα (όσο διήρκεσε στο εδώ σχολείο η απόσπασή του) στο 1ο Γυμνάσιο Λάρισας και 4 έτη στο 8ο Γυμνάσιο Λάρισας, 13 έτη στο Γυμνάσιο και 1 έτος στο Λύκειο Κοιλάδας Λάρισας και 2 μήνες (όσο διήρκεσε η στο εδώ σχολείο απόσπασή του) στο 5ο Λύκειο Λάρισας, κάνοντας νύξη και στο 14^{ο} Γυμνάσιο Λάρισας, όπου είχε, για ελάχιστο χρονικό διάστημα, αποσπασθεί. Οι στόχοι του και οι επιδιώξεις του ήταν (Βερβέρας, 2018), μέσα από την επίτευξη της αυτοδιαχείρισης της τάξης, που θα οδηγεί στην αυτοδιεξαγωγή του μαθήματός των, να μάθουν οι μαθητές, με τον δάσκαλο απλά συντονιστή των, να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν. Η μεθοδολογία του βασιζόταν στον σκοπό του, που εξ αρχής είχε θέσει, μέσα από την αυτοδιαχείριση της τάξης των, τα παιδιά να μπορούν να διεξάγουν τα ίδια το μάθημά των, με τον δάσκαλο απλό συντονιστή του μαθήματος. Απαραίτητο διδακτικό υλικό θεωρούσε τον ατομικό φάκελο του μαθητή (ημερολόγιο, διασταυρωτικός αξιολογικός πίνακας, άλλο υλικό) και το Βιβλίο Πρακτικών Γραμματέα, περιεχόμενο των οποίων ήσαν τα γινόμενα στην τάξη (στο μάθημα και στην απολογιστική / προγραμματιστική συνεδρίαση), έχοντάς τα (διδακτική χρήση) ως εργαλεία για την καλύτερη δυνατή αυτοδιαχειριστική διεξαγωγή του μαθήματος.

Η αφορμή για ένα τέτοιο εγχείρημα

Η τάξη ξεκινούσε, όπως ήταν, μετωπικά, ανακαλύπτοντας, στην πορεία, τα προβλήματα του συστήματος (παράλληλες, όσες και τα παιδιά στην τάξη, αμφίδρομες, αλλά χωριστές για κάθε παιδί με τον δάσκαλό του, διδασκαλίες): η τάξη δεν είχε κανένα λόγο, για την δράση του κάθε παιδιού, που ήταν εκ των πραγμάτων ατομική. Οι μαθητές κοιτούσαν τον πίνακα. Με τα θρανία σε κύκλο, όπου όλα τα παιδιά (καθήμενα όπου το καθένα επιθυμεί) είναι αυτοτοποθετημένα ενώπιος ενωπίω, όλα έχουν την ίδια ευκαιρία να συμβάλουν, εφόσον το θέλουν, στο κοινό έργο της τάξης, ως συνεργάτες επί το αυτό με την ίδια εντελώς ευθύνη. Το σκεπτικό αυτό οδήγησε την τάξη στο συνεδριακό σύστημα (Δημουλάς, 1996α; 1996β; 2010; 2013; 2014; Δημουλάς κ.ά., 2012; 2014α; 2014β; 2016; 2017α; 2017β).

Το πέρασμα της διαχείρισης της τάξης από τον δάσκαλο στα παιδιά

Το πρώτο πράγμα, που έπρεπε να γίνει, στην τάξη, ήταν οι εκλογές, εντελώς ανεξάρτητες από αυτές για το θεσπισμένο, από πλευράς Πολιτείας, Πενταμελές Διοικητικό Συμβούλιο της τάξης, για ένα (ειδικά, στο μάθημα των μαθημάτων του δημιουργού της πρακτικής) επταμελές Διοικητικό Συμβούλιο του τμήματος, εξαρχής ως (κατά σειρά αξιώματος:) Πρόεδρος, Συντονιστής, Γραμματέας, Έφορος, Ταμίας, Κλητήρας, Φροντιστής, αντικαθιστάμενων, σε περίπτωση χήρευσης, παραίτησης, έκπτωσης ή επιθυμίας μέλους ως προς αυτό, με ενεργοποίηση της εκλογικής διαδικασίας, που θα εγκρινόταν από την Γενική Συνέλευση του τμήματος, από τον αμέσως επόμενο εκλεγέντα, για τον συγκεκριμένο ρόλο, σε περίπτωση δε δυστοκίας ή απουσίας τέτοιου, ακολουθούμενης της διαδικασίας, για την

ανάδειξη νέου προσώπου, στον ρόλο αυτό, και, μη υπαρχόντων ενδιαφερομένων, διενεργούμενης κλήρωσης, ως προς αυτό, ή, τέλος (με πρωτοβουλία του Προέδρου, που, στην ανάγκη, αν ήθελε, για παράδειγμα, να παραιτηθεί, υπηρετούσε και τον ρόλο, μέχρι την ανάδειξη νέου προσώπου, σ' αυτόν), με ανάθεση (βλ., Πρακτικά Γραμματέα τάξης). Τις αρχαιρεσίες διενεργούσε τριμελής Εφορευτική Επιτροπή, εκλεγόμενη, με την ίδια διαδικασία, εξαρχής, ως (κατά αξιωματική σειρά:) Πρόεδρος, Γραμματέας, Επόπτης, με πρωτοβουλία του Προέδρου (βλ., Πρακτικά Γραμματέα τάξης και ατομικά Ημερολόγια παιδιών). Ο Πρόεδρος εκπροσωπούσε το Τμήμα, έναντι οιουδήποτε (σφραγίδα με κυκλικά γραμμένη την επωνυμία του τμήματος στο κέντρο), ο Συντονιστής διηύθυνε τις ενέργειές του (διαρκής ενημέρωση του Γραμματέα, για όσα δεν ήταν ο ίδιος παρών), ο Γραμματέας τηρούσε τα βιβλία του (Γενικό Ημερολόγιο τάξης, Πρακτικά τάξης), ο Έφορος ήταν αρμόδιος (μέσα από Πρωτόκολλο) για τις δημόσιες σχέσεις της τάξης, ο Ταμίας ήταν υπεύθυνος (Βιβλίο Ταμείου) για κάθε μορφής χρηματική συναλλαγή του, ο Κλητήρας διεκπεραίωνε την αλληλογραφία του, ο Φροντιστής φρόντιζε (Περιουσιολόγιο) για την περιουσία του (Αγραφιώτη, 2019; Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018). Το Διοικητικό Συμβούλιο ήταν το εκτελεστικό Όργανο της Ολομέλειας, η οποία ήταν, αυτή, αποκλειστικά, το αποφασιστικό Όργανο του Τμήματος (βλ., Πρακτικά Γραμματέα τάξης). Με το πέρας των αρχαιρεσιών, ακολουθούσε συζήτηση, για το καταστατικό λειτουργίας της τάξης, και σύνταξη και υπογραφή του, μετά παρατηρήσεων, από όλα τα παιδιά της τάξης (Χατζηευθυμίου, 1994). Το κάθε παιδί υποχρεούνταν να διατηρεί και δικαιούνταν να τηρεί προσωπικό ημερολόγιο όλων των συμβαινόντων, όπως το ίδιο τα έβλεπε στην αίθουσα, στον συνδετικό κρίκο των οποίων είχε θέση και ρόλο ο Γραμματέας της τάξης (Αγραφιώτη, 2019; Βερβέρας, 2018).

Συνδιερευνητική ανακαλυπτική μαθητοσυνεδροσυνεργασία.

Αρχικά (Βουβούση 2018), τώρα, γιατί μόνον τώρα, που τα παιδιά δεν είναι άθροισμα ατόμων αλλά κοινωνία, είναι που είχε νόημα, σχεδιαζόταν (προϋποτιθέμενο, για την καλή έκβαση της πρακτικής) ένα κοινωνιόγραμμα, επιλέγοντας την καταλληλότερη μορφή για να φανούν οι σχέσεις των παιδιών στο τμήμα, σαν παιχνίδι, εφόσον όμως το δέχονταν τα παιδιά. Αν τα παιδιά δεν το δέχονταν, επαφίετο η ανακάλυψη των σχέσεων αυτών στον ίδιο τον δάσκαλο, χωρίς την βοήθεια των παιδιών, μέσω του κοινωνιογράμματος. Αν στηνόταν από τα παιδιά το κοινωνιόγραμμα, αυτό το επεξεργαζόταν ο δάσκαλος, σχηματίζοντας κωδικούς, έναν για κάθε παιδί, τον οποίο γνώριζε του λοιπού μόνον ο δάσκαλος και το παιδί, για όποια χρήση ήθελε χρειαστεί. Η τάξη μπορούσε πλέον να ξεκινήσει το μάθημα.

Στην εντελώς κυκλική τοποθέτηση των θρανίων, η έδρα είχε εκ των πραγμάτων καταργηθεί (Δημουλάς, 2013; Δημουλάς κ.ά., 2012; 2014α; 2014β; 2016; 2017α; 2017β). Ο δάσκαλος, από κυρίαρχος της τάξης, μεταμορφωνόταν σε συντονιστή της ομάδας της, καθήμενος ανάμεσά τους, όπου κάθε φορά θα χρειαζόταν, σε έδρανο, δίπλα από κάθε καρέκλα. Το ιδανικό θα ήταν να υπάρχουν τόσα έδρανα, όσες κι αυτές, σε μόνιμη βάση. Το πρόβλημα είχε υπερπηδηθεί με την μεταφορά του καθίσματος στην θέση όπου χρειαζόταν να μετακινηθεί ο δάσκαλος. Δεν ήταν πλέον δάσκαλος αλλά ο μαέστρος της ορχήστρας, που θα διεκπεραίωνε το μάθημα, το οποίο ήταν έργο πια όχι του δάσκαλου αλλά της τάξης, με τον δάσκαλο πλοηγό (Βερβέρας, 2018). Για να είναι αυτό δυνατό, έπρεπε από την προηγούμενη ημέρα να είναι γνωστό το «θέμα» της σημερινής ημέρας. Καμιά συνεδρίαση δεν πετυχαίνει τον στόχο της, χωρίς να είναι γνωστή εκ των προτέρων η ημερήσια διάταξη της συζήτησης. Από την προηγουμένη, τα παιδιά ενημερώνονταν για το μάθημα της ημέρας. Καμία εργασία δεν ανετίθετο [βεβαίως, υπήρχε τετράδιο εργασιών, αλλά χωρίς καμιά (άλλο, αν το καθένα τους ήθελε να καταχωρήσει κάτι, από τις απογευματινές έρευνές του, σ' αυτό) υποχρεωτική εργασία] στα παιδιά, τα οποία αφήνονταν να περιεργαστούν και να επεξεργαστούν την γνώση, όσα και όσο και όπως και όποτε το ήθελαν, στην όποια τους περιέργεια να επεξεργαστούν το μάθημα της επόμενης ημέρας.

Με το μπάσιμο στο μάθημα της ημέρας, η τάξη ήταν, ύστερα από μια βραχύτατη εισήγηση του δασκάλου, όλη την ώρα του μαθήματος, ένα απέραντο εργαστήριο (Αγραφιώτη 2018; Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018). Το κάθε παιδί είχε το δικό του θρανίο και πάνω του απλωμένα όλα του τα εργαλεία γι' αυτό. Το κάθε παιδί, έχοντας έτσι πλήρη εικόνα της δράσης των άλλων, μπορούσε να είναι ρυθμιστής, με την ατομική αυτενέργεια εν τω όλω του μαθησιακού γίγνεσθαι, συνερευνητικά, του αποτελέσματος. Η εμπλοκή της ατομικής αυτενέργειας μέσα στο συνερευνητικό πλαίσιο έφερνε τον συναγωνισμό στα ύψη. Ο πίνακας, όπου αν (διότι δεν πολυ-)χρειάστηκε, είχε αντικατασταθεί με πινάκιο του καθενός παιδιού όπως και του δασκάλου, όπου αναγράφονταν ό,τι θα είχε χρειαστεί. Και δεν πολυχρειάστηκε, διότι δεν υπήρχαν θέσφατα στην αίθουσα αλλά και το λάθος πάντα ήταν και αυτό εκμεταλλεύσιμο. Πολλές φορές, το λάθος έσπρωχνε τα παιδιά ακόμα πιο πολύ στην έρευνα. Σαφώς, το ιδανικό θα ήταν το κάθε παιδί να έχει το τάμπλετ του, όντας όλα τα τάμπλετς των παιδιών αλλά και του δασκάλου, συνδεδεμένα σε κοινή μονάδα, δίκην διαδραστικών ατομικών πινάκων, στους οποίους θα είχε δυνατότητα ταυτόχρονης παρέμβασης το κάθε παιδί. Η όλη πρωτοβουλία ήταν στην τάξη, με την χαρά της γνήσια δημοκρατούμενης ομάδας, για ένα παιγνιώδες μάθημα, στο οποίο το παιδί δεν μένει στο να μαθαίνει πράγματα, αλλά μαθαίνει πώς να μαθαίνει (Μακρή – Μπότσαρη, 2006).

Αυτοδιαχειριστικό μάθημα, από τους μαθητές, με τον δάσκαλο, απλά, συντονιστή των

Σε μια τάξη, που ξεκινά μετωπικά, η επιθυμία των παιδιών να έχουν λόγο, που στο μετωπικό σύστημα εκ των πραγμάτων δεν έχουν, για όλα όσα συμβαίνουν στην τάξη, οδηγεί κατ' ανάγκη στην κυκλική τοποθέτηση των θρανίων (Πολέμη – Τοδούλου, χ.χ.), όπου όλοι (καθήμενοι όπου ο καθένας επιθυμεί), ενώπιος ενωπίω, έχουν την ίδια ευκαιρία να συμβάλουν, εφόσον το θέλουν, στο κοινό έργο της τάξης ως συνεργάτες επί το αυτό με την ίδια ευθύνη (Δημουλάς, 2013; Δημουλάς κ.ά., 2012; 2014α; 2014β; 2016; 2017α; 2017β). Στόχος, η επίτευξη της (τουλάχιστον ίδιας αν όχι καλύτερης, μέσα από την δημοκρατική λειτουργία της) προόδου της. Σκοπός της πρακτικής, ο ισομοιρασμός των ευκαιριών για ανάπτυξη των δυνατοτήτων των παιδιών, που αναλαμβάνουν την διαχείριση των πάντων στην τάξη τους, με διάταξη των θρανίων σε κύκλο, όπου όλοι είναι ενώπιος ενωπίω, με τον δάσκαλο να μεταμορφώνεται από κυρίαρχος της τάξης σε απλό συντονιστή της ομάδας της, καθήμενος ανάμεσά τους, όπου κάθε φορά θα χρειάζεται, και τα παιδιά να συνεργάζονται εκ των πραγμάτων όλοι με όλους, γινόμενοι όλοι ρυθμιστές, ανακαλυπτικά, συνερευνητικά, συνεδριακά, με την ατομική αυτενέργεια εν τω όλω του μαθησιακού γίγνεσθαι, του αποτελέσματος. Αυτό θα μπορούσε να είναι κατορθωτό, αν η ημερήσια διάταξη (το μάθημα) γνωστοποιείται από την προηγούμενη πάντα ημέρα. Τα πάντα θα καταγράφονταν, στο σπίτι, στα ατομικά ημερολόγια, που θα τηρούσαν τα παιδιά, ως εφόδιο, ανεξάρτητα αν και κατά πόσο και πώς θα προέβαινε στην ενημέρωση του ατομικού ημερολογίου του το κάθε παιδί, ενώ ο ψηφισμένος Γραμματέας θα τηρούσε τα Πρακτικά.

Διαγωνισμοί επί του παραγόμενου μαθησιακού προϊόντος

Τα όποιο παραγόμενο μαθησιακό προϊόν θα αποτυπώνονταν σε ατομικές ή όχι, απλές ή συνθετικές, εργασίες, διαγωνισμικού τύπου, την κρίση των οποίων θα έκαναν τα ίδια τα παιδιά. Το παραγόμενο προϊόν (Δημουλάς, 2013; Δημουλάς κ.ά., 2012; 2014α; 2014β; 2016; 2017α; 2017β) αποτυπωνόταν σε διαγωνισμικού τύπου εξελισσόμενα μεγάλα βιβλία, φτιαγμένα από τα παιδιά, για κάθε μάθημα, για όλα τα ενδιαφέροντα, ως «Ελεύθερη Προαιρετική Εργασία, για το σπίτι». Στο τέλος του έτους, το Διοικητικό Συμβούλιο, με σύμβουλο ως προς αυτό τον δάσκαλο, πραγματοποιούσε τους Διαγωνισμούς: το καλύτερο βιβλίο, η καλύτερη συμμετοχή. Όλες οι συμμετοχές είχαν τύχη στους Διαγωνισμούς. Ήταν απλά θέμα κατάταξης. Έπαθλο: τίτλοι, που χορηγούσε το Διοικητικό Συμβούλιο, και βιβλία, από τον δάσκαλο. Για όλα αυτά δεν υπήρξε απολύτως καμιά χρηματοδότηση από κανέναν, ουδέ καν από τα Σχολείο, στα οποίο εκτυλίσσονταν όλα αυτά, όλα ήσαν από την καλή προαίρεση του εμπνευστή της Πρακτικής, μη έχοντας καν την ηθική στήριξή τους. Όλο

αυτό το υλικό βρίσκεται κατατεθειμένο στο «Αρχείο Μαθητικής Δημιουργίας» (όπως είχε καθιερωθεί με συναπόφαση των παιδιών και του εμπνευστή της παρούσας πρακτικής) στην έδρα του Μορφωτικού Οργανισμού Ψυχοβιοανάλυσης «ἐκ τῶν ὑστέρων», που διατηρεί ο δάσκαλος / εμπνευστής της σε ιδιόκτητο χώρο του, που ο ίδιος τον προορίζει για Μουσείο. Όνειρό του: να εκδοθεί όλο αυτό το υλικό, για όσους δασκάλους, θέλουν ή θα θελήσουν, κάποια στιγμή τους, με το όποιο παντοίο προσωπικό κόστος, να τον ακολουθήσουν.

Αυτοαξιολόγηση και Αυτοκανονισμός Ομάδας τάξης

Φυσικά, καθότι όλα τα παιδιά ήσαν συνδημιουργοί του μαθήματος, είχαν κάθε λόγο, εφόσον το επιθυμούσαν, στην αξιολόγησή του. Η αξιολόγηση όλων ήταν έργο όλων (Δημουλάς, 2013; Δημουλάς κ.ά., 2012; 2014α; 2014β; 2016; 2017α; 2017β). Τα δελτία αξιολόγησης συλλέγονταν στο τέλος κάθε εβδομάδας. Για κάθε παιδί (που βέβαια μπορούσε να βαθμολογήσει και τον εαυτό του) έβγαινε ο μέσος όρος βαθμολογίας από το τμήμα. Σ' αυτήν την διασταυρωτική (στην ουσία:) αυτοαξιολόγηση, ο δάσκαλος είχε μόνον μικρή (1-3 βαθμούς) τροποποιητική παρέμβαση. Ακόμα και αν ο ίδιος θεωρούσε ότι θα έπρεπε να βγει από αυτό το ποσό, δεν το μπορούσε. Με σύμβουλο το κοινωνιόγραμμα, έβγαινε κάθε εβδομάδα η επίδοση του κάθε παιδιού. Στο τρίμηνο και στο τέλος, είχαν μια ανάλογη διαδικασία. Κάθε Δευτέρα, ανακοινώνονταν η επίδοση του κάθε παιδιού. Όποιο παιδί δεν ήθελε να του ανακοινωθεί η βαθμολογία, αυτό γινόταν απαράβατα σεβαστό. Η αξιολόγηση αφορούσε στα πάντα. Ακόμα και τα (υποχρεωτικά) διαγωνίσματα, που τα ίδια τα παιδιά καθόριζαν τα πώς, πού και πότε, θα έμπαιναν, φυσικά κατά ατομικό τρόπο, αλλά σε συνεργασία με όλους, όσους ήθελε το καθένα παιδί, και τα οποία θεωρούνταν απλώς φωτογραφία της ημέρας, στην οποία έμπαιναν, έτσι αξιολογούνταν. Αξιολογούνταν όλη η (καθημερινή) παρουσία του παιδιού. Ήταν δηλαδή αξιολόγηση περιγραφική, συμποσούμενη, όμως, για να μετρηθεί, μεταξύ των παιδιών, σε ένα βαθμό. Τεστς, διαγωνίσματα, εκθέσεις, δεν διορθώνονταν από τον δάσκαλο, αλλά από την ολομέλεια των παιδιών, ύστερα από εισήγηση του δάσκαλου, που συζητιόταν με τα παιδιά, για το ποια θα ήταν η σωστή απάντηση σε κάθε ερώτημα και για την διαβάθμιση του πόσο κοντά είναι κάποια απάντηση στο σωστό, που απαιτούσε το ερώτημα. Το κάθε παιδί είχε το δικαίωμα να αξιολογήσει τα γραπτά των άλλων και τα δικά του. Γινόταν, και εδώ, ό,τι και για την καθημερινή άλλη παρουσία των παιδιών, μέσα στην τάξη: ολική διασταυρωτική αυτοαξιολόγηση. Στην αξιολόγηση έμπαινε και ο δάσκαλος, που βαθμολογούνταν, μυστικά και ανώνυμα, από τα παιδιά, κάθε εβδομάδα. Σαν τελείωνε η χρονιά, ψήφιζαν, με τον ίδιον τρόπο, αν θα συνέχιζαν, μαζί, την επόμενη χρονιά. Θα έπρεπε να το θέλουν αυτό τουλάχιστον τα 9/10 των παιδιών. Η απορριπτική θέση ακόμα και ενός μαθητή (η ψήφος δεν θα μπορούσε να είναι μόνον ποσοτική, αλλά πρωτίστως ποιοτική) θα μπορούσε να ακυρώσει τα πάντα, πρωτίστως το ζήτημα της συνέχειας με το τμήμα. Το όνειρο του εμπνευστή της πρακτικής (Δημουλάς, 2014): κάποια ημέρα, να μπορούν τα παιδιά να επιλέγουν τον δάσκαλό τους (Αγραφιώτη, 2018; Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018).

Και τώρα ο αυτοκανονισμός. Το πειθαρχικό μέρος ήταν θέμα της ολομέλειας (Δημουλάς, 2013; Δημουλάς κ.ά., 2012; 2014α; 2014β; 2016; 2017α; 2017β). Όταν κάποιος ενοχλούνταν από οποιονδήποτε και για οτιδήποτε, είχε το δικαίωμα να ζητήσει, εάν επρόκειτο για επείγουσα υπόθεση, αμέσως, ψηφοφορία, φανερή ή μυστική, το ίδιο ή όχι για όλους, προτείνοντας λύση γι' αυτό, ή για το τέλος της εβδομάδας, στην απολογιστική και προγραμματιστική συζήτηση της εβδομάδας αυτής, οπότε, στο τελευταίο τέταρτο της τελευταίας ώρας, και συνεδρίαζε τακτικά η ολομέλεια, όπου συζητιούνταν τα πάντα, ακόμα και το καταστατικό της τάξης, για τα επόμενα βήματά τους. Τίποτα δεν θα συνέβαινε την επόμενη εβδομάδα, αν δεν το είχαν αποφασίσει τα ίδια τα παιδιά. Η πρόταση του αιτούντος, αν επρόκειτο για λύση συμβατή με τα δεδομένα του καταστατικού λειτουργίας της τάξης, εκτελούνταν αμέσως, αν όχι, παραπεμπόταν στην συζήτηση της ολομέλειας, την τελευταία ημέρα της εβδομάδας, και δινόταν λύση συμβατή, και πάλι, με το καταστατικό λειτουργίας της τάξης. Η παρέμβαση του δάσκαλου αφορούσε, ακριβώς, μόνον στην

τήρησή του, με γνώμονα πάντα την αλλαγή της όποιας απόκλισης από το γενικώς παραδεκτό σε συμπεριφορά σεβασμού της τάξης, ως όλου, όπως στο καθετί της, και μόνον.

Πέραν των πιθανών (σπάνιων) εκτάκτων συμβουλίων, η ολομέλεια συνεδρίαζε, τακτικά, στο τελευταίο τέταρτο της τελευταίας ώρας, της τελευταίας ημέρας της εβδομάδας. Εκεί συζητιούνταν τα πάντα (Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018; Δημουλάς, 2013; Δημουλάς κ.ά., 2012; 2014α; 2014β; 2016; 2017α; 2017β). Τα θέματα της ημερήσιας διάταξης, οτιδήποτε ήθελε συζητηθεί, κατέγραφε ο Γενικός Γραμματέας του τμήματος, στην διάρκεια της εβδομάδας. Προήδρευε το Διοικητικό Συμβούλιο του τμήματος. Ξεκινούσαν με τον απολογισμό της δράσης τους την εβδομάδα που μόλις είχε διαρρεύσει. Η παρέμβαση του δάσκαλου ήταν, απλώς, στο να τηρείται το Καταστατικό. Με το πέρας του απολογισμού, έμπαινε σε ψηφοφορία το ίδιο το Καταστατικό, που θα μπορούσε να τροποποιηθεί, για την επόμενη εβδομάδα, ακόμη και να καταργηθεί και να αντικατασταθεί. Συνέχιζαν με την διατήρηση ή όχι του συνεδριακού τους συστήματος. Σε περίπτωση (στην πολυετή διάρκεια της θητείας του εμπνευστή της πρακτικής, καταργήθηκε ελάχιστες φορές και επανήλθε από τα ίδια τα παιδιά) συνέχισής του, καθόριζαν, κατόπιν συζήτησης και εγκριτικής ψηφοφορίας, τα επόμενα βήματά τους για την επόμενη εβδομάδα. Τίποτα δεν θα συνέβαινε την επόμενη, αυτή, εβδομάδα, αν δεν το αποφάσιζαν, έτσι να γίνει, τα ίδια τα παιδιά. Η πλειοψηφία θα έπρεπε να είναι αυξημένη, με την όποια μειοψηφία να έχει όχι απλά τον προσήκοντα σεβασμό της πλειοψηφίας, αλλά και με θρησκευτική ευλάβεια να προσέχουν και να δίνουν αξία στην όποια αντίρρησή της, όντας η γνώμη, η άποψη και η θέληση, της μειοψηφίας απόλυτα σεβαστή, προσπαθώντας να είναι, όλοι τους, πάντα, σε απόλυτο συμβιβασμό μαζί της (Αγραφιώτη, 2018; Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018).

Αξιολόγηση του συστήματος

Η αξιολόγηση, τώρα, του συστήματος. Τα αποτελέσματα ήταν θεαματικά (Δημουλάς, 2013; Δημουλάς κ.ά., 2012; 2014α; 2014β; 2016; 2017α; 2017β). Οι μαθητές, με το πέρασμα της διαχείρισης του μαθήματος από τον δάσκαλο στους ίδιους τους μαθητές, έμαθαν πώς να μαθαίνουν και το απέδειξαν με την μετέπειτα πρόοδό τους (οι μαθητές έμαθαν να μαθαίνουν οι ίδιοι και όταν πια δεν θα είχαν τον δάσκαλο μαζί τους), βεβαιώνοντας, ότι οφειλόταν στο σύστημα αυτό. Σαφώς, αυτό δεν είναι αρκετό για να πείσει ότι η μετέπειτα πρόοδος των παιδιών οφειλόταν οπωσδήποτε στο σύστημα αυτό, αλλά, καθώς δεν υπάρχει κριτήριο ακριβούς συσχέτισης, θεωρητέα δικαιολογημένη η ικανοποίηση του εμπνευστή της, ότι συνέβαλε, με το σύστημά του, στην πρόοδό τους. Πάντως, γνώμες, όχι των ίδιων των παιδιών, αλλά τρίτων, βεβαιώνουν για την συμβολή του αυτή (Αγραφιώτη, 2018).

Αυτό φαίνεται να επιβεβαιώνει και την σχετική εργογραφία (Πολέμη – Τοδούλου, χ.χ.; Μακρή – Μπότσαρη, 2006). Με το πέρασμα της διαχείρισης του μαθήματος από τον δάσκαλο στους ίδιους τους μαθητές, οι μαθητές μαθαίνουν να μαθαίνουν οι ίδιοι και όταν πια δεν θα τον έχουν μαζί τους (Μακρή - Μπότσαρη, 2006). Στο συνεδριακό αυτό σύστημα, το κάθε παιδί, έχοντας πλήρη εικόνα της δράσης των άλλων, μπορεί να είναι ρυθμιστής, με την ατομική αυτενέργεια εν τω όλω του μαθησιακού γίγνεσθαι, συνερευνητικά, του αποτελέσματος. Έτσι τα παιδιά εθίζονται στο να μαθαίνουν πώς, από μόνα τους (και αργότερα, όταν δεν θα έχουν τον δάσκαλο δίπλα τους), να μαθαίνουν. Η διασταυρωτική αυτοαξιολόγηση έκανε το κάθε παιδί, αισθανόμενο μέλος μιας συγκροτημένης ομάδας, ικανό να αξιολογεί τους άλλους, αλλά και, υπεύθυνα τον εαυτό του (Αγραφιώτη, 2018).

Το ότι το πειθαρχικό μέρος ήταν πλέον θέμα της ολομέλειας έκανε τα παιδιά να αναλαμβάνουν την ευθύνη για ό,τι κάνουν στην τάξη, εθίζοντάς τα έτσι να σέβονται τον πρωταρχικό κανόνα της δημοκρατίας, στην οποία η ελευθερία του καθενός μας σταματάει εκεί όπου αρχίζει η ελευθερία του άλλου (Αγραφιώτη, 2018). Στο τελευταίο τέταρτο της τελευταίας ώρας, συνεδρίαζε, τακτικά, η ολομέλεια, όπου συζητούνταν τα πάντα, ακόμα και του καταστατικού της τάξης, για τα επόμενα βήματά μας: τίποτα δεν θα συνέβαινε, την επόμενη εβδομάδα, αν δεν το είχαν αποφασίσει, τα ίδια, τα παιδιά. Αυτό έκανε τα παιδιά (Βερβέρας, 2018) να σκέφτονται, υπεύθυνα, για το μέλλον τους, αναλαμβάνοντας

πρωτοβουλίες, για το καλύτερο, μέσα στην τάξη, και, το κυριότερο, να τις εκφράζουν, ανοιχτά, με το θάρρος του ελεύθερου πολίτη, που ενδιαφέρεται για το γενικό καλό.

Συμπέρασμα

Τα παιδιά, με την πρακτική αυτή, μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, μόνα τους, και χωρίς τον δάσκαλο πια. Οι εκπαιδευτικοί ας δοκιμάσουν την (δύσκολη, βέβαια, γι᾽ αυτούς) μέθοδο, στην χειρότερη περίπτωση δεν πρόκειται να χάσουν τα παιδιά, ως μαθητές, τίποτα.

Ευχαριστίες

Το κύριο βάρος της εργασίας, πάνω στην πρακτική αυτή (εμπνευστής της, ο επί τιμή Α΄ Σχολικός Σύμβουλος Φιλολόγων Κωνσταντίνος Β. Δημουλάς), στην αρχειοθέτησή της, έφεραν οι Θεοδώρα Παπαδημητρίου, Ευριπίδης Δημουλάς και Έλλη Βέλλιου, με τεχνική υποστήριξη από τους Δημήτρη Λιόβα, Χρήστο Πολύζο, Χρήστο Σαλογιάννη και Ιωάννη Κάτση, στην οποία συμμετέχει, εργωδώς, και ο δεύτερος και η τρίτη της παραγράφου.

Αναφορές

Adams, G., & Engelmann, S. (1996). *Research on direct instruction: 25 years beyond distardation.* Seattle, Wa: Educational Achievement Systems.

Anderson, C.W., Holland, J.D., Palincsar, A.S. (1997). Canonical and sociocultural approaches to research and reform in science education: The story of Juan and his group. *The Elementary School Journal, 97*, 359-84.

Battistich, V., Solomon, D., Delucci, K. (1993). Interaction processes and student outcomes in cooperative groups. *The Elementary School Journal, 94*, 19-32.

Cohen, E.G. (1986). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom*. New York: Teachers College Press.

Correl, W. (1976). Lernpsychologie. *Grundfragen und pädagogische Konsequenzen*, 15. Aufl. Donauwörth: Auer, 136 etc..

McCaslin, M., & Good, T. (1996). The informal curriculum. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 622-70). New York: Macmillan.

Petersen, P. (1979). Direct instruction reconsiderent. In P. Petersen & H. Walberg (Eds.), *Research on Teaching*. Berkeley, C.: Mc Cutchan.

Βερβέρας, Ν. (2018). Συνεδριακή συνερευνητική αυτοδιαχειριστική μάθηση (πρακτική του επί τιμή Α΄ Σχολικού Συμβούλου Φιλολόγων Κ.Β.Δημουλά, όταν ήταν δάσκαλος). Αρχείο *Πρακτικά 2ου Διεθνούς Βιωματικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής: «Διδακτικές Τάσεις και Προκλήσεις στα Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης»* (Επιστημονικός και Πολιτιστικός Σύλλογος «εκπ@ιδευτικός κύκλος» σε συνεργασία με Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δράμας, Διεθνές Επιστημονικό Περιοδικό Ανοικτής Πρόσβασης εκπ@ιδευτικός κύκλος, Stockholm University (Department of Education), Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Μοριακής Βιολογίας & Γενετικής Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης, Εργαστήριο Παιδαγωγικής Τμήματος Θεολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Ανατολικής Μακεδονίας & Θράκης "Διδακτική, Παιδαγωγική και Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας", Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Θεολογικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου, Παιδαγωγική Σχολή Bujanovac, Περιφερειακή Ενότητα και Δήμο Δράμας, Δράμα, 27-9.4.2018), 401-407.

Βουβούση, Μ. (2018). "Παρουσίαση της μαθησιακής πρακτικής τού επί τιμή Α΄ Σχολικού Συμβούλου Φιλολόγων Κωνσταντίνου Β. Δημουλά (όταν ήταν δάσκαλος)". Υπό έκδοση *Πρακτικά 4ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου «Δημοκρατία, δικαιώματα και ανισότητες στην εποχή της κρίσης. Προκλήσεις στον χώρο της έρευνας και της*

εκπαίδευσης» (Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Ηράκλειο, 27 – 9.4.2018), τ. Α', 498-504.

Δημουλάς, Κ.Β. (1996α). Δραστηριότητα μέσα στην τάξη. *Αρχείο Συμβουλίου Επιλογής Σχολικών Συμβούλων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Αθήνα.

Δημουλάς, Κ.Β. (1996β). Μέθοδοι διδασκαλίας. *Φάκελος ό.π. Συμβουλίου.*

Δημουλάς, Κ.Β. (2010). Απολογισμός. *Αρχείο ό.π. Συμβουλίου.*

Δημουλάς, Κ.Β. (2013). Γνησίως δημοκρατικά λειτουργούσα τάξη. *Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Σχολικών Συμβούλων «Φωτίζοντας τη διδασκαλία: Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις»*. Κόρινθος, 23-4.11.

Δημουλάς Κ.Β. (2014). Dolores. Ανέκδοτη εισέτι αυτοβιογραφία. *Αρχείο ό.π. Μαθητικής Δημιουργίας*. Λάρισα.

Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ., Δημάκας, Δ., Ζαμπέτογλου, Γ., Καλογιάννης, Ν., Λιόβας, Δ.Γ. (2016). Δημοκρατικά λειτουργούσα τάξη. *Αρχείο Πρακτικών 2ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας* (Επιστημονική Ένωση για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Παιδαγωγικό Τμήμα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Τμήμα Βιοχημείας & Βιοτεχνολογίας), το Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλίας (Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων και Τμήμα Μηχανικών Πληροφορικής Τεχνολογικής Εκπαίδευσης) και το Σύλλογο καθηγητών Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας Ν. Λάρισας, με την υποστήριξη της εκπαιδευτικής δράσης «Teachers 4 Europe» και του Γαλλικού Ινστιτούτου Λάρισας - Γαλλική Πρεσβεία στην Ελλάδα, υπό την αιγίδα της Ελληνικής Εθνικής Επιτροπής για την UNESCO και του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Λάρισα 13-5.10).

Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ., Βέλλιου, Έ.Κ., Δημάκας, Δ., Ζαμπέτογλου, Γ., Λιόβας, Δ.Γ., (…..), Θηβαίου, Σ. (2017α). Δημοκρατικά λειτουργούσα τάξη. *Πρακτικά 3ου ό.π. Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπ. Καινοτομίας* Γ΄, 879-82.

Δημουλάς, Κ.Β., Ηλιοπούλου, Κ., Χουβαρδά, Σ. (2012). Γνησίως δημοκρατικά λειτουργούσα, με θεαματικώς θετική απόδοση, τάξη. *Αρχείο (υπό έκδ.) Πρακτικών Πανελλήνιου Συνεδρίου «Αντλώντας από την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών καλές πρακτικές στο πολυπολιτισμικό σχολείο»* (Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης / Εκπαίδευση Αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών και το Ελληνικό Παρατηρητήριο για την διαπολιτισμική παιδεία και εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη 1.12.2012).

Δημουλάς, Κ.Β., Παπαδημητρίου, Θ. Ευ., Δημουλάς, Ευ.Κ., Βέλλιου, Έ.Κ., Θηβαίου, Σ., (…..), Λιόβας, Δ.Γ., Ξαγρεμμενάκος, Σ., (…..), Καλαμπαλίκη, Ό., Τσιάμη, Α., Τρίγκας, Ι., Φραγκούλης, Α.Δ., Πούρικας, Χ., Εξάρχου, Β., Αγραφιώτη, Ν.- Φ., Οικονόμου, Α. (2017β). Δημοκρατούμενη αυτορρυθμιζόμενη σχολική τάξη. *Πρακτικά 6ου Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων: «Καλές εκπαιδευτικές πρακτικές: κριτική σκέψη και δημιουργικότητα»* (Αθήνα, 23-5.6.2017), 280-287.

Δημουλάς, Κ.Β., Παπαδημητρίου, Θ., Δημουλάς, Ευ., Καλαμπαλίκη, Ο., Τέλιου, Χ., Παπαναστασίου, Μ., Τόγια, Ε., Δημούλας, Κ., (…..), Μακρή, Αι., Βουλάγκα, Γ., Δημουλά, Α., Λιόβας, Δ., Βαϊνάς, Κ., Φαρμάκης, Ν. (2014β). Γνησίως δημοκρατικά λειτουργούσα τάξη. *Αρχείο (υπό έκδ.) Πρακτικών Ε΄ Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών «Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014): οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία»* (Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών, Θεσσαλονίκη, 2-5.10.2014).

Δημουλάς, Κ.Β., Παπαδημητρίου, Θ., Δημουλάς, Ευ., (…..), Βουλάγκα, Γ., Καλαμπαλίκη, Ο., Παπαναστασίου, Μ., Καρατσιβού, Ε., Λιόβας, Δ., Φαρμάκης, Ν. (2014α). Γνησίως δημοκρατικά λειτουργούσα, με θεαματικώς θετική απόδοση, τάξη. *Αρχείο (υπό έκδ.) Πρακτικών Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Ακαδημαϊκή Αριστεία και Χάρισμα: Καινοτόμες Πρακτικές Προσωποποιημένης Μάθησης» / «Καινοτομίες στη λειτουργία του σχολείου και στη σχολική ζωή»* (Εκπαιδευτήρια «Νέα Γενιά Ζηρίδη». Αθήνα, 15.3.2014).

Καψάλης, Α.Γ. (1983). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Σειρά (Διεύθυνση: Π.Δ. Ξωχέλλης, Ν.Π. Τερζής, Α.Γ. Καψάλης) Παιδαγωγική και Εκπαίδευση 6. Θεσσαλονίκη: αφοί Κυριακίδη.

Μακρή - Μπότσαρη, Εύ. (2006). *Διαθεματικό αναλυτικό Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Επιμόρφωση Στελεχών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικών στο Δ.Ε.Π.Π.Σ., τα Α.Π.Σ. και το νέο διδακτικό υλικό του Γυμνασίου. Τεύχος Επιμορφωτικού Υλικού. Αθήνα, 7-9.

Πολέμη – Τοδούλου, Μ. (χ.χ.). Αξιοποίηση της διεργασίας της ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας / Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης *«Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών / Εκπαιδευτικό Υλικό για τους εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης», ΙΙΙ*, 149-270. Αθήνα.

Μοντέλο μαθήματος από τα ίδια τα παιδιά

Αγραφιώτη Νεκταρία - Φιλίτσα
Έργων Υποδομής, υ. MSc Θετικών Επιστημών και Τεχνολογίας,
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
nectariaagrafioti@gmail.com, dimoulask@yahoo.gr

Ζαμπάκας Κωνσταντίνος
Γεωπόνος Ζωοτέχνης,
MSc 1. Ζωοτεχνίας (Ζωικής Παραγωγής),
MSc 2. Βιοχημείας (Βιοτεχνολογίας Περιβάλλοντος και Ποιότητας Τροφίμων),
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
zampakaskwnstantinos@hotmail.com, dimoulask@yahoo.gr

Κούρτογλου Όλγα
Ελληνικού Πολιτισμού,
MSc 1. Διοίκηση και Οργάνωση εκπαιδευτικών Μονάδων, 2. Ανθρωπιστικές Επιστήμες, 3. Παιδαγωγικά, δρ Φιλοσοφία και Λογοτεχνία,
Πρόεδρος Ένωσης Επιστημόνων Δυτικής Μακεδονίας «Νικόλαος Κασομούλης»,
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
olgakourtoglou@hotmail.com, dimoulask@yahoo.gr

Βαμβούρη – Δημάκη Χριστίνα – Χρυσάνθη
Φιλόλογος,
MSc Ιστορίας - Αρχαιολογίας,
υ. δρ Νεότερης Ιστορίας, πρ. Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων,
Διευθύντρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Καβάλας
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
christinavamvouri@gmail.com, dimoulask@yahoo.gr

Φραγκούλης Αντώνιος
Αγγλικής Φιλολογίας και Γλώσσας και Θεολόγος
MSc Βυζαντινής Τέχνης, δρ Παιδαγωγικής
πρ. Σχολικός Σύμβουλος Αγγλικής Φιλολογίας και Γλώσσας
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
afrang@sch.gr, dimoulask@yahoo.gr

Φιρφιρής Απόστολος
Γυμναστής
πρ. Σχολικός Σύμβουλος Φυσικής Αγωγής
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
apfirfiris@gmail.com, dimoulask@yahoo.gr

Βερβέρας Νικόλαος
Φιλόλογος, MSc Φιλολογίας, Δρ. Κλασικής Φιλολογίας
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
lyrikos@gmail.com, dimoulask@yahoo.gr

Αυγερινίδης Χρήστος
Φιλόλογος, υ. MSc Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
chriavge@hotmail.gr, dimoulask@yahoo.gr

Θηβαίου Στυλιανή
Διευθύντρια 10[ου] Δημοτικού Σχολείου Ασπροπύργου Αττικής
MSc Σχολικής Ψυχολογίας (Συναισθηματικής Αγωγής παιδιών σχολείου)
φ. Φιλοσοφικής
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
thivaioustella@hotmail.com, dimoulask@yahoo.gr

Καππέ Σταματία
Εικαστικός, Διευθύντρια περ. λόγου και τέχνης «Δευκαλίων ο Θεσσαλός»
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
stamatiakappe12@gmail.com, dimoulask@yahoo.gr

Περίληψη

Η ανάγκη των παιδιών να έχουν λόγο για όλα τα τεκταινόμενα στην αίθουσα, οδήγησε στην μετατροπή του μετωπικού μαθήματος σε ολοσυνεδριακή διάταξη των θρανίων, έτσι ώστε όλα τα παιδιά, σε μια μόνη ομάδα κυκλοτερή δίχως λύση του στρογγυλού σχήματος ολόκληρη η τάξη, να μπορούν, έχοντας πλήρη οπτική των συμβαινόντων, να διεξάγουν τα ίδια το μάθημά τους, που ασφαλώς θα μπορούν και διασταυρωτικά να αξιολογήσουν. Το ποιο θα είναι το μάθημα της μέρας τα παιδιά το γνώριζαν από την προηγούμενη ημέρα τους. Έτσι, μετά από μια σύντομη εισαγωγή του δασκάλου στο μάθημα, η τάξη μεταμορφώνεται σε εργαστήριο επεξεργασίας του θέματος της ημέρας, με ανταλλαγή γνωμών και απόψεων, σε ένα συνεργατικό μάθημα, που συντονίζει ο δάσκαλος, αλλά εκτυλίσσεται με την δυναμική των ίδιων των παιδιών. Στην αξιολόγηση ο δάσκαλος μόνον ελάχιστα (-+3 του μέσου όρου της διασταυρωτικής αυτοβαθμολόγησης των παιδιών) μπορεί να παρεμβαίνει, αν χρειάζεται. Και το πειθαρχικό είναι υπόθεση των παιδιών.

Λέξεις κλειδιά: μάθημα, αυτοδιαχείριση μαθήματος, ολοσυνεδριακό σύστημα, μάθηση μάθησης, μαθητοκεντρισμός

Εισαγωγή

Η τάξη, ξεκινώντας, από την αρχή, κάθε χρονιάς, μετωπικά, ανακάλυπτε, στην πορεία, ότι κανείς μαθητής δεν μπορούσε να έχει λόγο, για τα τεκταινόμενα, στην αίθουσα, αφού κανείς δεν έβλεπε κανέναν, για το πώς, ακριβώς, ήταν η όλη παρουσία του άλλου, μέσα στην τάξη, συμπεραινομένου, ότι αυτό παρακάμπτεται, με την αλλαγή της διάταξης των θρανίων σε κύκλο, όπου όλοι είναι ενώπιος ενωπίω, με τον δάσκαλο, πλέον, απλά, συντονιστή της ομάδας της και τα παιδιά να συνεργάζονται, εκ των πραγμάτων, όλοι με όλους, γινόμενοι όλοι ρυθμιστές, συνερευνητικά, στο μαθησιακό γίγνεσθαι, του αποτελέσματος. Η ημερήσια διάταξη (το μάθημα) ήταν γνωστή από την προηγούμενη, πάντα, ημέρα, έτσι, που το μάθημα της ημέρας ήταν, αδιαίρετα (εξέταση – παράδοση), μια ενιαία πλατφόρμα περιπέτειας του μυαλού, για την ανεύρεση των αναζητητέων. Τώρα, πια, μπορούσαν (αν ή για όσους ή για όποια μαθήματα ήθελαν) και βαθμολογούσαν όλοι όλους, με τον δάσκαλο μόνον ελάχιστα (-+3 του μέσου όρου της διασταυρωτικής αυτοβαθμολόγησης των παιδιών, με βάση το αρχικό και το όποιο ενδιάμεσο κοινωνιόγραμμά του) να μπορεί να παρεμβαίνει, αν χρειαζόταν. Τα αυτοβαθμολόγια, παραδίδονταν, κάθε τέλος της εβδομάδας, με κωδικούς, που ήξερε μόνον ο δάσκαλος, στο (ειδικά, για τα μαθήματα του συγκεκριμένου δάσκαλου) εκλεγμένο, στην (στο τέλος κάθε εβδομάδας) απολογιστική και προγραμματική συνεδρία της ολομέλειας, διοικητικό συμβούλιο, για εξαγωγή των μέσων όρων και παράδοσή τους, στον δάσκαλο, την Δευτέρα, για ανακοίνωση των αποτελεσμάτων. Αν κάποιο από τα παιδιά δεν ήθελε να ανακοινωθεί ο βαθμός του, εν όλω ή εν μέρει, αυτό γινόταν σεβαστό. Τα μαθησιακά αποτελέσματα (μάθηση μάθησης), που αποτυπώνονταν, προαιρετικά, σε συνθετικές εργασίες, ήταν

διαγωνισμικού τύπου, με την ίδια, αυτοβαθμολογοδιασταυρωτική, κρίση, από τα παιδιά και τον δάσκαλο, εκτός σχολικού προγράμματος. Στο τέλος, κρινόταν, ανώνυμα, και ο δάσκαλος, αν θα συνέχιζαν, μαζί, την επομένη χρονιά. Η συγκεκριμένη πρακτική περάσματος από την μετωπική διδασκαλία (Ματσαγγούρας, 2006; 2007; Κακανά, 2008; Καραγκιοζίδης, 2008) στην ολοσυνεδριακή μορφή μαθήματος από τα ίδια τα παιδιά (Χατζηευθυμίου, 1994; Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018; Αγραφιώτη, 2019, Δημουλάς), ολοένα βελτιούμενη, δοκιμάστηκε για πάρα πολλά χρόνια στην αίθουσα (Δημουλάς, 1996α; 1996β; 2010; 2013; 2014; Δημουλάς κ.ά., 2012; 2014α; 2014β; 2016; 2017α; 2017β).

Το πέρασμα από την μετωπική διδασκαλία στην διεξαγωγή του μαθήματος από τα ίδια τα παιδιά

Ο προβληματισμός να μαθαίνουν τα παιδιά πώς να μαθαίνουν (Μακρή - Μπότσαρη, 2006) οδήγησε τον δημιουργό της πρακτικής στον προβληματισμό για το πώς τα παιδιά θα είναι τα ίδια οι δημιουργοί του μαθήματος, πράγμα που αναπτύσσεται σ' αυτή εδώ την εργασία, η οποία εκδιπλώνεται στην παρουσίαση της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε, επιστεγαζόμενη με τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της όλης αυτής πρακτικής (Χατζευθυμίου, 1994; Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018; Δημουλάς, 1996α; 1996β; 2010).

Με την μετα-ανάλυση των δεδομένων επιμέρους ερευνών, διαπιστώνεται ότι, σε σύγκριση με τις κατευθυνόμενες μορφές διδασκαλίας, οι μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας επιφέρουν επιδόσεις υψηλότερες στον συναισθηματικό και χαμηλότερες στον ακαδημαϊκό τομέα του παιδιού (Adams & Engelman, 1996; Petersen, 1979), πράγμα που οδήγησε στις ομαδοσυνεργατικές μεθόδους, οι οποίες, όμως, κατακερματίζοντας την ομάδα της τάξης σε υποομάδες, όχι απλά δεν σημειώνουν πρόοδο στον δεύτερο, αφού επιφέρουν μεν μεγαλύτερη παραγωγή, αλλά κατώτερης ποιότητας (Correll, 1976: 136 κ.κ.; Sherif, 1956, στον Καψάλη, 1983), αλλά και στον πρώτο προκαλούν ζημιά (Anderson et al., 1997; Battistich et al., 1993; Cohen, 1986; McCaslin & Good, 1996; βλ., Τσιάρας, 2007). Αυτό οδήγησε (Δημουλάς, 1996α; 1996β; 2010; 2013; Δημουλάς κ.ά., 2012; 2014α; 2014β; 2016; 2017α; 2017β) τον δημιουργό της πρακτικής στο πέρασμα από τον κατακερματισμό σε υποομάδες (Κακανά, 2008; Καραγκιοζίδης, 2008; Ματσαγγούρας, 2007; Meyer, 1977) στην λειτουργία της ομάδας ως (αποκλειστικά) ενός (επί τω αυτώ συνεδριάζοντος) όλου (Δημουλάς, 1996α; 2010; 2013; Δημουλάς κ.ά., 2012; 2014α; 2014β; 2016; 2017α; 2017β).

Σε μια τάξη, που ξεκινά μετωπικά, η επιθυμία των παιδιών να έχουν λόγο, που στο μετωπικό σύστημα εκ των πραγμάτων δεν έχουν, για όλα όσα συμβαίνουν στην τάξη, οδηγεί κατ' ανάγκη στην κυκλική τοποθέτηση των θρανίων (Πολέμη – Τοδούλου, χ.χ.), όπου όλοι [καθήμενοι όπου ο καθένας επιθυμεί, χωρίς καμιά απολύτως παρέμβαση του δάσκαλου ως προς αυτό (Χατζηευθυμίου, 1994; Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018; Αγραφιώτη, 2019)], σε κύκλο (Πολέμη – Τοδούλου, χ.χ.), έχουν την ίδια ευκαιρία να συμβάλουν, εφόσον το θέλουν (Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018; Αγραφιώτη, 2019), στο κοινό έργο της τάξης, ως συνεργάτες επί το αυτό με την ίδια ευθύνη (Πολέμη – Τοδούλου, χ.χ.; Χατζηευθυμίου, 1994; Δημουλάς, 1996α; 1996β; 2013; 2010; Δημουλάς κ.ά., 2012; 2014α; 2014β; 2016; 2017α; 2017β; Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018; Αγραφιώτη, 2019).

Στόχος της πρακτικής ήταν η επίτευξη της (τουλάχιστον ίδιας, αν όχι καλύτερης, μέσα από την δημοκρατική λειτουργία της) προόδου της τάξης (Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018; Αγραφιώτη, 2019). Σκοπός της πρακτικής ήταν (Δημουλάς, 1996α; 1996β; 2013; 2010; Δημουλάς κ.ά., 2012; 2014α; 2014β; 2016; 2017α; 2017β) ο ισομοιρασμός των ευκαιριών για ανάπτυξη των δυνατοτήτων των παιδιών, που έτσι (Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018; Αγραφιώτη, 2019) θα αναλαμβάνουν την διαχείριση των πάντων στην τάξη τους, με διάταξη των θρανίων σε κύκλο, όπου όλοι είναι (περίπου, μια και πρόκειται για κύκλο) ενώπιος ενωπίω, με τον δάσκαλο να μεταμορφώνεται από κυρίαρχος της τάξης σε απλό συντονιστή της ομάδας της, καθήμενος ανάμεσά τους, όπου κάθε φορά θα χρειάζεται, και τα παιδιά να συνεργάζονται εκ των πραγμάτων όλοι με όλους, γινόμενοι όλοι τους ρυθμιστές [ανακαλυπτικά, συνδιερευνητικά, συνεδριακά, με την (ατομική) αυτενέργεια,

ναι, αλλά εν τω όλω μαθησιακώ γίγνεσθαι (Δημουλάς, 1996α; 1996β; 2013; 2010; Δημουλάς κ.ά., 2012; 2014α; 2014β; 2016; 2017α; 2017β)] του αποτελέσματος (Δημουλάς κ.ά., 2012; 2014α; 2014β; 2016; Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018; Αγραφιώτη, 2019). Όντως, στην εντελώς κυκλική τοποθέτηση των θρανίων, η έδρα είχε, εκ των πραγμάτων, καταργηθεί (Δημουλάς, 1996[α]; 1996β; 2010; 2013; Δημουλάς κ.ά., 2012; 2014[α]; 2014β; 2016; 2017α; 2017β). Ο δάσκαλος, από κυρίαρχος της τάξης, μεταμορφωνόταν σε συντονιστή της ομάδας της, καθήμενος ανάμεσά τους, όπου κάθε φορά θα χρειαζόταν, σε έδρανο, δίπλα από κάθε καρέκλα: τόσα έδρανα, όσες κι αυτές (Χατζηευθυμίου, 1994). Βεβαίως, αυτό θα ήταν το ιδανικό, αλλ' αντ' αυτού, ο δάσκαλος μετακινούνταν, με το έδρανό του, όπου χρειαζόταν (Χατζηευθυμίου, 1994; Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018; Αγραφιώτη, 2019). Δεν ήταν πλέον δάσκαλος, αλλά ο μαέστρος της ορχήστρας, που θα διεκπεραίωνε το μάθημα, το οποίο ήταν έργο πια όχι του δάσκαλου, αλλά των παιδιών της τάξης, με τον δάσκαλο πλοηγό (Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018; Αγραφιώτη, 2019).

Αυτό θα μπορούσε να είναι κατορθωτό, αν η ημερήσια διάταξη (το μάθημα) γνωστοποιείται από την προηγούμενη πάντα ημέρα (Χατζηευθυμίου, 1994). Για να είναι αυτό δυνατό, έπρεπε από την προηγούμενη ημέρα να είναι γνωστό το «θέμα» της σημερινής ημέρας (Δημουλάς, 1996α; 1996β; 2013; 2010; Δημουλάς κ.ά., 2012; 2014α; 2014β; 2016; 2017α; 2017β). Καμιά συνεδρίαση δεν πετυχαίνει τον στόχο της, χωρίς να είναι γνωστή εκ των προτέρων η ημερήσια διάταξη της συζήτησης (Χατζηευθυμίου, 1994; (Δημουλάς, 2010; 2013; Δημουλάς κ.ά., 2012; 2014α; 2014β; 2016; 2017α; 2017β). Από την προηγουμένη, τα παιδιά ενημερώνονταν για το μάθημα της ημέρας, όχι απλά ως αντικείμενο, αλλά ως πλαίσιο εργασίας (Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018; Αγραφιώτη, 2019). Ο προγραμματισμός της διδακτέας ύλης (Αγραφιώτη, 2019), έτσι κι αλλιώς, γινόταν πάντα μαζί με τα παιδιά, στην αρχή της χρονιάς, πάντα στο καθορισμένο (από το Υπουργείο Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο πλαίσιο) (Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018).

Με το μπάσιμο στο μάθημα της ημέρας [είναι τόσο σπουδαίο η αφόρμηση να είναι τέτοια, που να μην καταλαβαίνουν καν τα παιδιά για πότε κιόλας από το προαύλιο και το παιχνίδι τους μπήκαν για μάθημα, παιγνιώδες μάθημα, στην αίθουσα (Δημουλάς, 1996α; 1996β; 2013; 2010; Δημουλάς κ.ά., 2012; 2014α; 2014β; 2016; 2017α; 2017β) και ο εμπνευστής της πρακτικής έδινε αφάνταστη βαρύτητα στο θέμα αυτό (Χατζηευθυμίου, 1994; Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018; Αγραφιώτη, 2019)], η τάξη ήταν, ύστερα από μια βραχύτατη εισήγηση (Χατζηευθυμίου, 1994), όλη την ώρα του μαθήματος ένα απέραντο εργαστήριο (Χατζηευθυμίου, 1994; Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018; Αγραφιώτη, 2019). Το κάθε παιδί, που, βλέποντας τον δάσκαλό του να κάνει, για να τον μιμούνται και τα παιδιά, ακριβώς το ίδιο, στην (αχρησιμοποίητη) έδρα του (Δημουλάς, 1996α; 1996β; 2013; 2010; Δημουλάς κ.ά., 2012; 2014α; 2014β; 2016; 2017α; 2017β), έφερνε, από το σπίτι του, όχι απλά τα υποχρεωτικά για το μάθημα βιβλία του, αλλά και ένα σωρό άλλο υλικό (βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες, φωτογραφίες, σημειώσεις, άλλες πηγές, αποδεικτικά αντικείμενα) (Χατζηευθυμίου, 1994; Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018; Αγραφιώτη, 2019), είχε το δικό του θρανίο και πάνω του, απλωμένα, όλα του τα εργαλεία, γι' αυτό (Χατζηευθυμίου, 1994).

Το κάθε παιδί, έχοντας, έτσι, πλήρη εικόνα της δράσης των άλλων, συναγωνιζόταν τυς άλλους για την δική του υπεροχή, χωρίς καν να νοιάζεται να τους ανταγωνιστεί, αλλά προσπαθώντας να σπάσει κάθε φορά το δικό του ρεκόρ (Δημουλάς, 1996α; 1996β; 2013; 2010; Δημουλάς κ.ά., 2012; 2014α; 2014β; 2016; 2017α; 2017β). Ο πίνακας, όπου αν (διότι δεν) χρειάστηκε, είχε αντικατασταθεί με πινάκιο, του καθενός, όπου ανέγραφαν ό,τι θα είχε χρειαστεί (Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018; Αγραφιώτη, 2019). Το ιδανικό βεβαίως θα ήταν να είχαν όλα τα παιδιά την δική τους ταμπλέτα, σε σύνδεση με έναν κοινό τερματικό υπολογιστή, για διαδραστική χρήση, αν όσο όποτε όπου αυτό ήθελε χρειαστεί (Δημουλάς, 1996α; 1996β; 2013; 2010; Δημουλάς κ.ά., 2012; 2014α; 2014β; 2016; 2017α; 2017β). Αλά ούτε και ο πίνακας πολυχρειάστηκε (Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018; Αγραφιώτη, 2019). Και δεν πολυχρειάστηκε, διότι δεν υπήρχαν θέσφατα, στην αίθουσα, που έπρεπε να

αναλυθούν στον πίνακα, αλλά και το λάθος, πάντα, ήταν εκμεταλλεύσιμο (Χατζηευθυμίου, 1994). Πολλές φορές, το λάθος έσπρωχνε, ακόμα πιο πολύ, στην έρευνα (Δημουλάς κ.ά., 2017α; 2017β). Η όλη πρωτοβουλία ήταν στην τάξη, με την χαρά της γνήσια δημοκρατούμενης ομάδας, για ένα παιγνιώδες μάθημα, στο οποίο το παιδί δεν μένει στο να μαθαίνει πράγματα, αλλά μαθαίνει πώς να (τα) μαθαίνει (Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018; Αγραφιώτη, 2019). Η εμπλοκή της ατομικής αυτενέργειας μέσα στο συνερευνητικό πλαίσιο έφερνε τον συναγωνισμό στα ύψη (Αγραφιώτη, 2019). Το κάθε παιδί μπορούσε να είναι ρυθμιστής, με την ατομική αυτενέργεια, εν τω όλω του μαθησιακού γίγνεσθαι, συνερευνητικά, του αποτελέσματος (Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018; Αγραφιώτη, 2019).

Σύνδεση του μαθήματος με τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών

Καμία εργασία δεν ανετίθετο [βεβαίως, υπήρχε τετράδιο εργασιών, αλλά χωρίς καμιά (άλλο, αν το καθένα τους ήθελε να καταχωρήσει κάτι, από τις απογευματινές έρευνές του, σ' αυτό) υποχρεωτική εργασία (Δημουλάς κ.ά., 2012; 2014α; 2014β; Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018; Αγραφιώτη, 2019)] στα παιδιά, τα οποία αφήνονταν να περιεργαστούν και να επεξεργαστούν την γνώση, όσα και όσο και όπως και όποτε το ήθελαν, στην όποια, όση τους, περιέργεια να επεξεργαστούν το μάθημα της επόμενης ημέρας (Δημουλάς, 1996α; 1996β; 2013; 2010; Δημουλάς κ.ά., 2012; 2014α; 2014β; 2016; 2017α; 2017β). Και αποδείχθηκε ότι αυτό λειτουργούσε (Χατζηευθυμίου, 1994). Πολύ μεγάλη βαρύτητα έδινε ο εμπνευστής της πρακτικής στο να μην τελειώνει το μάθημα με το χτύπημα του κουδουνιού: πάντοτε άφηνε, τεχνηέντως, σκόπιμα, αιωρούμενα ερωτήματα για το επόμενο μάθημα, έτσι που τα παιδιά να διερωτώνται, στην συνέχεια, στο σπίτι τους, για τις απαντήσεις που έπρεπε να δοθούν και να αναζητήσουν τις όποιες λύσεις των (Δημουλάς, 1996α; 1996β; 2013; 2010; Δημουλάς κ.ά., 2012; 2014α; 2014β; 2016; 2017α; 2017β). Τα παιδιά, ουσιαστικά, συνέχιζαν, έτσι, το σχολείο τους (το μάθημά τους) στο σπίτι, μόνα τους, χωρίς τον δάσκαλό τους εκεί (που αυτό ήταν και ο απώτερος στόχος της πρακτικής αυτής), έτσι, που, στην ουσία, το μάθημα, χωρίς πια τον δάσκαλο μαζί, έστω για να τα καθοδηγεί, δεν διακοπτόταν ποτέ (Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018; Αγραφιώτη, 2019).

Τα όποιο παραγόμενο μαθησιακό προϊόν θα αποτυπωνόταν σε (προαιρετικές) ατομικές ή όχι, απλές ή συνθετικές, εργασίες, διαγωνισμικού τύπου, την κρίση των οποίων θα έκαναν τα ίδια τα παιδιά (Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018; Χατζηευθυμίου, 1994). Το παραγόμενο προϊόν (Χατζηευθυμίου, 1994; Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018; Αγραφιώτη, 2019) αποτυπωνόταν σε διαγωνισμικού τύπου, εξελισσόμενα, μεγάλα βιβλία, φτιαγμένα από τα παιδιά, για κάθε μάθημα, για όλα τα ενδιαφέροντα, ως «Ελεύθερη Προαιρετική Εργασία, για το σπίτι». Στο τέλος του έτους, το Διοικητικό Συμβούλιο, με σύμβουλο, ως προς αυτό, τον δάσκαλο, πραγματοποιούσε τους Διαγωνισμούς: το καλύτερο βιβλίο, η καλύτερη συμμετοχή (Χατζηευθυμίου, 1994). Όλες οι συμμετοχές είχαν τύχη στους Διαγωνισμούς (Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018). Ήταν, απλά, θέμα κατάταξης (Χατζηευθυμίου, 1994). Έπαθλο: τίτλοι, που χορηγούσε το Διοικητικό Συμβούλιο, και βιβλία, από τον δάσκαλο (Αγραφιώτη, 2019). Στην προσπάθεια αυτή, δεν ζητήθηκε αλλά ούτε και αυτοπροαίρετα δόθηκε, καμιά απολύτως επιχορήγηση, ουδέ καν ηθική στήριξη από κανέναν φορέα ή ιδιώτη, για να μην ειπωθεί και ότι πολλάκις αντιμετωπίστηκε αντιδραστικά έως και επιθετικά ή πολεμικά, από κάποιους, που δεν έπρεπε (Δημουλάς, 1996α; 1996β; 2013; 2010; Δημουλάς κ.ά., 2012; 2014α; 2014β; 2016; 2017α; 2017β).

Όλο αυτό το υλικό βρίσκεται κατατεθειμένο στο «Αρχείο Μαθητικής Δημιουργίας», που διατηρεί ο δάσκαλος (ο εμπνευστής της πρακτικής Σχολικός Σύμβουλος) σε ιδιόκτητο χώρο του, που ο ίδιος τον προορίζει για Μουσείο, που ίσως περάσει κληροδοτικά στην Εκπαίδευση (Χατζηευθυμίου, 1994). Όνειρό του (Δημουλάς, 2010) να εκδοθεί όλο αυτό το υλικό, για όσους δασκάλους θέλουν ή θα θελήσουν, κάποια στιγμή τους, με το όποιο, παντοίο, προσωπικό κόστος, να τον ακολουθήσουν (Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018).

Αυτοαξιολόγηση της όλης προσπάθειας του μαθητή

Ο μαθητής είναι φυσικά και αξιολογητής (Χατζηευθυμίου, 1994). Τα πάντα καταγράφονταν, στο σπίτι, στα ατομικά ημερολόγια, που τηρούσαν τα παιδιά, ως εφόδιο, ανεξάρτητα αν και κατά πόσο και πώς θα προέβαινε το κάθε παιδί στην ενημέρωση του ατομικού ημερολογίου του, ενώ ο (προς τούτο ειδικά για τα μαθήματα αυτά, με τον δημιουργό της πρακτικής αυτής) ψηφισμένος Γραμματέας θα τηρούσε τα (εδώ) Πρακτικά (Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018; Χατζηευθυμίου, 1994). Για ένα τέταρτο, στο τέλος κάθε εβδομάδας, θα συζητιούνταν τα πάντα, θα βαθμολογούσαν όλοι όλους, με τον δάσκαλο μόνο ελάχιστα να μπορεί να παρεμβαίνει, όπου, κατά το καταστατικό, θα χρειάζεται (Δημουλάς, 1996α; 1996β; 2010; 2013; Δημουλάς κ.ά., 2012; 2014α; 2014β; 2016; 2017α; 2017β). Αμέσως μετά θα συζητείται η διασταυρωτική αυτοαξιολόγηση του τμήματος. Τα αυτοβαθμολόγια, για όλη την προσπάθεια (εντός και εκτός ωραρίου σχολείου) του μαθητή, παραδίδονται, κάθε τέλος της εβδομάδας, στο (ειδικά για το μάθημα) εκλεγμένο στην (κάθε τέλος εβδομάδας) απολογιστική και προγραμματική συνεδρία της ολομέλειας, διοικητικό συμβούλιο, για εξαγωγή των μέσων όρων και παράδοσή τους στον δάσκαλο στην αρχή της εβδομάδας, για ανακοίνωση των αποτελεσμάτων (Χατζηευθυμίου, 1994; Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018). Αν κάποιο από τα παιδιά δεν ήθελε να ανακοινωθεί ο βαθμός του, αυτό γινόταν σεβαστό (Δημουλάς, 1996α; 1996β; 2010; 2013). Στο τέλος, κρίνεται, ανώνυμα, και ο δάσκαλος, αν (στο μέτρο, που αυτό είναι επιτευκτό, από την κατανομή των τμημάτων τον Σεπτέμβριο, μεταξύ των εκπαιδευτικών) θα συνεχίσει (με υπεραυξημένη την πλειοψηφία), μαζί τους, την επομένη χρονιά (Δημουλάς, 2010; 2013).

Αυτοκανονιστική λειτουργία της τάξης

Το πειθαρχικό μέρος ήταν θέμα της ολομέλειας (Αγραφιώτη, 2019; Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018). Όταν κάποιος ενοχλούνταν, από οποιονδήποτε και για οτιδήποτε, είχε το δικαίωμα να ζητήσει, εάν επρόκειτο για επείγουσα υπόθεση, αμέσως, ψηφοφορία, φανερή ή μυστική, το ίδιο ή (προαιρετικά) όχι για όλους, προτείνοντας λύση, γι’ αυτό, ή για το τέλος της εβδομάδας, στην απολογιστική και προγραμματιστική συζήτηση της εβδομάδας, στο τέλος της εβδομάδας, οπότε, στο τελευταίο τέταρτο της τελευταίας ώρας, συνεδρίαζε, τακτικά, η ολομέλεια, όπου συζητιούνταν τα πάντα, ακόμα και το καταστατικό της τάξης, για τα επόμενα βήματά τους (Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018). Τίποτα δεν θα συνέβαινε, την επόμενη εβδομάδα, αν δεν το είχαν αποφασίσει, τα ίδια, τα παιδιά (Χατζηευθυμίου, 1994). Η πρόταση του αιτούντος, αν επρόκειτο για λύση συμβατή με τα δεδομένα του καταστατικού λειτουργίας της τάξης, εκτελούνταν αμέσως, αν όχι, παραπεμπόταν στην συζήτηση της ολομέλειας, την τελευταία ημέρα της εβδομάδας, και δινόταν λύση συμβατή, και πάλι, με το καταστατικό λειτουργίας της τάξης (Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018). Η παρέμβαση του δάσκαλου αφορούσε, ακριβώς, στην τήρησή του, με γνώμονα, πάντα, την όποια απαιτούμενη αλλαγή, ως προς συμπεριφορές σεβασμού της τάξης ως όλου, όπως και στο καθετί της τάξης, και μόνον (Χατζηευθυμίου, 1994; Βερβέρας, 2018; Βουβούση 2018).

Αξιολόγηση πρακτικής

Τα αποτελέσματα, όσο και αν δεν υπάρχει μέθοδος μέτρησής των, ήταν θεαματικά (Δημουλάς, 2013; Δημουλάς κ.ά., 2012; 2014α; 2014β; 2016; 2017α; 2017β). Οι μαθητές, με το πέρασμα της διαχείρισης του μαθήματος από τον δάσκαλο στους ίδιους τους μαθητές, έμαθαν πώς να μαθαίνουν και το απέδειξαν με την μετέπειτα πρόοδό τους (οι μαθητές έμαθαν να μαθαίνουν οι ίδιοι και όταν πια δεν θα είχαν τον δάσκαλο μαζί τους), βεβαιώνοντας, ότι η μετέπειτα πρόοδός των οφειλόταν στο σύστημα αυτό (Χατζηευθυμίου, 1994; Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018; Αγραφιώτη, 2019). Αλλά και γνώμες, όχι των ίδιων των παιδιών, αλλά τρίτων, καταγεγραμμένες σε διάφορα σημειωματάρια, βεβαιώνουν για την συμβολή του αυτή (Αγραφιώτη, 2018). Αυτό φαίνεται να επιβεβαιώνεται και από την σχετική εργογραφία (Πολέμη – Τοδούλου, χ.χ.; Μακρή – Μπότσαρη, 2006). (Χατζηευθυμίου, 1994; Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018; Αγραφιώτη, 2019). Αλλά και η διασταυρωτική αυτοαξιολόγηση του αποτελέσματος έκανε το κάθε παιδί ικανό να

αξιολογεί τους άλλους, αλλά και (γι' αυτό υπεύθυνα) τον εαυτό του (Αγραφιώτη, 2019). Το ότι το πειθαρχικό μέρος ήταν πλέον θέμα της ολομέλειας έκανε τα παιδιά να αναλαμβάνουν την ευθύνη για ό,τι κάνουν στην τάξη, εθίζοντάς τα έτσι να σέβονται τον πρωταρχικό κανόνα της δημοκρατίας, στην οποία η ελευθερία του καθενός μας σταματάει εκεί όπου αρχίζει η ελευθερία του άλλου (Αγραφιώτη, 2018). Στο τελευταίο τέταρτο της τελευταίας ώρας, συνεδρίαζε, τακτικά, η ολομέλεια, όπου συζητούνταν τα πάντα, ακόμα και του καταστατικού της τάξης, για τα επόμενα βήματά μας: τίποτα δεν θα συνέβαινε, την επόμενη εβδομάδα, αν δεν το είχαν αποφασίσει, τα ίδια, τα παιδιά. Αυτό έκανε τα παιδιά (Βερβέρας, 2018) να σκέφτονται, υπεύθυνα, για το μέλλον τους, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες, για το καλύτερο, μέσα στην τάξη, και, το κυριότερο, να τις εκφράζουν, ανοιχτά, με το θάρρος του ελεύθερου πολίτη, που ενδιαφέρεται για το γενικό καλό.

Συμπέρασμα

Με το πέρασμα της διαχείρισης του μαθήματος από τον δάσκαλο στους ίδιους τους μαθητές, οι μαθητές εθίζονται στο να μαθαίνουν πώς, από μόνα τους (και αργότερα, όταν δεν θα έχουν τον δάσκαλο δίπλα τους), να μαθαίνουν, μαθαίνουν να μαθαίνουν οι ίδιοι και όταν πια δεν θα τον έχουν μαζί τους. Στο συνεδριακό αυτό σύστημα, το κάθε παιδί, έχοντας πλήρη εικόνα της δράσης των άλλων, μπορεί να είναι ρυθμιστής του μαθησιακού γίγνεσθαι, φυσικά και υπεύθυνος συνεργάτης, για το όποιο αποτέλεσμα. Δικαιούμενος και να το αξιολογήσει, εθίζεται στο να σκέφτεται υπεύθυνα στα όποια προβλήματα της ζωής. Σίγουρα, είναι μια πανδύσκολη, στην εφαρμογή της, πρακτική. Αλλά ο δάσκαλος για τα δύσκολα είναι στην Εκπαίδευση, στην οποία βρέθηκε, είναι βέβαιο, με την θέλησή του.

Ευχαριστιακή σημείωση

Το υλικό της (εμπνευσμένης από τις σπουδές του) Πρακτικής αυτής του επί τιμή Α΄ Σχολικού Συμβούλου Φιλολόγων Κωνσταντίνου Β. Δημουλά επεξεργάζεται, για αξιοποίηση, υποομάδα (Ευριπίδης Κ. Δημουλάς, Έλλη Κ. Βέλλιου και Θεοδώρα Ευ. Παπαδημητρίου, με τεχνική υποστήριξη από τους Δημήτριο Γ. Λιόβα, Χρ. Πολύζο, Χρήστο Σαλογιάννη, Ιωάννη Μ. Κάτση) του Οργανισμού Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»..

Αναφορές

Adams, G., & Engelmann, S. (1996). *Research on direct instruction: 25 years beyond Distardation.* Seattle, Wa: Educational Achievement Systems.

Anderson, C.W., Holland, J.D., Palincsar, A.S. (1997). Canonical and sociocultural approaches to research and reform in science education: The story of Juan and his group. *The Elementary School Journal, 97*, 359-84.

Battistich, V., Solomon, D., Delucci, K. (1993). Interaction processes and student outcomes in cooperative groups. *The Elementary School Journal, 94*, 19-32.

Cohen, E.G. (1986). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom*. New York: Teachers College Press.

Correl, W. (1976). Lernpsychologie. *Grundfragen und pädagogische Konsequenzen, 15*. Aufl. Donauwörth: Auer, 136 etc..

Mc Caslin, M., & Good, T. (1996). The informal curriculum. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology*, 622-670. New York: Macmillan.

Petersen, P. (1979). Direct instruction reconsiderent. In P. Petersen & H. Walberg (Eds.), *Research on Teaching*. Berkeley, C.: Mc Cutchan.

Αγραφιώτη, Ν.– Φ. (2019). Πρακτική δημοκρατίας στην τάξη. *Αρχείο Πρακτικών ΙΣΤ΄ Διεθνούς Συνεδρίου «Το σχολείο στη δημοκρατία, η δημοκρατία στο σχολείο»* της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (με Παιδαγωγικά Τμήματα Σχολής Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών Παν/μίου Θεσσαλίας, Βόλος 29-30.11 και 1.12)

Βερβέρας, Ν. (2018). Συνεδριακή συνερευνητική αυτοδιαχειριστική μάθηση (πρακτική του επί τιμή Α΄ Σχολικού Συμβούλου Φιλολόγων Κ.Β.Δημουλά, όταν ήταν δάσκαλος).

Πρακτικά 2ου Διεθνούς Βιωματικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής: «Διδακτικές Τάσεις και Προκλήσεις στα Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης» (462-473) (Επιστημονικός και Πολιτιστικός Σύλλογος «εκπ@ιδευτικός κύκλος» σε συνεργασία με Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δράμας, Διεθνές Επιστημονικό Περιοδικό Ανοικτής Πρόσβασης εκπ@ιδευτικός κύκλος, Stockholm University (Department of Education), Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Μοριακής Βιολογίας & Γενετικής Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης, Εργαστήριο Παιδαγωγικής Τμήματος Θεολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών ΤΕΙ Ανατολικής Μακεδονίας & Θράκης "Διδακτική, Παιδαγωγική και ΤΠΕ", Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Θεολογικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου, Παιδαγωγική Σχολή Bujanovac, Περιφερειακή Ενότητα και Δήμο Δράμας, Δράμα, 27-9.4.2018), 401-407.

Βουβούση, Μ. (2018). Παρουσίαση της μαθησιακής πρακτικής τού επί τιμή Α΄ Σχολικού Συμβούλου Φιλολόγων Κωνσταντίνου Β. Δημουλά (όταν ήταν δάσκαλος). *Πρακτικά 4ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου «Δημοκρατία, δικαιώματα και ανισότητες στην εποχή της κρίσης. Προκλήσεις στον χώρο της έρευνας και της εκπαίδευσης»* (τ. Α΄, 498-504) (Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Ηράκλειο, 27 – 9.4.2018)

Δημουλάς, Κ.Β. (1996α). Δραστηριότητα μέσα στην τάξη. *Αρχείο Συμβουλίου Επιλογής Σχολικών Συμβούλων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Δημουλάς, Κ.Β. (1996β). Μέθοδοι διδασκαλίας. *Αρχείο*, ό.π..

Δημουλάς, Κ.Β. (2010). Απολογισμός. *Αρχείο*, ό.π..

Δημουλάς, Κ.Β. (2013). Γνησίως δημοκρατικά λειτουργούσα τάξη. *Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Σχολικών Συμβούλων «Φωτίζοντας τη διδασκαλία: Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις»*, Κόρινθος, 23-4.11.

Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ., Δημάκας, Δ., Ζαμπέτογλου, Γ., Καλογιάννης, Ν., Λιόβας, Δ.Γ. (2016). Δημοκρατικά λειτουργούσα τάξη. *Αρχείο Πρακτικών 2ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας* (Επιστημονική Ένωση για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Παιδαγωγικό Τμήμα Π.Ε., Τμήμα Βιοχημείας & Βιοτεχνολογίας), το Τ.Ε.Ι. Θεσσαλίας (Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων και Τμήμα Μηχανικών Πληροφορικής Τ.Ε.) και το Σύλλογο καθηγητών Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας Ν. Λάρισας, με την υποστήριξη της εκπαιδευτικής δράσης «Teachers 4 Europe» και του Γαλλικού Ινστιτούτου Λάρισας - Γαλλική Πρεσβεία στην Ελλάδα, υπό την αιγίδα της Ελληνικής Εθνικής Επιτροπής για την UNESCO και του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Λάρισα 13-5.10).

Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ., Βέλλιου, Έ.Κ., Δημάκας, Δ., Ζαμπέτογλου, Γ., Λιόβας, Δ.Γ., (…..), Θηβαίου, Σ. (2017α). Δημοκρατικά λειτουργούσα τάξη. *Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας* (Επιστημονική Ένωση για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας (Γ΄, 879-82), (ό.π., Λάρισα 13-5.10).

Δημουλάς, Κ.Β., Ηλιοπούλου, Κ., και Χουβαρδά, Σ. (2012). Γνησίως δημοκρατικά λειτουργούσα, με θεαματικώς θετική απόδοση, τάξη. *Αρχείο (υπό έκδ.) Πρακτικών Πανελλήνιου Συνεδρίου «Αντλώντας από την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών καλές πρακτικές στο πολυπολιτισμικό σχολείο»* (Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης / Εκπαίδευση Αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών και το Ελληνικό Παρατηρητήριο για την διαπολιτισμική παιδεία και εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη 1.12.2012).

Δημουλάς, Κ.Β., Παπαδημητρίου, Θ. Ευ., Δημουλάς, Ευ.Κ., Βέλλιου, Έ.Κ., Θηβαίου, Σ., Δημητρέλιας, Χ.Ι., Λιόβας, Δ.Γ., Ξαγρεμμενάκος, Σ., Βουβούση, Μ.Π., Καλαμπαλίκη, Ό., Τσάμη, Α., Τρίγκας, Ι., Φραγκούλης, Α.Δ., Πούρικας, Χ., Εξάρχου, Β., Αγραφιώτη, Ν.- Φ., Οικονόμου, Α. (2017β). Δημοκρατούμενη αυτορρυθμιζόμενη σχολική τάξη. *Πρακτικά 6ου*

Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων: «Καλές εκπαιδευτικές πρακτικές: κριτική σκέψη και δημιουργικότητα» (280-287) (Αθήνα, 23-5.6.2017).

Δημουλάς, Κ.Β., Παπαδημητρίου, Θ., Δημουλάς, Ευ., Καλαμπαλίκη, Ο., Τέλιου, Χ., Παπαναστασίου, Μ., Τόγια, Ε., Δημούλας, Κ., Ράπτη, Ευ., Μακρή, Αι., Βουλάγκα, Γ., Δημουλά, Α., Λιόβας, Δ., Βαϊνάς, Κ., Φαρμάκης, Ν. (2014β). Γνησίως δημοκρατικά λειτουργούσα τάξη. *Αρχείο (υπό έκδ.) Πρακτικών Ε΄ Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών «Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014): οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία»* (Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών, Θεσσαλονίκη, 2-5.10.2014).

Δημουλάς, Κ.Β., Παπαδημητρίου, Θ., Δημουλάς, Ευ., Ράπτη, Ευ., Βουλάγκα, Γ., Καλαμπαλίκη, Ο., Παπαναστασίου, Μ., Καρατσιβού, Ε., Λιόβας, Δ., Φαρμάκης, Ν. (2014α). Γνησίως δημοκρατικά λειτουργούσα, με θεαματικώς θετική απόδοση, τάξη. *Αρχείο (υπό έκδ.) Πρακτικών Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Ακαδημαϊκή Αριστεία και Χάρισμα: Καινοτόμες Πρακτικές Προσωποποιημένης Μάθησης» / «Καινοτομίες στη λειτουργία του σχολείου και στη σχολική ζωή»* (Εκπαιδευτήρια «Νέα Γενιά Ζηρίδη», Αθήνα, 15.3.2014).

Βολιώτη, Ν. (1989). Η κοινωνιομετρία στο Σχολείο. *Νέα Παιδεία*, Τεύχη 12 και 51.

Κακανά, Δ. (2008). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Θεσσαλονίκη: αφοί Κυριακίδη.

Καραγκιοζίδης, Π. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και Κοινωνιομετρία*. Αθήνα.

Καψάλης, Α.Γ. (1983), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. ΣειράΔ/νση: Π.Δ. Ξωχέλλης, Ν.Π. Τερζής, Α.Γ. Καψάλης) Παιδαγωγική και Εκπαίδευση 6. Θεσσαλονίκη: αφοί Κυριακίδη.

Μακρή - Μπότσαρη, Εύ. (2006). Διαθεματικό αναλυτικό Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Στο *Επιμόρφωση Στελεχών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικών στο Δ.Ε.Π.Π.Σ., τα Α.Π.Σ. και το νέο διδακτικό υλικό του Γυμνασίου*. Τεύχος Επιμορφωτικού Υλικού (7-9). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ματσαγγούρας Η.Ι. (2006). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας / Η σχολική τάξη: χώρος – ομάδα – πειθαρχία- μέθοδος*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2007). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Meyer, E. (1977). *Ομαδική διδασκαλία, θεμελίωση και παραδείγματα*. Θεσσαλονίκη: αφοί Κυριακίδη.

Πολέμη – Τοδούλου, Μ. (χ.χ.). Αξιοποίηση της ιεργασίας της ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Στο *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών / Εκπαιδευτικό Υλικό για τους εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης* (*ΙΙΙ*, 149-270). Αθήνα: Υπουργείο Απασχόλησης και Κοιν. Προστασίας / Εθν. Κέντρο Πιστοποίησης Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης.

Σολομών, Ι. (επιμ.) (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σπανού, Μ., & Τσέα, Λ. (2008). *Κοινωνιόγραμμα σχολικής τάξης*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας / Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου / Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Διδασκαλία και Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη.

Τσιάρας, Α. (2007). Η αυτοαντίληψη της αμοιβαίας συμπάθειας στις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών σχολικής ηλικίας. *Επιστημονικό Βήμα*, τεύχος 6.

Χατζηευθυμίου, Δ. (1994). Κάποιος Τζων Κήτινγκ. Λάρισα: *Ελευθερία*, 28.2, 6.

Πλήρη Άρθρα – Εισηγήσεις -Βιντεοεισηγήσεις Καινοτόμες διδακτικές πρακτικές και μέθοδοι στον εκπαιδευτικό κλάδο ΠΕ02, Π33

Διδακτική αξιοποίηση μη συμβατικών κειμένων : Η περίπτωση του ΚΕΘΕΑ ΠΡΟΜΗΘΕΑΣ στο Γενικό Κατάστημα Κράτησης Θεσσαλονίκης

Στεφανίδου Π. Έλενα
Υποψήφια Διδακτόρισσα Κοινωνιογλωσσολογίας Πανεπιστήμιο Αιγαίου
stefelen92@gmail.com

Περίληψη

Το παρόν άρθρο σκοπό έχει τη διδακτική αξιοποίηση αφηγήσεων που παρήχθησαν από έγκλειστους του Γενικού Καταστήματος Κράτησης Θεσσαλονίκης, ενώ βρίσκονταν σε διαδικασία απεξάρτησης, στη θεραπευτική κοινότητα ΚΕΘΕΑ ΠΡΟΜΗΘΕΑΣ. Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της επανένταξής τους στον γραμματισμό, παρήχθησαν ημερολογιακές αφηγήσεις με αρχικό στόχο την οργάνωση και την παραγωγή γραπτού λόγου. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε η κειμενική τους ανάλυση με όχημα την κριτική ανάλυση λόγου. Αποτέλεσμα αυτής ήταν η ανίχνευση των αναδυόμενων ταυτοτικών κατασκευών, όπως προέκυψαν από τα γραπτά των ερευνώμενων. Στο τελικό στάδιο, με βάση το παιδαγωγικό μοντέλο των Πολυγραμματισμών, το οποίο απαρτίζεται από τέσσερα διαδοχικά στάδια, παρουσιάζεται διδακτική πρόταση βασιζόμενη στα αυθεντικά αυτά κείμενα. Η σημαντικότητα της παρούσας εργασίας έγκειται αφενός στο ότι αξιοποιούνται πρωτότυπες αφηγηματικές πηγές και αφετέρου στο ότι επιδιώκεται η επαφή των μαθητών/τριών με τον λόγο μιας κοινωνικής ομάδας που στερεοτυπικά τίθεται στο περιθώριο.

Λέξεις κλειδιά: Κριτικός γραμματισμός, Πολυγραμματισμοί, αφήγηση, ταυτότητα, εγκλεισμός

Εισαγωγή

Η κριτική ανάλυση λόγου στοχεύει στην ερμηνεία και την αξιολόγηση των δομικών και των γλωσσικών επιλογών θεωρώντας ότι «χαρακτηρίζονται από ιδεολογικές, αξιακές συνυποδηλώσεις» (Μιχάλης, 2014). Τα τελευταία χρόνια, το ενδιαφέρον έχει στραφεί στην ανάλυση του κειμενικού είδους της αφήγησης καθώς παρέχει κατασκευαστικές ιδιότητες και αποτελεί τόπο εύρεσης ταυτοτήτων (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2017). Οι ερευνώμενοι φέρουν την τριπλή ιδιότητα κρατούμενου-θεραπευόμενου-μαθητή και αφορμή για την παραγωγή των κειμένων στάθηκε η επιθυμία τους για επανένταξη στο γραμματισμό. Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, λοιπόν, και προκειμένου να εξεταστεί το επίπεδο του γραμματισμού τους, καθώς και η δυνατότητα κειμενικής οργάνωσης παρήχθησαν αυθεντικές αφηγήσεις, ως αποτέλεσμα ημερολογιακών καταγραφών, οι οποίες προσέφεραν πλούσιο έδαφος για την εύρεση ταυτοτήτων. Τέλος, η εκπαιδευτική πρόταση, στοχεύοντας τόσο στη διδακτική αξιοποίηση των αυθεντικών αυτών αφηγήσεων όσο και στην κριτική γλωσσική επίγνωση των μαθητών/τριών, βασίζεται στο μοντέλο των Πολυγραμματισμών και προτείνονται δραστηριότητες και για τα τέσσερα στάδια: την τοποθετημένη πρακτική, την ανοιχτή διδασκαλία, την κριτική πλαισίωση και τη μετασχηματισμένη πρακτική (Kalantzis & Cope, 2001).

Θεωρητικό πλαίσιο

ΚΕΘΕΑ και ΚΕΘΕΑ ΠΡΟΜΗΘΕΑΣ

Σύμφωνα με τον Απολογισμό του ΚΕΘΕΑ για το έτος 2018, ο οργανισμός αυτός αποτελεί το μεγαλύτερο δίκτυο υπηρεσιών απεξάρτησης και κοινωνικής επανένταξης στην Ελλάδα και απευθύνεται τόσο σε άτομα με προβλήματα χρήσης ναρκωτικών, εξαρτημένους χρήστες που βρίσκονται στο περιθώριο και είναι απομακρυσμένοι από πηγές βοήθειας ή βρίσκονται σε κατάσταση κρίσης όσο και σε άτομα εξαρτημένα από το αλκοόλ, τα τυχερά παιχνίδια και το διαδίκτυο.

Η υποστήριξη των θεραπευόμενων και των οικογενειών τους σε όλα τα στάδια εξασφαλίζεται από την προσφορά ενός ολοκληρωμένου προγράμματος συνεχών υπηρεσιών που στοχεύει στη μείωση της βλάβης. Οι στόχοι των θεραπευτικών κοινοτήτων είναι, μέσω της ψυχολογικής υποστήριξης, η σωματική αποτοξίνωση και η ψυχολογική απεξάρτηση από τις ουσίες, η φροντίδα της υγείας, η εγκατάλειψη της παραβατικής συμπεριφοράς.

Το ΚΕΘΕΑ ΠΡΟΜΗΘΕΑΣ είναι μια από τις μονάδες του ΚΕΘΕΑ και παρέχει υπηρεσίες συμβουλευτικής, απεξάρτησης και επανένταξης σε φυλακισμένους και αποφυλακισμένους χρήστες ουσιών στη Βόρεια Ελλάδα. Η δομή του ΠΡΟΜΗΘΕΑ εντός φυλακών αποτελεί πανελλαδικά την πρώτη κοινότητα εικοσιτετράωρου παρακολούθησης εντός σωφρονιστικού καταστήματος. Βασικός στόχος της κοινότητας ΚΕΘΕΑ ΠΡΟΜΗΘΕΑΣ είναι η αξιοποίηση του χρόνου φυλάκισης ως προς την αποθεραπεία των εξαρτημένων από ναρκωτικά κρατούμενων, η απόκτηση ορισμένων δεξιοτήτων μέσω της εκπαίδευσης και των υπόλοιπων δραστηριοτήτων όπως εκμάθηση υπολογιστών, εργοθεραπεία, ενασχόληση με το διαδραστικό αυτοσχέδιο είδους θεάτρου “Playback Theatre”.

Αφήγηση και Ταυτότητα

Η αφήγηση αποτελεί καθημερινή πρακτική του ανθρώπου και αφορά στην εξιστόρηση χρονικά διαδοχικών γεγονότων που συνέβησαν στο παρελθόν, τα οποία ο αφηγητής/τρια θεωρεί αξιομνημόνευτα (Labov, 1972). Εκφράζει την εμπειρία των ατόμων που αφηγούνται και αποδίδει τα γεγονότα μέσω της οπτικής τους γωνίας περιλαμβάνοντας και την αξιολογική τους διάθεση (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2017 ; Καραχάλιου, 2018). Η αφήγηση, είτε μέσω μεγάλων ή μικρών ιστοριών, αποτελεί τον γλωσσικό φακό μέσω του οποίου φανερώνονται οι στάσεις, οι απόψεις και οι αντιλήψεις του αφηγητή/τριας αποτελώντας έτσι «τόπο» κατασκευής των ταυτοτήτων (Schiffrin, 1996 όπως αναφέρεται στους Αρχάκη & Τσάκωνα, 2017 ; De Fina, 2003 όπως αναφέρεται στον Αρχάκη, 2016β). Αφού, λοιπόν, η αφήγηση προσφέρεται ως τόπος κατασκευής ταυτοτήτων, ο λόγος και η γλώσσα αποτελούν τα εργαλεία που αυτές οικοδομούνται καθώς «κατασκευάζουμε μέσω αυτών την αντίληψη που έχουμε για τον εαυτό μας» και για τους γύρω μας (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2017). Σχετικά με τις ταυτότητες υπάρχουν δύο προσεγγίσεις που κινούνται σε διαφορετική κατεύθυνση, η ουσιοκρατική προσέγγιση και η προσέγγιση της κοινωνικής κατασκευής. Αυτή που αξιοποιείται στην παρούσα έρευνα είναι η κοινωνική κατασκευή η οποία θεωρεί ότι οι ταυτότητες δεν αποτελούν εγγενή και σταθερά εκ των προτέρων δοσμένα χαρακτηριστικά αλλά είναι ιδιότητες τις οποίες προβάλει το άτομο ανάλογα με τις ανάγκες του και από την στιγμή που η κοινωνική πραγματικότητα δεν είναι στατική και οι ταυτότητες δεν είναι σταθερές αλλά βρίσκονται σε συνεχή διαδικασία οικοδόμησης (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2017).

Κριτική Ανάλυση Λόγου και κριτικός γραμματισμός

Η Κριτική Ανάλυση Λόγου (στο εξής ΚΑΛ) αντιμετωπίζει τον λόγο ως κοινωνική πρακτική που συμβάλλει στην συγκρότηση των ατόμων και στον τρόπο διαμόρφωσης των ταυτοτήτων τους (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2017: 52). Αναλύοντας τα κείμενα βάσει της εμπλοκής τους στις κοινωνικές δομές και στις σχέσεις εξουσίας, σκοπός της είναι η εύρεση των συνδετικών κρίκων ανάμεσα στην γλώσσα, την κοινωνία και την ιδεολογία (Στάμου, 2014: 149). Η ΚΑΛ αποτελεί ερμηνευτική διαδικασία που στοχεύει στην αποκωδικοποίηση των γλωσσικών επιλογών του συγγραφέα με την «αξιολόγηση των μορφοσυντακτικών και υφολογικών επιλογών του» (Μιχάλης, 2014). Η ΚΑΛ στοχεύει στην κριτική γλωσσική επίγνωση η οποία βασίζεται στην άποψη ότι «η γλώσσα ως κοινωνική πρακτική διαμορφώνει και διαμορφώνεται από αξίες, πεποιθήσεις και σχέσεις εξουσίας» (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2017: 192).

Μια από τις εφαρμογές της ΚΑΛ είναι ο κριτικός γραμματισμός. Ο κριτικός γραμματισμός,ο οποίος στηριζόμενος στην διάσταση του γραμματισμού ως κοινωνική πρακτική, αντιμετωπίζει τα κείμενα ως ιδεολογικές κατασκευές που προβάλλουν μια συγκεκριμένη οπτική του κόσμου συντηρώντας και αναπαράγοντας ταυτόχρονα

στοχευμένες σχέσεις εξουσίας (Baynham, 2002 ; Στάμου, 2016). Σκοπός, λοιπόν, του κριτικού γραμματισμού είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και η απαλλαγή των μαθητών «από την κυρίαρχη ιδεολογική και πολιτισμική θέαση των πραγμάτων» μέσω της ενασχόλησης με αφηγηματικά κείμενα που παράγονται καθημερινά (Στάμου, 2016 ; Αρχάκης, 2016β).

Μεθοδολογία

Το μοντέλο των πολυγραμματισμών

Το μοντέλο των πολυγραμματισμών στοχεύει στην επαφή των μαθητών/τριών με ποικίλα κειμενικά είδη, τα οποία οργανώνονται συνδυαστικά από ακουστικά, οπτικά, ηλεκτρονικά μέσα, αξιοποιώντας ποικίλες πολιτισμικές, σημειωτικές και γλωσσικές πηγές που βρίσκονται σε κυκλοφορία στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές και πολύγλωσσες κοινωνίες (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2017).

Σύμφωνα με τους Kalantzis & Cope (2001) το μοντέλο των πολυγραμματισμών περιλαμβάνει τα εξής τέσσερα παιδαγωγικά στάδια:

Τοποθετημένη πρακτική: Αφορά στην αξιοποίηση κειμένων της καθημερινής ζωής που περιλαμβάνουν διάφορα είδη λόγου, ενταγμένα στο ευρύτερο κοινωνιοπολιτισμικό πλαίσιο (Kalantzis & Cope, 2001 ; Αρχάκης & Τσάκωνα, 2017).

Ανοιχτή διδασκαλία: Αφορά στη συνειδητοποίηση των μηχανισμών και των γλωσσικών μέσων που συντελούν στην οργάνωση των κειμένων και ταυτόχρονα αποτελούν τα εργαλεία κατανόησης των νοημάτων που αυτό προβάλλει (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2017).

Κριτική πλαισίωση: Αφορά στην κριτική στάση και ερμηνεία των κειμένων βάσει του ευρύτερου κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2017).

Μετασχηματισμένη πρακτική: Αφορά στην αναπλαισίωση ενός κειμένου, δηλαδή, στη μετακίνηση και στην προσαρμογή του σε ένα περιβάλλον με διαφορετικά κοινωνιοπολιτισμικά και επικοινωνιακά χαρακτηριστικά από αυτό που ήταν ενταγμένο (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2017).

Μέσω της εφαρμογής των παραπάνω πρακτικών διδασκαλίας επιχειρείται η ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών/τριών με την «διεύρυνση των επικοινωνιακών και κειμενικών τους δυνατοτήτων» (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2017).

Διδακτική πρόταση

Προχωρώντας στην διδακτική πρόταση υιοθετείται το μοντέλο των πολυγραμματισμών (Kalantzis & Cope, 2001) προκειμένου να αξιοποιήσουμε μη συμβατικά κείμενα στην εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο την ανάπτυξη της γλωσσικής επίγνωσης. Η διδακτική πρόταση μπορεί να εφαρμοστεί στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθώς περιέχει σύνθετους όρους που αφορούν έννοιες οι οποίες θα ήταν χρήσιμο να συζητηθούν όπως για παράδειγμα ο εγκλεισμός, η απεξάρτηση κ.ε. Ειδικότερα, η αφήγηση εξετάζεται στην νεοελληνική γλώσσα της Α΄ λυκείου οπότε η διδακτική πρόταση μπορεί να ενταχθεί και σε αυτή την θεματική ενότητα. Ακόμη, θα μπορούσε να πάρει την μορφή ενός project που θα υλοποιηθεί και σε συνεργασία με το μάθημα της πολιτικής παιδείας.

Στόχοι διδακτικής πρότασης

- Η διερεύνηση και επεξήγηση των εννοιών: Εγκλεισμός - φυλακή, απεξάρτηση, αφήγηση, ταυτότητα.
- Η επαφή με το λόγο μιας κοινωνικής ομάδας που δεν φέρει υψηλό κύρος.
- Ο εντοπισμός των ταυτοτήτων που προβάλλονται μέσω των αφηγήσεων της ομάδας.
- Η εξέταση των γλωσσικών μηχανισμών που συμβάλλουν στη διαμόρφωση των ταυτοτήτων αυτών.
- Η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών/μαθητριών να αντιλαμβάνονται την στάση που υιοθετούν οι αφηγητές απέναντι στον εκάστοτε θεσμό.

- Η ανάπτυξη δεξιοτήτων γραπτού/προφορικού λόγου προσαρμοσμένα σε συγκεκριμένο πλαίσιο καθώς και η συμμετοχή σε αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες (δραματοποίηση) που έχει ως αποτέλεσμα την παραγωγή λόγου.

Τοποθετημένη πρακτική

Με σκοπό την ομαλή ένταξη των μαθητών/μαθητριών στα θέματα που θα συζητηθούν, κρίνεται απαραίτητη η αφόρμηση από διάφορες πηγές. Οι Πολυγραμματισμοί επιδιώκουν την ενασχόληση με είδη λόγου που προέρχονται από ένα ευρύ φάσμα μέσων και πολιτισμικών πηγών (Kalantzis & Cope, 2001). Για το λόγο αυτό επιλέγονται βίντεο με σκοπό την μετάδοση και «οπτικών νοημάτων» (Kalantzis & Cope, 2001). Άλλωστε, η νέα γενιά είναι πιο εξοικειωμένη με τα οπτικοακουστικά μέσα, οπότε επιδιώκεται ένα ομαλό πέρασμα από την εικόνα στο γραπτό λόγο μέσω της αξιοποίησης κειμένων που περιέχουν διαφορετικά είδη λόγου, ενταγμένα σε ένα ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό φάσμα.

Αφόρμηση

Το κομμάτι αυτό στοχεύει στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών. Ο καθηγητής/τρια μπορεί να επιλέξει, ανάλογα με τον χρόνο που θα αφιερώσει στην προβολή, ορισμένα ή και όλα από τα παρακάτω δείγματα (No. 1-4). Το δείγμα No.5 και No.6 είναι χρήσιμο να επιλεχθεί σε κάθε περίπτωση, προκειμένου να αναδειχθεί τόσο η κοινωνική πλευρά του project αλλά όσο και η σύνδεση άρα και επικοινωνία του μαθήματος της γλώσσας με τα υπόλοιπα μαθήματα.

1. Παρακολούθηση του ντοκιμαντέρ 360^o : Φυλακές Κορυδαλλού.28/11/2019 (360^o, 2019).
2. Παρακολούθηση του ρεπορτάζ *ΦΥΛΑΚΕΣ ΔΙΑΒΑΤΩΝ ΚΕΘΕΑ ΟΗΕ(TV100-200716)* σχετικά με τα εγκαίνια της δομής του ΚΕΘΕΑ ΠΡΟΜΗΘΕΑΣ στις φυλακές Διαβατών (TV100THESSALONIKI, 2016).
3. Ανάγνωση άρθρου *Μια Πτέρυγα στα Διαβατά Δεν Μοιάζει με Ελληνική Φυλακή* (Κουκουμάκας, 2015).
4. Ανάγνωση του άρθρου Οι μέρες μου και οι νύχτες μου Κλεισμένος σε μια Ελληνική Φυλακή (Ξυπνητού, 2015).

   Ανάγνωση του κεφαλαίου 2.1 (Σελ.15) από το βιβλίο «Κοινωνική & Πολιτική Αγωγή» - Γ’ Γυμνασίου με τίτλο *Διακρίσεις και χαρακτηριστικά των κοινωνικών ομάδων*.
5. Ανάγνωση σελ. 202-204, κεφάλαιο «Αφήγηση», *Έκφραση Έκθεση τεύχος Α’*.

Οι παρακάτω δραστηριότητες είναι διατυπωμένες όπως προτείνεται να παραθοδούν στην τάξη οπότε περιλαμβάνουν οδηγίες που απευθύνονται στους/τις μαθητές/τριες και ενδιάμεσα επεξηγηματικά κομμάτια που αφορούν στους/τις καθηγητές/τριες.

Ακόμη, οι δραστηριότητες είναι είτε ατομικές είτε ομαδικές. Ας σημειωθεί ότι οι περισσότερες είναι ομαδικές με σκοπό αφενός την αποφυγή του ατομοκεντρικού προσανατολισμού της διδασκαλίας και αφετέρου την ανάδειξη της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης των μαθητών/τριών.

Δραστηριότητες

6. Αφού χωριστείτε σε ομάδες των 2-3 ατόμων, σε συνεργασία με την ομάδα σας και με τη βοήθεια των ηλεκτρονικών υπολογιστών, των εγκυκλοπαιδειών αλλά και των σχολικών βιβλίων αναζητήστε πληροφορίες και προσπαθήστε να εξηγήσετε του παρακάτω όρους: Εγκλεισμός - φυλακή - Απεξάρτηση - Αφήγηση -Ταυτότητα.
7. Αφού εκθέσει η κάθε ομάδα τις πληροφορίες και τις απόψεις που έχει συγκεντρώσει σε συνάρτηση με την παραπάνω δραστηριότητα θα γίνει συζήτηση με σκοπό την επεξήγηση και την διασαφήνιση των παραπάνω όρων.

Ανοιχτή διδασκαλία

Έπειτα από την επεξήγηση των βασικών όρων που θα αναφερθούν στο παρόν project, περνάμε στην Ανοιχτή Διδασκαλία. Στο στάδιο αυτό επιδιώκεται η κατανόηση των γλωσσικών μέσων που συμβάλλουν στην κατασκευή των εκάστοτε ταυτοτήτων. Οι

μαθητές/τριες καταπιάνονται με επιλεγμένες αυθεντικές αφηγήσεις και δουλεύουν πάνω σε αυτές. Αρχικά ζητείται να δοθεί ένας τίτλος που να σχετίζεται με την ταυτότητα που κατασκευάζεται σε κάθε αφήγηση. Έπειτα, σταδιακά επιδιώκεται η συνειδητοποίηση των γλωσσικών μέσων μέσω των οποίων συντίθεται η εκάστοτε ταυτότητα.

Ατομική δραστηριότητα

1. Αφού διαβάσετε τις παρακάτω αφηγήσεις δώστε ένα σύντομο τίτλο σε κάθε μια από αυτές δίνοντας βάση στην ταυτότητα που προβάλλει ο κάθε αφηγητής όπως στο παράδειγμα:

Παράδειγμα
No.1
Τίτλος : <u>Ο πικραμένος και στεναχωρημένος πατέρας</u>
ΤΡΙ 14/8/2018
[…]έκει που τρογάμε πως έφαγα μια φλασια και θημήθεικα τα γενελθεία τις κορουλας μου σηκωθείκα και την πήρα τηλεφώνο και τις λέω χρονια κάλα και να τα κατοστήσης μολη αρχείσα να της δραγουδάω το χάρμπη μπέμπη με έκοψε και μου λέει ευχάριστο μπαμπάκα άλλα το προηγουμενο μήνα ηταν τα γενελθεία μου μόλη μου το είπε αύτο της ζιτήσα συγνόμη και ειθέλα να ανήξει η γη να με κατάπιει , από την ντόπη και το πόσο χάζος ενιώθα, που μέτα από 11χρόνια για πρώτη φόρα ξέχάσα τα γενελθεία της πάνε μορφης κορουλάς μου δεν θα συχόρεχω το εαυτό μου για αυτό το τραγικό λάθος της σητισα σηγνόμη και το εκλήσα με δακρία στα ματιά μου και με σκημένο καιφάλι μπήκα μέσα στην φροντιδα και σκεφτωμούνα, τη εχω πάθει γιατί ξεχάσα το μοράκη μου ακομα και τώρα δεν είμαι καλα, νιώθω πόλυ ανεφτινός για αυτό που έκανα να ξεχάσω τα γενελθεία της κορουλάς μου ποιος μπαμπάς τα ξεχνάει μόνο έγω, ο ανευτήνος, τελος
No.2
Τίτλος: ____
12/8/2018
Σύμερα η μέρα μού ήταν πολύ άσχημη καί κουραστική πολύ λόγω λυτουργίκον στήν κοινότητα έχει καί πολύ ζέστη καί τα πράγματα είναι χάλια, το μεσημέρι Βγήκα δύο ώρες για μπάλα με τα παιδία καί έτσι λοίπον Ξέφυγα από τήν άσχημη ημέρα […]
No.3
Τίτλος : ____
ΔΕΥ 13/8/2018
7:20 Καλημέρα μας, σημερα τα πουλάκια δεν είναι στα σηρμάτα για να μου δραγουδάνε μαλόν από τον ήλιο, όντος εχτες είχε πολύ ζέστη τρις φορες έκανα, μπανιο και τρις φορες άλλαξα τα σεντόνια και τις μαξιλαροθηκες και είμαι με δυο ώραις ύπνο[…]
No.4
Τίτλος: ____
11/8/2018
[…] Συκοθηκα το πρωί με στόχο να μαγειρέψω με τον Θρ. το διεκδικίσαμε και το καταφέραμε πέρασε το ετιμα. Ειπαμε να μαγιρεψουμε μπριζόλα με ρύζι για όλλοι την κοινότητα, μπορώ να πώ ότι όλλοι πάθανε πλάκα Ελ. ☺ το κάναμε με πολύ αγάπη! Συνεργαστίκαμε άψογα και βγείκε κάτι ωραίο.[…]
No.5
Τίτλος: ____
12/8/2018
Σύμερα η μέρα μού ήταν πολύ άσχημη καί κουραστική πολύ λόγω[…] ενδιάμεσα είχα καί τα πλυντήρια αλλά δεν με ζωρίζει αυτό αλλά δεν μου αρέσει πού λύπη η δασκάλα μού καί αυτό με στεναχορεί αφάνταστα και περιμένω πώς καί πώς για να γυρίσεις για να κάνουμε κανά μάθημα , ανέβηκα στο δωμάτιο πολύ κουρασμένος […]

Ομαδικές δραστηριότητες

2. Με βάση τις προηγούμενες δραστηριότητες συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα αντιστοιχίζοντας την κάθε αφήγηση στο ανάλογο κουτάκι (προσοχή σε κάθε μια από τις επιλογές μπορεί να εντάσσεται παραπάνω από μια αφήγηση).

Πίνακας 1. Αντιστοιχία αφηγήσεων – ταυτοτήτων

Ταυτότητα πικραμένου πατέρα	**Ταυτότητα ατόμου δυσαρεστημένου από τις συνθήκες εγκλεισμού**	**Ταυτότητα συνεργασίας και διεκδίκησης**	**Ταυτότητα μαθητή/Ταυτότητα ατόμου που φανερώνεται η σχέση του με την εκπαίδευση**
Αφήγηση No.1			

3. Αφού διαβάσετε ξανά την αφήγηση No.4 και No.5 προσπαθήστε να σχεδιάσετε έναν πίνακα όπως αυτό του παραδείγματος που δίνεται παρακάτω με σκοπό να δείξετε ποια γλωσσικά μέσα σας έκαναν να τοποθετήσετε την κάθε αφήγηση στο κουτάκι της αντίστοιχης ταυτότητας στην Ασκ.2.

Πίνακας 2. Παράδειγμα αντιστοίχισης

Ταυτότητα πικραμένου πατέρα	**Αφήγηση No.1**

No.1

Τίτλος : Ο πικραμένος και στεναχωρημένος πατέρας

ΤΡΙ 14/8/2018

[…]έκει που τρογάμε πως έφαγα μια φλασια και θημήθεικα τα γενελθεία τις κορουλας μου σηκωθείκα και την πήρα τηλεφώνο και τις λέω χρονια κάλα και να τα κατοστήσης μολη αρχείσα να της δραγουδάω το χάρμπη μπέμπη με έκοψε και μου λέει ευχάριστο μπαμπάκα άλλα το προηγουμενο μήνα ηταν τα γενελθεία μου μόλη μου το είπε αύτο της ζιτήσα συγνόμη και ειθέλα να ανήξει η γη να με κατάπιει , από την ντόπη και το πόσο χάζος ενιώθα, που μέτα από 11χρόνια για πρώτη φόρα ξέχάσα τα γενελθεία της πάνε μορφης κορουλάς μου δεν θα συχόρεχω το εαυτό μου για αυτό το τραγικό λάθος της σητισα σηγνόμη και το εκλήσα με δακρία στα ματιά μου και με σκημένο καιφάλι μπήκα μέσα στην φροντιδα και σκεφτωμούνα, τη εχω πάθει γιατί ξεχάσα το μοράκη μου ακομα και τώρα δεν είμαι καλα, νιώθω πόλυ ανεφτινός για αυτό που έκανα να ξεχάσω τα γενελθεία της κορουλάς μου ποιος μπαμπάς τα ξεχνάει μόνο έγω, ο ανευτήνος, τελος

Πίνακας 3. Πίνακας γλωσσικών μέσων

Ρηματικές φράσεις	***ξέχάσα, δεν είμαι καλα,***
Επίθετα	*χάζος, ανεφτινός, ανευτήνος*
Επιρρήματα	*πόσο, πόλυ*
Σχήματα λόγου (μεταφορές, παρομοιώσεις κ.ε.)	*έφαγα μια φλασια, ειθέλα να ανήξει η γη να με κατάπιει,*
Σημεία στίξης	Ερώτηση : *ποιος μπαμπάς τα ξεχνάει*
Άλλες φράσεις - λέξεις	*ντόπη, με δακρία στα ματιά, με σκημένο καιφάλι,*

Κριτική πλαισίωση

Στο στάδιο της κριτικής πλαισίωσης επιδιώκεται η κριτική στάση των μαθητών/μαθητριών απέναντι στα κείμενα που μελετώνται. Σκοπός είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης. Αυτό θα επιτευχθεί με την βοήθεια της θεωρίας των ταυτοτήτων νομιμοποίησης και αντίστασης.

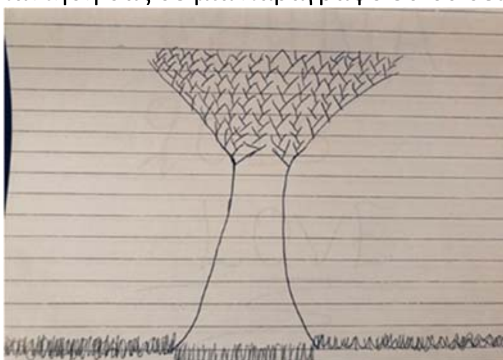
4. Τοποθετήστε τις αφηγήσεις της άσκησης 1 στο παρακάτω πίνακα που δείχνει την στάση που έχουν οι αφηγητές απέναντι στον εγκλεισμό και στην εκπαίδευση. Έχοντας υπόψιν σας τα γλωσσικά μέσα που χρησιμοποιεί ο κάθε αφηγητής, σκεφτείτε τι ουσιαστικά θέλει να δηλώσει η κάθε αξιολόγηση που αυτός επιλέγει και την στάση παίρνει απέναντι σε όσα αφηγείται.

Πίνακας 4. Ταυτότητες αντίστασης και νομιμοποίησης

Ταυτότητα αντίστασης (Αρνητική στάση)	Ταυτότητα νομιμοποίησης (Θετική στάση)

Ατομική δραστηριότητα

5. Παρατηρήστε το παρακάτω σκίτσο. Τι ταυτότητα πιστεύετε ότι θέλει να προβάλει το άτομο που το σχεδίασε; Τι συναισθήματα φαντάζεστε ότι έχει; Τι στάση φαίνεται να κρατά; Αιτιολογήστε την απάντηση σας σε μια παράγραφο 50-60 σειρών.



Φωτογραφία 1. Αυθεντικό σκίτσο

Μετασχηματισμένη πρακτική

Το τελευταίο στάδιο στοχεύει στην αναπλαισίωση των κειμένων που εξετάστηκαν και στην προσαρμογή τους σε ένα περιβάλλον με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Οι παρακάτω ασκήσεις αφορούν τόσο στην παραγωγή γραπτού λόγου όσο και στην προσπάθεια εικονικής αναπαράστασης των θεμάτων που συζητήθηκαν. Ακόμη, ζητείται η σχεδίαση ενός ερωτηματολογίου, με σκοπό τον προβληματισμό των παιδιών, σε συνάρτηση με τη διατύπωση των ερωτήσεων αλλά και με το θεματικό κέντρο, στο οποίο θα εστιάσουν. Τέλος, με σκοπό την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, ζητείται η δραματοποίηση ορισμένων αφηγήσεων, που κατέγραψαν οι ίδιοι οι μαθητές/τριες προσαρμοσμένες σε ένα φανταστικό πλαίσιο. Ζητούμενο είναι η διεύρυνση του επιπέδου συνειδητοποίησης τόσο των ταυτοτήτων που προβάλλουν οι συμμαθητές/τριες όσο και των ταυτοτήτων που οι ίδιοι επιλέγουν να κατασκευάσουν βάσει του ρόλου που έχουν αναλάβει.

Ατομικές δραστηριότητες

6. Υποθέστε ότι είστε έγκλειστος/η σε φυλακή. Γράψτε μια φανταστική αφήγηση για το πώς θα ήταν μια μέρα σας μέσα σε ένα κατάστημα κράτησης. Σε ποιες δραστηριότητες θα συμμετείχατε και σε ποιες όχι (σχολείο, δραστηριότητες καλλιτεχνικών, γυμναστική); Τι συναισθήματα θα είχατε μια ζεστή μέρα του Αυγούστου κλεισμένος σε ένα κατάστημα κράτησης με μόνη επιλογή τον προαυλισμό;

7. Κάντε μια ζωγραφιά /σκίτσο με σκοπό να αντικατοπτρίσετε τις σκέψεις σας επικεντρώνοντας στα θεματικά κέντρα που εξετάστηκαν (εγκλεισμός, απεξάρτηση, ταυτότητα). Μπορείτε είτε να επιλέξετε ένα θέμα είτε να συνδυάσετε τις πληροφορίες που δεχθήκατε.

8. Υποθέστε ότι έχετε το ρόλο του/της δημοσιογράφου και επισκέπτεστε την θεραπευτική κοινότητα ΚΕΘΕΑ ΠΡΟΜΗΘΕΑΣ που φιλοξενεί αποφυλακισμένους που βρίσκονται σε διαδικασία απεξάρτησης. Σχεδιάστε ένα ερωτηματολόγιο με σκοπό να το χρησιμοποιήσετε στην συνέντευξη σας. Πού θα δώσετε βάση; Σε ποιο θεματικό κέντρο θα επιλέξετε να εξετάσετε περισσότερο αυτό της φυλακής ή αυτό της απεξάρτησης και για ποιόν λόγο;

Ομαδική δραστηριότητα

9. Ανά ομάδα, επιλέξτε να δραματοποιήσετε μια από τις αφηγήσεις που έχετε καταγράψει στην άσκηση 6. Ταυτόχρονα, οι υπόλοιπες ομάδες μπορούν να επιχειρήσουν να ανιχνεύσουν ταυτότητες που προβάλλονται μέσω των δραματοποιήσεων.

Συμπεράσματα

Στο παρόν άρθρο επιχειρήθηκε η αξιοποίηση μη συμβατικών αφηγήσεων με σκοπό την κριτική γλωσσική επίγνωση των μαθητών/τριων. Η κριτική εκπαίδευση στοχεύει στην ανάδειξη των κοινωνικών και πολιτισμικών διαφορών, μέσω της ενασχόλησης με αφηγηματικό υλικό που προέρχεται από την καθημερινότητα, το οποίο επιτρέπει τη συνειδητοποίηση διαφορετικών πολιτισμικών και κοινωνικών ταυτοτήτων (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2017). Στο πλαίσιο αυτό, θεωρούμε ότι οι αφηγήσεις του πληθυσμού μας είναι δυνατό να αξιοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς διευρύνουν και διερευνούν το φάσμα αφηγήσεων από την καθημερινότητα ενός πληθυσμού που θεωρείται περιθωριοποιημένος και στερεοτυπικά φέρει αρνητικό πρόσημο. Μέσω των γλωσσικών μηχανισμών που επιλέγονται από τους αφηγητές αναδύονται ταυτότητες μιας διαφορετικής κοινωνικής ομάδας και έτσι έρχονται στο επίκεντρο περιπτώσεις «πολιτισμικών διαφοροποιήσεων, ανισοτήτων και αποκλεισμών» (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2017). Έτσι, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές/τριες να «γνωριστούν» με τον λόγο κοινωνικών ομάδων που παρόλο που θεωρούνται «ετεροτοπίες» (Foucault, 2012) δεν παύουν να είναι κομμάτι της κοινωνίας και να επιχειρούν την (επαν)ένταξη τους. Τέλος, η ενασχόληση με αυθεντικές αφηγήσεις αποτελεί τροφή για σκέψη και αφετηρία για την κατάρριψη αρνητικών αντιλήψεων και στερεοτύπων απέναντι σε ανθρώπους στιγματισμένους λόγω της πρότερης αποκλίνουσας συμπεριφοράς τους.

Αναφορές

Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. (2017). *Ταυτότητες, Αφηγήσεις και Γλωσσική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.

Αρχάκης, Α. (2016). Διερευνώντας τις (καθημερινές) αφηγήσεις και τη θέση τους στην κριτική γλωσσική εκπαίδευση. Στο Ε. Χοντολίδου, Ρ. Τσοκαλίδου, Φ. Τεντολούρης, Α. Κυρίδης, Κ. Βακαλόπουλος (Επιμ.), *Μνήμη Χατζησαββίδη, Γλωσσ(λογ)ικές & Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις* (σσ. 132-153). Αθήνα: Gutenberg.

Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*. Μτφ., Αραποπούλου, Μ. Αθήνα: Μεταίχμιο.

De Fina, A. (2003). *Identity in narrative: A study of immigrant discourse*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Pub. Co.

Kalantzis, M. & Cope, B. (2001). *Πολυγραμματισμοί.* Ανακτήθηκε 17/01/2020 από http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e2/index.html

Καραχάλιου, Ρ. (2018). *Η Προσφώνηση στις Συνομιλιακές Αφηγήσεις*. Μελέτες για τον προφορικό λόγο 4. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).

ΚΕΘΕΑ. Ανακτήθηκε 17/01/2020 από https://www.kethea.gr/

Κουκουμάκας, Κ. (2015). *Μία Πτέρυγα στα Διαβατά Δεν Μοιάζει με Ελληνική Φυλακή.* Διαδικτυακή πηγή : https://www.vice.com/el/article/nzwndz/mia-pteryga-sta-diavata-den-moiazei-me-fylaki

Labov, W. (1972). *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Μιχάλης, Α. (2014). Κριτική ανάλυση λόγου: Δυνατότητες και προβλήματα εφαρμογής στη γλωσσοεκπαιδευτική διαδικασία. Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α.Γ. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησαββίδης (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου: Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη.*

Ξυπνητού, Μ. (2015). *Οι Μέρες και οι Νύχτες μου Κλεισμένος σε μια Ελληνική Φυλακή.* Διαδικτυακή πηγή : https://analuseto.gr/i-meres-ke-i-nichtes-mou-klismenos-se-mia-elliniki-filaki/

Schiffrin, D. (1996). Narrative as self-portrait: Sociolinguistic construction of identity. *Language in Society* 25: 167-203.

Στάμου, Α.Γ. (2014*). Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας.* Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφιανού & Β. Τσάκωνα (Επιμ.), *Ανάλυση λόγου: Θεωρία και εφαρμογές* (σσ.149-182). Αθήνα: Νήσος.

Στάμου, Α.Γ., Αρχάκης Α. & Πολίτης Π. (2016). Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Χαρτογραφώντας το πεδίο. Στο Α.Γ. Στάμου, Π. Πολίτης & Α. Αρχάκης (Επιμ.), *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα* (σσ.13-46). Καβάλα: Σαΐτα.

TV100THESSALONIKI. (2016). *ΦΥΛΑΚΕΣ ΔΙΑΒΑΤΩΝ ΚΕΘΕΑ ΟΗΕ(TV100-200716)*. 360^{o}.

(2019). *360^{o} : Φυλακές Κορυδαλλού.28/11/2019*.

Διδακτική της φιλοσοφίας στο πανεπιστήμιο: η μορφή και λειτουργία του ρεπουμπλικανικού πολιτεύματος του Εμμανουήλ Καντ και ο ρόλος του στην ηθική και πολιτική του σκέψη

Βασιλείου-Δαμβέργης Αλέξανδρος-Νεκτάριος
Φιλόλογος, συμβ. πανεπ. διδάσκων
damvergis@yahoo.gr

Περίληψη

Η διδακτική αυτή προσέγγιση αφορά στο σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας ενός πανεπιστημιακού μαθήματος δεκατριών παραδόσεων που αφορά στη διδασκαλία ενός θέματος πολιτικής φιλοσοφίας του Εμμανουήλ Καντ. Πιο συγκεκριμένα θα προσπαθήσουμε να προτείνουμε το συνδυασμό μεθόδων των δύο επιστημών, φιλοσοφίας και ιστορίας, με σκοπό την καλύτερη γνωστική προσέγγιση του ιδανικότερου πολιτεύματος, που κατά το φιλόσοφο έπρεπε να επικρατήσειστον κόσμο για να αποφευχθεί ο πόλεμος και να επικρατήσει η αιώνια ειρήνη. Το πολίτευμα ο ίδιος αποκαλεί ρεπουμπλικανικό, πράγμα που σημαίνει ότι εμπνέεται από το πολίτευμα της αρχαίας Ρώμης. Στόχος μας είναι λοιπόν, η ιστορική προσέγγιση της Res Publica και η συνεκτίμηση των ιστορικών συνθηκών και της πολιτικής σκέψης της εποχής του να συντείνει στην κατανόηση της πολιτικής φιλοσοφίας του.

Λέξεις κλειδιά: διδακτική, πολιτική φιλοσοφία, ρεπουμπλικανισμός, ιστορία

Εισαγωγή

Οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στην εφαρμογή τουςεξετάζουν την πολιτική φιλοσοφία του Καντ συνήθως αυτοτελώς, ή συγκριτικά με τις άλλες πολιτικές θεωρίες του Διαφωτισμού(Για τις βασικές αρχές της παιδαγωγικής επιστήμης τη διδακτική μεθοδολογία και τη διαθεματικότητα στη διδασκαλία βλ. Πυργιωτάκης, 2011, Κογκούλης, 2005, Ξωχέλλης, 2010, Πηγιάκη 1990, Χατζηδήμου, 2010, Ματσαγγούρας, 1998, 1996 και 2002). Οι φιλοσοφικές αναλύσεις συνήθως περιγράφουν τη γενική δομή και λειτουργία του πολιτεύματος, όπως και τον βασικό τρόπο επίτευξης των σκοπών του, αλλά όχι σε τέτοιο βαθμό ώστε να ισχυριστούμε ότι είναι απόλυτα σαφής η εικόνα του. Μέσα από την κριτική διερεύνηση της φύσεως και λειτουργίας αυτού του πολιτεύματος (στο δοκίμιο *Για την Αιώνια Ειρήνη*, και στα*Δοκίμια*) τίθενται μια σειρά ερωτήματα για τη μορφή και τη λειτουργία του, καθώς και για την ηθική του θεμελίωση σε σχέση με την φιλοσοφία του Καντ (πώς λειτουργεί ακριβώς ο Πρακτικός Λόγος σε θεωρητικό και σε λειτουργικό επίπεδο στο ρεπουμπλικανικό πολίτευμα, σε επίπεδο ηγεμόνα, οργάνωσης του κράτους, νομοθεσίας και συνείδησης των πολιτών). Τίθενται επίσης ερωτήματα φιλοσοφίας της ιστορίας του Καντ σε σύνδεση με τη γνωσιοθεωρία του, πώς δηλαδή μπορούμε να διαπιστώσουμε αν το ανθρώπινο γένος βρίσκεται σε ηθική πρόοδο, πώς το κρυφό πρόγραμμα της φύσης και η Πρόνοια οδηγούν ακόμα και μέσα από τα δεινά των πολέμων σε κάτι καλύτερο).

Ο Καντ σε επίπεδο πολιτειακής οργάνωσης προκρίνει το ρεπουμπλικανικό πολίτευμα. Τα κράτη, εφόσον το πολίτευμά τους γίνει ρεπουμπλικανικό, μπορούν σε παγκόσμιο επίπεδο να συστήσουν συνομοσπονδία, η σύσταση και λειτουργία της οποίας ευνοείται από το πολίτευμα. Με την σύστασή της θα είναι δυνατή η διεύρυνσή της και η προοδευτική εξάλειψη του πολέμου. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσει να γίνει πράξη η Αιώνια Ειρήνη. Αν πράγματι υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης και εφαρμογής τέτοιου πολιτεύματος που να οδηγεί σε ευδαιμονία τους πολίτες εξετάζει το τελευταίο δοκίμιο, θέτοντας πάλι το ζήτημα που ουσιαστικά είχε θεμελιακά τεθεί με όλα τα άλλα κείμενα, δηλαδή αν μπορεί να

ευδοκιμήσει ο Διαφωτισμός σε πολιτικό επίπεδο, και αν έχουμε τα εχέγγυα να πιστεύουμε ότι το ανθρώπινο γένος βρίσκεται σε σταθερή ηθική πρόοδο προς το καλύτερο, άρα είναι δυνατά όλα τα προηγούμενα (Καντ, 1971· 1992 και 2004· Σαργέντης, 2004· Αγγελίδης-Γκιούρας, 2005, σ. 191-222· Ηρακλείδης, 2015, σ. 28-29.) Ένα τέτοιο ιδεώδες προόδου εκφράζει στο κείμενό του *Ιδέα μιας γενικής ιστορίας με πρίσμα κοσμοπολιτικό* (1784) που επαναδιατυπώνεται και εξειδικεύεται στη *Διένεξη των Σχολών* (1798). (Βλ. Καντ, 2004 και Nisbet & Reiss, 1970, σ. 176-190).

Στα χρόνια που πέρασαν μεσολάβησε η μεγάλη Γαλλική Επανάσταση (Lefebvre 2010 και Miller 2018), και η εμπειρία αυτή σφραγίζει την επιχειρηματολογία του κειμένου του 1798. Ο Καντ, θεωρεί ότι η φιλοσοφία ως κριτική του καθαρού λόγου μπορεί να συμβάλει στο να αναπτυχθεί ένα μοντέλο μιας διαφωτισμένης και ελεύθερης πολιτείας, της οποίας όμως η πραγμάτωση αποτελεί πρακτικό καθήκον.Υποστηρίζει ότι δεν μπορεί να διαπιστωθεί εμπειρικά κατά πόσον σε μία συγκεκριμένη ιστορική στιγμή έχει πραγματοποιηθεί πρόοδος προς το καλύτερο ή όχι σε σχέση με την προγενέστερη ιστορία. Τα κριτήρια που αναφέρονται στην πρόοδο δεν μπορούν κατά συνέπεια να είναι εμπειρικά, αλλά πρέπει να συναχθούν από τη σκοπιά του λόγου,τη σκοπιά της ελευθερίας και της γενικής νομοθεσίας. Βάσει τέτοιων κριτηρίων μπορούμε να ανακαλύψουμε στην ιστορία σημεία που ανταποκρίνονται στα φιλοσοφικά αιτήματα (Walsh, 1994, σ. 190-191).

Στοχοθεσία και μεθοδολογία της έρευνας

Πιστεύω ότι η όλη πολιτική σκέψη του Καντ μπορεί να ερμηνευθεί καλύτερα αναλυόμενη ταυτόχρονα στον οριζόντιο, συγχρονικό άξονα (ιστορικές συνθήκες του 18^ου^ αι. και στον κάθετο, διαχρονικό, (το ρωμαϊκό πολίτευμα της ResPublica, και συγκεκριμένα της Αυγούστειας περιόδου, πολιτικές ιδέες του πρόσφατου και ρωμαϊκού παρελθόντος). Αφού διατυπώσουμε συγκροτημένα την υπόθεση εργασίας μας, ότι ο ρεπουμπλικανισμός του Καντ παραπέμπει στη ρωμαϊκή ResPublica επί Αυγούστου, δηλ. το principatus, επηρεάζεται από τους άλλους φιλοσόφους του Διαφωτισμού και προσδιορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις ιστορικές συνθήκες της εποχής του, θα προσπαθήσουμε με την προσεκτική μελέτη όλων των πολιτικών κειμένων του Καντ να στηρίξουμε και να την επαληθεύσουμε. (Για το ρωμαϊκό πολίτευμα: Albrecht 1990 και 2002, Graf 2001).Θα δούμε επίσης προσεκτικά τη σχέση του πολιτεύματος αυτού με την ηθική του φιλοσοφία. Έτσι θα έχουμε αποκτήσει ένα ισχυρό μεθοδολογικό εργαλείο για να εξετάσουμε κριτικά όλες τις επιστημονικές απόψεις ερμηνείας του ρεπουμπλικανικού πολιτεύματος του Καντ, ώστε να πετύχουμε καλύτερα γνωστικά και μαθησιακά αποτελέσματα.

Οι στόχοι της έρευνάς μας θα είναι γνωστικοί, δηλαδή να προσεγγίσουμε διδακτικά τη φύση, τη λειτουργία και τη φιλοσοφική θεμελίωση του καντιανού ρεπουμπλικανισμού με τη βοήθεια της ιστορίας για τη ρωμαϊκή reskαι για την εποχή του, καθώς και το νέο πρίσμα ερμηνείας του. Συζητώντας και σε βάθος, κριτικά και συγκριτικά, όλες τις παλαιότερες και σύγχρονες επιστημονικές απόψεις για το ρεπουμπλικανικό πολίτευμα του Καντ, θα λάβουμε υπ΄ όψη τα ιστορικά στοιχεία που δίνουν οι αρχαίες πηγές για τη ρωμαϊκή Res Publica (Albrecht, 1990, Graf, 2001, Rose 1978), και θα δούμε ποιες είναι οι κοινές αρχές λειτουργίας τους. Αφού καταλήξουμε σε συγκροτημένη ερμηνευτική πρόταση για τη μορφή, τη δομή και τη λειτουργία του προτεινόμενου ρεπουμπλικανικού πολιτεύματος, καθώς και για την ηθική και γνωσιοθεωρητική του θεμελίωση, θα θέσουμε ως ειδικούς γνωστικούς διδακτικούς στόχους να διερευνήσουμε μία σειρά ερωτήματα:

Γιατί ο Καντ επιμένει να αποκαλεί το προτεινόμενο από αυτόν πολίτευμα στους συγχρόνους του ηγεμόνες ρεπουμπλικανικό και όχι δημοκρατικό. Ο όρος αυτός δεν έχει καμία άλλη εφαρμογή και περιεχόμενο, παρά μόνο στην Res Publica αρχαίας Ρώμης. (*Πάλι το ζήτημα*, Καντ 1971, σ. 193). Ποιες διαφορές μπορούν να εντοπιστούν στον ορισμό του πολιτεύματος αυτού στα κείμενα του Καντ και πώς αξιολογούνται; Πώς είναι δυνατόν να είναι συμβατό με το θεσμό του μονάρχη (π.χ. αυτοκράτορα της Πρωσίας, βασιλιά της Αγγλίας) ένα πολίτευμα που παραπέμπει στη ρωμαϊκή ResPublica, και πώς λειτουργεί η

έννοια του κοινωνικού συμβολαίου μέσα σε αυτό; (Καντ, 1971, σ. 135-139, Rauscher, 2012, Kenny, 2005, σ. 458-459, Ηρακλείδης, 2015, σ. 28-29, Αγγελίδης & Γκιούρας 2005, σ. 191-222. Παράβαλε Locke 2013 και Ρουσσώ 2012. Το ρωμαϊκό πολίτευμα περιείχε αριστοκρατικά-ολιγαρχικά και δημοκρατικά στοιχεία, βασικός θεσμός του ήταν η Σύγκλητος (Senatus) και οι δύο αιρετοί ενιαύσιοι Ύπατοι (Consules), αλλά αντιδιαστελλόταν προς τη βασιλεία και το θεσμό του βασιλιά. Ποιοι θεσμοί του προσδοκώμενου ρεπουμπλικανικού πολιτεύματος (για τα δεδομένα του 18^{ου} και 19^{ο} αιώνα) διαφαίνονται κάτω από τις γενικές αρχές και διατυπώσεις του Καντ σε όλα τα πολιτικά κείμενά του και ποιος είναι ο προτεινόμενος τρόπος διακυβέρνησης;

Πώς είναι δυνατό το πολίτευμα που προτείνει ο Καντ να μπορεί να εγκαθιδρυθεί με αλλαγές από τα πάνω, δηλαδή από το βασιλιά των σύγχρονων ευρωπαϊκών κρατών; Υπάρχει ιστορικό ή άλλο προηγούμενο ή παράλληλο που δικαιολογεί κάτι τέτοιο, ή είναι εντελώς θεωρητική σύλληψη η πρόταση αυτή; Η ρωμαϊκή Res Publica εγκαθιδρύθηκε μετά από ανατροπή της βασιλείας με λαϊκή εξέγερση το 510 π.Χ., ενώ ο Καντ καταδικάζει την επανάσταση, αφού οδηγεί σε αποδιάρθρωση του πολιτεύματος και αναρχία. Γιατί τα «ρεπουμπλικανικά» ιδεώδη που πρέπει να υιοθετήσουν οι σύγχρονοί του ηγεμόνες οδηγούν αναγκαστικά στην κατάπαυση του πολέμου και στην επιθυμία σύστασης κοινοπολιτείας, η οποία με τη σειρά της θα συντελέσει στην επίτευξη της Αιώνιας Ειρήνης; Η ρωμαϊκή Res Publica εγκαθιδρύθηκε μετά από ανατροπή της βασιλείας με λαϊκή εξέγερση το 510 π.Χ., ενώ ο Καντ καταδικάζει την επανάσταση, αφού οδηγεί σε αποδιάρθρωση του πολτεύματος και αναρχία. (Graff, 2001, Albrecht, 1990, Albrecht, 2002 και Rose, 1970). Πώς τα «ρεπουμπλικανικά ιδεώδη» του Καντ διαφυλάσσουν τα δικαιώματα των πολιτών των διαφόρων κρατών, ώστε αυτά να συνεργάζονται έχοντας αγαστές σχέσεις; Ποια μπορεί να είναι σαφέστερα διατυπωμένη η καντιανή κοινοπολιτεία υπό το κοσμοπολιτικό του πρίσμα και πώς θα μπορούσαμε να προσδιορίσουμε και να περιγράψουμε τη λειτουργία της; Ποια η σχέση της πολιτικής με την ηθική φιλοσοφία και με τη γνωσιοθεωρία του Καντ και πώς σχετίζεται το προτεινόμενο πολίτευμα με αυτές;

Το ρεπουμπλικανικό πολίτευμα του Καντ και η ρωμαϊκή ResPublica

Ο Καντ στο κείμενό του *Η διένεξη των Σχολών* (1793) γράφει για τη Γαλλική Επανάσταση (βλ. Lefebvre 2010 και Miller 2018) ότι η επανάσταση ενός πνευματικού λαού μπορεί να επιτύχει ή να αποτύχει, μπορεί να παρεκτραπεί σε αθλιότητα και εγκλήματα, ώστε κάθε καλόπιστος άνθρωπος, εάν σκόπευε να την επαναλάβει γι' άλλη μια φορά, δεν θα τολμούσε υπ' αυτές τις συνθήκες να επιχειρήσει εκ νέου αυτό το πείραμα. Όμως αυτή εμπνέει σε όλους τους θεατές ένα αίσθημα συμμετοχής που δημιουργεί ο ενθουσιασμός που προέρχεται από την ηθική και μόνο φύση του ανθρωπίνου γένους. Αυτός ο ενθουσιασμός πρέπει, κατά τον Καντ, να έχει αιτία, μία (έμφυτη) ηθική καταβολή στο ανθρώπινο γένος. Αυτή η καταβολή του ανθρώπινου γένους μπορεί να το κάνει να ελπίζει στην ηθική πορεία του, και να είναι όντως καλύτερο ηθικά στο μέλλον (Καντ 1971, σ. 185-187 και Lang-Γρυπάρη 2010). Την ηθική αιτία διακρίνει σε δύο άλλες επί μέρους: α) την αιτία του δικαίου και β) την αιτία του σκοπού. Ηθική αιτία του δικαίου σημαίνει να μην εμποδίζεται ένας λαός από το να εγκαθιδρύσει το πολίτευμα που επιθυμεί. Ηθική αιτία του σκοπού σημαίνει να εγκαθιδρύει ένας λαός πολίτευμα που να προβλέπει την αποφυγή επιθετικού πολέμου. Τέτοιο πολίτευμα είναι το ρεπουμπλικανικό (και όχι το δημοκρατικό). Ο πόλεμος επιφέρει τα περισσότερα κακά της ανθρωπότητας, αν και οδηγεί τελικά προς το καλύτερο και θεωρείται σε άλλο δοκίμιο απαραίτητο μέσο προόδου του πολιτισμού, και μόνο με ένα αποτελειωμένο πολιτισμό θα έχουμε τελικά αιώνια ειρήνη (Πιθανή αρχή της ιστορίας των ανθρώπων. Καντ 1971, σ. 67. Για την Αιώνια Ειρήνη βλ. Καντ 1992· 2006· Σαργέντης, 2005· Ξηροπαΐδης, 2005· Παπαγεωργίου, 2005 και Κωστίκος, 2007). Η αποφυγή του πολέμου και ο ενθουσιασμός κατά την συμμετοχή σε αυτό που θεωρείται αγαθό, είναι δύο αισιόδοξα σημεία. Ο Καντ θεωρεί ότι ο αληθινός ενθουσιασμός αναφέρεται πάντοτε στο ιδανικό, το καθαρώς ηθικό, το δίκαιο πέραν πάσης ιδιοτέλειας.

Όπως έδειξε και στην *Ιδέα* (Καντ 1971, σ. 24-4), ένας λαός θεωρεί ηθική και δημοκρατική κυβέρνηση αυτήν που συννομοθετεί. Και βέβαια το δίκαιο του λαού είναι υπεράνω παντός τιμήματος και ιδιωτικής ωφέλειας, και έτσι σε καμία κυβέρνηση δεν επιτρέπεται να το θίξει. Το δίκαιο, ωστόσο, επιδέχεται περιορισμούς στην εκτέλεσή του σε ότι αφορά την χρησιμοποίηση ηθικών μέσων. Τον όρο αυτό ο λαός δεν μπορεί να τον παραβεί, και γι' αυτό ο Καντ δεν δικαιολογεί την επανάσταση (Καντ 1971, σ. 187). Κατά τον Καντ πρέπει να υπάρχει υπακοή στο πολίτευμα με νόμους αναγκασμού, αλλά και πνεύμα ελευθερίας, αφού πείθεται ο κάθε πολίτης από το Λόγο ότι ο αναγκασμός είναι σύννομος. Το δημόσιο δίκαιο ενυπάρχει στο Λόγο και θεμελιώνεται σε apriori αρχές. Διότι, όταν δεν επιβάλλει ο Λόγος σεβασμό προς κάτι, τότε η θέληση των ανθρώπων δεν δεσμεύεται, κατά την ελευθερία τους.

Στην διαμόρφωση των κοινωνικο-πολιτικών και ιστορικο-φιλοσοφικών απόψεων του Καντ άσκησαν επίδραση οι ιδέες του γαλλικού και αγγλικού διαφωτισμού, ιδιαιτέρως δε οι ιδέες του Ρουσσώ. Μετά τον Ρουσσώ ο Καντ αναπτύσσει την ιδέα της ανώτατης εξουσίας του λαού, δηλαδή την ιδέα της λαϊκής κυριαρχίας. Κάποιοι ωστόσο εντοπίζουν μία αντίθεση ή ασυνέπεια ως προς αυτό το σημείο, επειδή ο Καντ ως ο θεωρητικός του γερμανικού αστισμού ισχυρίζεται ότι, παρά τα όσα υπαγορεύει η θεωρία, στην πράξη η κυριαρχία του λαού είναι αδύνατον να πραγματοποιηθεί. Συνεπώς, η λαϊκή θέληση πρέπει να υποτάσσεται στην ανώτατη υπάρχουσα εξουσία(*Απάνω στο κοινό απόφθεγμα*. Καντ 1971, σ. 148-150, Αγγελίδης & Γκιούρας 2005, σ. 191-222). Ο Καντ πραγματεύεται το θέμα του κοινωνικού συμβολαίου στο δοκίμιο *Θεωρία και Πρακτική*, στο πλαίσιο ενός a priori νόμιμου περιορισμού. Ο κυβερνήτης του κράτους πρέπει να αναγνωρίσει την «*αρχική σύμβαση*» ως ιδέα, πράγμα που αναγκάζει το κράτος να θεσπίσει νόμους, με τρόπο που θα μπορούσε να προκύψει από την ενωμένη βούληση ενός λαού. Αυτή η *αρχική σύμβαση*, υπογραμμίζει ο Kant, είναι ιδέα της λογικής και όχι ιστορικό γεγονός. Τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις απορρέουν από την αρχική σύμβαση, όχι λόγω κάποιας ιδιαίτερης ιστορικής προέλευσης, αλλά λόγω των νόμιμων σχέσεων που είναι ενσωματωμένες, και ως εκ τούτου αναγνωρίζονται και από τα δύο μέρη, στην αρχική σύμβαση.

Ο Καντ θεωρεί ως δικαίωμα του λαού, που προκύπτει από την αρχική σύμβαση, στο πλαίσιο της αρχής της αυτοτέλειας, το δικαίωμα της ψήφου δι' αντιπροσώπων. Η θέσπιση νόμων γίνεται ως σκοπός πραγμάτωσης καθεστώτος δικαίου. Η ιδέα, λοιπόν, της αρχικής σύμβασης περιορίζει την νομοθετική λειτουργία του κράτους και την κυριαρχία του (Rauscher, 2012, Kenny, 2005, σ. 458-459, Ηρακλείδης, 2015, σ. 28-29, Αγγελίδης & Γκιούρας, 2005, σ. 191-222. *Απάνω στο κοινό απόφθεγμα*. Καντ 1971, σ. 137-140). Ο Καντ, όμως, δεν νομιμοποιεί την επανάσταση, ακόμη και όταν η κυβέρνηση κυβερνά τυραννικά, διότι, αφ' ενός στην υφιστάμενη πολιτεία ο λαός δεν έχει πλέον το δικαίωμα να αποφασίσει και να υλοποιήσει τέτοια μεταβολή, αφ' ετέρου καταρρέει ο προσωπικός δεσποτισμός, αλλά ποτέ δεν γίνεται αληθινή αναμόρφωση του τρόπου σκέψης. Γι' αυτό και προτιμά τη φωτισμένη (διαφωτισμένη) δεσποτεία από την κοινωνική επανάσταση. (Καντ 1971, σ. 44, 49-51, *Απάνω στο κοινό απόφθεγμα*, Καντ 1971, σ. 141-143.)

Η Res Publica έφτασε στη μέγιστη ακμή της τον 2^ο^ αιώνα π.Χ., ενώ τον 1^ο^ αιώνα π.Χ. πέρασε τη φάση κρίσης με την ανάδειξη ισχυρών ανδρών. Ο Κικέρωνας ήταν από τους τελευταίους υπερασπιστές της εύρυθμης λειτουργίας του. Ο 1^ος^ αιώνα π.Χ. ήταν αιώνας κρίσεως του πολιτεύματος, καθώς άρχισαν να αναδεικνύονται σημαντικές πολιτικές μορφές, οι οποίες συγκέντρωσαν στο πρόσωπό τους πολιτική και στρατιωτική ισχύ και γόητρο (Μάριος και Σύλλας, Καίσαρ και Πομπήιος, Αντώνιος και Οκταβιανός). Οι πολιτικοί αυτοί άνδρες ήρθαν σε σύγκρουση μεταξύ τους, και τελικά κάθε φορά υπερίσχυε ο ένας, ο οποίος προσωρινά επιβαλλόταν. ΄Ηταν η εποχή των εμφυλίων πολέμων, για την οποία ο Καίσαρ έγραψε το *De Bello Civili*. Μετά όμως τη ναυμαχία στο Άκτιο (31 π.Χ.) και την υποταγή της Αιγύπτου (30 π.Χ.), ο Οκταβιανός επιβλήθηκε μόνιμα, αποκλήθηκε Augustus και princeps από τη Σύγκλητο και ως τέτοιος επιβλήθηκε ως ηγεμόνας στο ρωμαϊκό

πολίτευμα, ενώ δεν άλλαξαν οι θεσμοί της ResPublica. Έτσι μετασχηματίστηκε σε Principatus. Πρώτος princeps αναδείχθηκε ο Οκταβιανός, ο οποίος το 27 π.Χ. ανακηρύχθηκε από τη Σύγκλητο Augustus (Σεβαστός). Η Res Publica διατηρήθηκε ως προς τους θεσμούς και τη λειτουργία τους, αλλά υπεράνω των θεσμών αναδείχθηκε ο princeps, οοποίος μπορούσε να ελέγχει τη λειτουργία του πολιτεύματος. Ο ίδιος ο Αύγουστος, με την ιδιότητα και το αξίωμα του princeps, διοικούσε ως αυτοκράτορας και αποκαλείτο imperator (Graff 2001, Albrecht 1990 και 2002, Rose 1970).·

Ο Οκταβιανός Αύγουστος κατόρθωσε να κλείσει τα εσωτερικά μέτωπα, να νικήσει εξωτερικούς εχθρούς, να συνάψει με άλλους συνθήκες και να επιτύχει την Ειρήνη, την PaxRomana, η οποία οδήγησε τη Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία σε πολιτισμική ακμή μέχρι το 2ο αιώνα μ.Χ. Ο Αύγουστος προέβαλε το επίτευγμα της Ειρήνης ιδρύοντας βωμό σε αυτήν (Ara Pacis), ενώ την όλη αυγούστεια ιδεολογία για το πολίτευμα, την κατάπαυση του πολέμου και την επίτευξη της ειρήνης προέβαλαν σημαντικοί λογοτέχνες της εποχής, ιδιαιτέρως ο Βιργίλιος στην Αινειάδα και ο Οράτιος, στίχους από τους οποίους ο Καντ παρεμβάλλει συχνά στα πολιτικά του δοκίμια. Το ρωμαϊκό πολίτευμα είχε έτσι επί κεφαλής τον princeps, κατά τη ρωμαϊκή νομοθεσία, ενώ λειτουργούσαν οι αντιπροσωπευτικοί θεσμοί του, δηλαδή η Σύγκλητος, οι συνελεύσεις του λαού κλπ., με τους αντίστοιχους αξιωματούχους patres conscripti (συγκλητικοί πατέρες), tribunes plebis (δήμαρχοι) κλπ.

Η πολιτική ιδεολογία αυτή κληροδοτήθηκε και στο ρωμαϊκό κράτος της ύστερης αρχαιότητας και στο πρώιμο Βυζάντιο. Ο Αύγουστος ήταν αυτός που κατά τη βασιλεία του γεννήθηκε ο Χριστός, ενώ ο Μ. Κωνσταντίνος ως Καίσαρας και ως Οκταβιανός Αύγουστος νίκησε τους εσωτερικούς αντιπάλους του, σταθεροποίησε την εσωτερική ειρήνη και χάραξε τα τείχη της νέας πρωτεύουσας του Νέας Ρώμης (Κων/πολης) ως άλλος Ρωμύλος με το δόρυ του. Επομένως, στην αυγούστεια φάση του το ρωμαϊκό πολίτευμα διατηρούσε όλους τους θεσμούς του από την περίοδο της ResPublica, αλλά είχε επικεφαλής τον ηγεμόνα, ο οποίος ήλεγχε την άσκηση και των τριών εξουσιών. Επομένως, με έμμεσο ή άμεσο τρόπο ασκούσε τις τρεις εξουσίες (εκτελεστική, νομοθετική, δικαστική) στο όνομα του ρωμαϊκού λαού. Στην Σε αυτή τη μορφή θεωρώ ότι παραπέμπει ο ρεπουμπλικανισμός του Καντ, που καταπαύει τις εσωτερικές εντάσεις και τα εξωτερικά μέτωπα πολέμου και οδεύει προς την Αιώνια Ειρήνη, όπως ο Αύγουστος κατέπαυσε τους εμφυλίους πολέμους και οδήγησε το ρωμαϊκό κράτοςστην PaxRomana.Στο τέλος του 3ου αιώνα μ.Χ. έγινε ακόμα πιο συγκεντρωτικό από το Διοκλητιανό, μετασχηματιζόμενο σε dominatus (Graff, 2001, Albrecht, 1990 και 2002, Rose, 1970).·

Στο δικό του ρεπουμπλικανικό πολίτευμα οΚαντ ξεχωρίζει τις έλλογες μορφές πολιτικής συνταγματικής δομής από εκείνες που αντιβαίνουν στο λόγο. Αυτή η διάκριση προκύπτει από την κατηγοριοποίηση στα πολιτεύματα των δυνατών μορφών κατεξουσιασμού (forma imperii), που περιλαμβάνει την απολυταρχία, την αριστοκρατία και τη δημοκρατία, και των δυνατών τύπων διακυβέρνησης (forma regiminis) που είναι ο δεσποτικός τύπος (αυθαίρετη εφαρμογή των νόμων από το κράτος) και ο ρεπουμπλικανικός, όπου ισχύει η αρχή της διάκρισης της εκτελεστικής εξουσίας (βασιλιάς, κυβέρνηση) από τη νομοθετική (αυτήν του κυρίαρχου, την ασκούμενη στο όνομα του λαού). (Καντ, 2006, σ. 66-71, Ψυχοπαίδης, 2001, σ. 36 και 1999, σ. 104-106, όπου και η σύγκριση της διάκρισης των πολιτειακών μορφών με του Αριστοτέλη). Η εξουσία στο ρεπουμπλικανικό πολίτευμα είναι εξασφαλισμένη μέσω της ιδέας του Λαού. Η ιδέα του Λαού, κατά τον Καντ, είναι μεταφυσική ταυτολογία, δηλ. ο Λαός αντλεί από τον εαυτό του την εξουσία, και η λαϊκή κυριαρχία λειτουργεί ηθικά ως εξής: ο λαός ως σύνολο των πολιτών υπακούει στον εαυτό του ως νομοθετική δύναμη, ή αλλιώς χωρίς εξουσία δεν καθιδρύεται νόμος και χωρίς νόμο δεν καθιδρύεται εξουσία (πράγμα που θυμίζει το Senatus Populusque Romanus, SPQR).

Η έννομη τάξη που υπερασπίζεται ο Καντ προϋποθέτει την έννοια ενός εξωτερικού δικαίου, το οποίο πηγάζει από την έννοια της ελευθερίας. Το δημόσιο δίκαιο είναι ένα σύνολο εξωτερικών νόμων που κάνουν δυνατή μία τέτοια καθολική συμφωνία. Πολιτεία

είναι μία σχέση ελεύθερων πολιτών που υπακούουν σε νόμους αναγκασμού, επειδή αυτό θέλει ο καθαρός Λόγος, χωρίς να ζημιώνεται η ελευθερία τους στο σύνολο των σχέσεων με τους άλλους (*Απάνω στο κοινό απόφθεγμα*. Καντ 1971, σ. 129-130, *Προς την Αιώνια Ειρήνη*. Βλ. Καντ 2006, σ. 49-86). Η εκτελεστική και η νομοθετική εξουσία προέρχεται από τη γενική θέληση και οι νόμοι είναι η ελεύθερη και επίσημη έκφρασή της. Επομένως ο μόνος κυρίαρχος είναι η θέληση του λαού, σύμφωνα με τη αιτιότητα της ελευθερίας. Αντιθέτως η διάσταση μεταξύ εξουσίας και λαού έχει ως αποτέλεσμα το καθεστώς του δεσποτισμού (Lang-Γρυπάρη, 2010, Βαρβαρούσης, 2004, σ. 70, Αγγελίδης & Γκιούρας, 2005, σ. 191-222).

Το προσδοκώμενο πολίτευμα λοιπόν, για να θεωρείται καθεστώς δικαίου, πρέπει να θεμελιώνεται σε τρεις apriori αρχές· την ελευθερία, την ισότητα και την αυτοτέλεια (*Απάνω στο κοινό απόφθεγμα*. Καντ, 1971, σ. 129-130. *Για την Αιώνια Ειρήνη* Καντ 2006, σ. 49-86). Σε ό,τι αφορά την ελευθερία, ο Καντ είναι υπέρ, όχι μιας πατρικής (δεσποτικής), αλλά μιας πατριωτικής κυβέρνησης. Σχετικά με την αρχή της ισότητας πιστεύει ότι κάθε μέλος της πολιτικής κοινότητας υπόκειται στο νόμο και έχει υποχρεώσεις, και μόνο η κεφαλή του κράτους (ο ασκών την εκτελεστική εξουσία) εξαιρείται, διότι είναι ο ανώτατος άρχων, και δεν μπορεί να υπάγεται αλλού. Διαπιστώνει τις φυσιολογικές οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες σε ένα κράτος σε σχέση με τα υλικά αγαθά και τα δικαιώματα και πιστεύει ότι οι πολίτες πρέπει να εμποδίζονται από κληρονομικά δικαιώματα (ευγενείας), αλλά να έχουν τη δυνατότητα να ανέλθουν στην κοινωνική ιεραρχία ανάλογα με τις ικανότητες, την προσπάθεια και την τύχη τους (*Απάνω στο κοινό απόφθεγμα*. Καντ, 1971, σ. 128-130 και 130-134. Επίσης, *Μεταφυσική των ηθών*, 45-49. Καντ, 2013 και Αγγελίδης & Γκιούρας, 2005, Καντ, 2006, σ. 11-21, Κωστίκος, 2007, σ. 1-17).

Μολονότι όμως περιόριζε την δυνατότητα προόδου του κοινωνικοπολιτικού συστήματος, ο Καντ πίστευε ότι η υπάρχουσα κατάσταση απαιτούσε βελτίωση, και ότι ήταν επιδεκτική αλλαγών. Σχετικά με την αρχή της αυτοτέλειας, πίστευε ότι το δημόσιο δίκαιο είναι προϊόν και ενέργημα μιας δημόσιας βούλησης, και αυτό το βασικό νόμο, ο οποίος μπορεί να πηγάσει μόνο από τη γενική ενωμένη βούληση του λαού, ονομάζει πρωταρχικό συμβόλαιο. Στο κοινωνικό συμβόλαιο αντικατοπτρίζεται ο λόγος κάθε ανθρώπινου όντος που αποτελεί τη βάση για την ορθολογική συμφωνία για την σύσταση και τη λειτουργία του κράτους. Το κοινωνικό συμβόλαιο είναι μια λογική αιτιολόγηση για την κρατική εξουσία, δεν είναι αποτέλεσμα της πραγματικής συμφωνίας αποφάσεων μεταξύ ατόμων ή μεταξύ αυτών και μιας κυβέρνησης. Το πρωταρχικό αυτό κοινωνικό συμβόλαιο (contractus originarius ή pactum sociale) πρέπει να το εκλάβουμε ως λειτουργία και όχι ως πραγματικό γεγονός. Πρόκειται για μια απλή ιδέα του Λόγου, που όμως έχει αναμφισβήτητη πρακτική χρησιμότητα (*Απάνω στο κοινό απόφθεγμα*. Βλ. Καντ, 1971, σ. 135-139, Rauscher, 2012, Kenny, 2005, σ. 458-459, Ηρακλείδης 2015, σ. 28-29, Αγγελίδης & Γκιούρας 2005, σ. 191-222. Παράβαλε Locke 2013 και Ρουσσώ 2012).

Στο δοκίμιο «Απόκριση στο ερώτημα: Τί είναι Διαφωτισμός» (*Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung* 1784, Nisbet & Reiss, 1970, σ. 54-60) ορίζεται και αναλύεται η έννοια του Διαφωτισμού, ενώ στο δοκίμιο Ιδέα μιας γενικής ιστορίας με πρίσμα *κοσμοπολιτικό (Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht* 1784. Βλ. επίσης: Παπανούτσος, 1971, σ. 24-41, Williams, 2009, Walsh 1994, σ. 187-194) ο Καντ στοχάζεται την προοπτική ηθικής βελτίωσης της πολιτικής κοινωνίας. Αυτό θα γίνει μέσω της πολιτειακής βελτίωσης από τα πάνω, έτσι ώστε το πολίτευμα να γίνει ρεπουμπλικανικό. Ο Καντ θεωρεί ότι καθήκον των μοναρχών είναι να κυβερνούν σύμφωνα με αρχές εναρμονισμένες με το πνεύμα των νόμων της ελευθερίας. Γι' αυτό θεωρεί αναγκαία την ύπαρξη ενός συντάγματος που να συμφωνεί με το φυσικό δίκαιο των ανθρώπων, να έχει χαρακτήρα δεοντικό για κάθε πολίτευμα, και να απομακρύνει τον πόλεμο, τον καταστροφέα όλων των αγαθών. Κατά τον Καντ η αρμονία δημιουργείται από την ανθρώπινη πράξη. Αποτελεί το σκοπό της ανθρώπινης ιστορίας και την προϋπόθεση της έλλογης, φιλοσοφικής ερμηνείας της.

Ο Καντ πιστεύει ότι η φιλοσοφική ερμηνεία της ιστορίας προϋποθέτει έναν πολιτικοκοινωνικό στόχο, που είναι η προσέγγιση στην κατάσταση της αιώνιας ειρήνης. Θεωρεί ότι η πορεία προς την αιώνια ειρήνη στοχεύει στη δημιουργία μιας διεθνούς και κατόπιν παγκόσμιας συνομοσπονδίας. Γι΄ αυτό και εισάγει την έννοια του κοσμοπολιτικού πρίσματος και θεωρεί ότι προοδευτικά τα κράτη θα παύσουν λειτουργούν σε φυσική κατάσταση, πράγμα που συνεπάγεται συγκρούσεις και πολέμους, και θα υπάρξει μια ένωση όπου θα μετέχουν ελεύθεροι πολίτες κρατών με ρεπουμπλικανικό πολίτευμα. Εξετάζει μάλιστα διάφορα μοντέλα αυτού του παγκόσμιου πολιτικού θεσμού. Η βασική ιδέα όμως είναι αυτή της ενιαίας καθολικής κατάστασης, στην οποία το σύνολο της ανθρωπότητας κυβερνάται απευθείας από το ενιαίο κράτος, ή υπόκειται σε ένα μονάρχη.(Για το δημόσιο δίκαιο βλ.*Μεταφυσική των ηθών*, 43-44 στο: Ανδρουλιδάκης, 2013 και Αγγελίδης & Γκιούρας, 2005. *Για την Αιώνια Ειρήνη* βλ. Καντ, 1992, Καντ, 2006, Σαργέντης, 2005, Παπαγεωργίου, 2005, Κωστίκος, 2007, Βαρβαρούσης, 2004, σ. 469-470, Russet, 2009, Rauscher, 2012, Αγγελίδης & Γκιούρας, 2005, σ. 191-222).

Ο Καντ, αν και διάκειται ευμενώς απέναντι στη Γαλλική Επανάσταση, αρνείται ότι έχουν οι λαοί το δικαίωμα βίαιης ανατροπής του πολιτεύματος με επανάσταση. Στο πλαίσιο αυτού του πολιτεύματος, όπως πίστευαν και οι Ρουσσώ, Λοκ και Μοντεσκιέ, πρέπει να διακρίνεται η νομοθετική εξουσία, που εκφράζει τη θέληση του λαού, από την εκτελεστική, την οποία ασκεί ο ηγεμόνας ή άλλος υπεύθυνος στο όνομα του λαού (Καντ, 1971, Αγγελίδης & Γκιούρας 2005, Σαργέντης, 2004, Καντ, 2004 και 1992· Sabine, 1980, σ. 567-647, Κουσκουβέλης, 1997, σ. 222-241· Kenny, 2005, σ. 458-459, Ηρακλείδης, 2015, σ. 28-29). Ο Καντ θεωρούσε απαράδεκτη την επανάσταση, επειδή πίστευε ότι δημιουργεί κίνδυνο καταστροφής του κράτους. Η αναρχία θα οδηγούσε σε πλήρη διάλυση της πολιτικής κοινωνίας. Έτσι το κράτος δεν αποτελεί εμπόδιο της ελευθερίας, αλλά το μέσο για την ύπαρξή της. Αποδέχεται την επανάσταση μόνο ως προς τα κανονικά αποτελέσματά της, δηλαδή την ελευθερία, την ισότητα, και την αναγνώριση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όχι όμως και τα βίαια μέσα που πιθανόν συνέβαλαν στην εμπέδωσή της (Rauscher, 2012, Αγγελίδης & Γκιούρας, 2005, σ. 191-222, Lang-Γρυπάρη, 2010).

Ο Καντ διαλέγεται με τον Λοκ και το Ρουσσώ σχετικά με την ιδέα του κοινωνικού συμβολαίου, αλλά θεμελιώνει τη σύσταση και τη λειτουργία του σε άλλη βάση. Το κοινωνικό συμβόλαιο όμως στον Καντ θεμελιώνεται στο καθήκον. Οφείλει να υπάρχει με τη δεσμευτικότητα και την αναγκαιότητα της κατηγορικής προσταγής, κατ' αναλογία με τη λειτουργία της στον Πρακτικό λόγο. Έτσι ο Καντ προκρίνει ως καλύτερο πολίτευμα αυτό που ονομάζει «ρεπουμπλικανικό», το οποίο περιγράφει ως προς την άσκηση των τριών εξουσιών. Κατά τη γνώμη μου, εμπνέεται από την αρχαία Ρώμη, σε αντιδιαστολή προς το δημοκρατικό πολίτευμα άμεσης δημοκρατίας της αρχαίας Αθήνας. ονομάζεται ρεπουμπλικανικό με βάση την πολιτειακή μορφή της ρωμαϊκής Res Publica, και φέρει επιδράσεις της πολιτικής σκέψης και των ιστορικών συνθηκών του 18ου αιώνα.

Τα κράτη, κατά τον Καντ, εφόσον το πολίτευμά τους γίνει ρεπουμπλικανικό, μπορούν σε παγκόσμιο επίπεδο να συστήσουν συνομοσπονδία, η σύσταση και λειτουργία της οποίας ευνοείται από το πολίτευμα. Με την σύστασή της θα είναι δυνατή η διεύρυνσή της και η προοδευτική εξάλειψη του πολέμου. Με αυτόν τον τρόπο θα γίνει πράξη η Αιώνια Ειρήνη. Αν πράγματι υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης και εφαρμογής τέτοιου πολιτεύματος που να οδηγεί σε ευδαιμονία τους πολίτες εξετάζει το τελευταίο δοκίμιο, θέτοντας πάλι το ζήτημα που ουσιαστικά είχε θεμελιακά τεθεί με όλα τα άλλα κείμενα, δηλαδή αν μπορεί να ευδοκιμήσει ο Διαφωτισμός σε πολιτικό επίπεδο, και αν έχουμε τα εχέγγυα να πιστεύουμε ότι το ανθρώπινο γένος βρίσκεται σε σταθερή ηθική πρόοδο προς το καλύτερο, άρα είναι δυνατά όλα τα προηγούμενα (Καντ, 1971· Locke, 2013 και Ρουσσώ, 2012, 2004, 1992, Walsh, 1994, σ. 190-191, Αγγελίδης-Γκιούρας, 2005, σ. 191-222, Σαργέντης, 2004, Ηρακλείδης, 2015, σ. 28-29).

Συμπεράσματα

Στόχος του θεωρητικού μοντέλου διδασκαλίας της πολιτικής φιλοσοφίας του Καντ είναι να παρουσιάσει μία νέα διδακτική προσέγγιση, η οποία χρησιμοποιεί την ιστορία, τις σχετικές πηγές και τη δευτερεύουσα βιβλιογραφία σχετικά με τη ρωμαϊκή ResPublicaστην εξέλιξή της, προκειμένου να προσεγγίσει γνωστικά και διδακτικά το ζήτημα του ρεπουμπλικανικού πολιτεύματος ως προοπτική για τα κράτη του β΄ μισού του 18^{ου} αιώνα, όπως το συλλαμβάνει ο μεγάλος Γερμανός φιλόσοφος. Ο συνδυασμός φιλοσοφίας και ιστορίας μπορεί να καταστήσει στους φοιτητές του πανεπιστημίου σαφέστερη αυτή τη θεωρητική κατασκευή, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο το πολίτευμα αυτό μπορεί να οδηγήσει στην εξάλειψη του πολέμου, την πηγή όλων των δεινών της ανθρωπότητας, τη δημιουργία παγκόσμιας κοινοπολιτείας και την εγκαθίδρυση της Αιώνια Ειρήνης.

Αναφορές

Αγγελίδης, Μ. & Γκιούρας, Θ. (2005). *Θεωρίες της πολιτικής και του κράτους*. Αθήνα: Ίδρυμα Καράγιωργα-Σαββάλας.

Albrecht, M.,V. (1990). *Ιστορία της Ρωμαϊκής Λογοτεχνίας* Ι. Ηράκλειο: ΠΕΚ.

Albrecht, M.,V.(2002). *Ιστορία της Ρωμαϊκής Λογοτεχνίας* ΙΙ. Ηράκλειο: ΠΕΚ.

Βαρβαρούσης, Π.(2004).*Διεθνείς σχέσεις και εξωτερική πολιτική στον 21^{ο} αιώνα.* Αθήνα: Παπαζήσης.

Βασιλείου-Δαμβέργης, Α.-Ν. Ι. (2019). *Φιλοσοφία της ιστορίας στο Θουκυδίδη και τον Ι. Καντ: Συγκριτική εξέταση και ερμηνεία*, επίβλ. Ανδρουλιδάκη Κ., Ρέθυμνο: Παν. Κρήτης, https://elocus.lib.uoc.gr/dlib/4/f/8/metadata-dlib-1562840925-969107-13533.tkl

Graf, F.(2001). *Εισαγωγή στην αρχαιογνωσία*, Ρώμη (ΙΙ).Αθήνα:Παπαδήμας.

Hobsbawm, E. (2000).*Η εποχή των επαναστάσεων 1789-1848*.Αθήνα: ΜΙΕΤ.

Ηρακλείδης, Α. (2015).*Διεθνείς σχέσεις και διεθνής πολιτική*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.

Kant, Im. (2013). *Μεταφυσική των ηθών*,επ. Κώστας Ανδρουλιδάκης, Αθήνα: Σμίλη.

Kant, Im. (1992). *Για την αιώνια ειρήνη*, μτφρ. Α. Ποτάγα.Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Καντ, Ιμ.(1971).*Δοκίμια*, μετ. Ε. Παπανούτσος, Αθήνα: Δωδώνη.

Kant, Im.(2004). *Η διένεξη των Σχολών*, εισ.-μετ. Θ.Γκιούρας, Αθήνα: Σαββάλας.

Kant, Im. (2006). *Προς την αιώνια ειρήνη: Ένα φιλοσοφικό σχεδίασμα. Η ιδέα του Καντ περί της αιώνιας ειρήνης: Από την ιστορική απόσταση 200 ετών*, εμπεριέχεται το κείμενο του Habermas, Jürgen, μετ. Κ. Σαργέντης, Α. Συριοπούλου, Αθήνα: Πόλις.

Kenny, A. (2005). *Ιστορία της Δυτικής Φιλοσοφίας*. Αθήνα: Νεφέλη.

Κογκούλη, Ι. (2005). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Κουσκουβέλης, Η. (1997). *Εισαγωγή στην πολιτική επιστήμη και τη θεωρία της πολιτικής*.Αθήνα: Παπαζήσης.

Κωστίκος, Α. Α, (2007). *Η καντιανή «Αιώνια Ειρήνη» ως κανονιστικός γνώμονας προσανατολισμού των διεθνών σχέσεων*.Διπλ. εργασία μπτχ, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

Lang-Γρυπάρη, Ir. (2010), *Im. Kant : ο μεγαλύτερος σύγχρονος φιλόσοφος,* Universität Oldenburg 08/04/2010 http://sciencearchives.wordpress.com/2010/04/08/immanuel-kant, προσπελάστηκε στις 16/5/2021

Lefebvre, G. (2010). *Η Γαλλική επανάσταση*. ΜΙΕΤ, Αθήνα.

Locke, J. (2013). *Δεύτερη πραγματεία περί κυβερνήσεως*. Αθήνα: Πόλις.

Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (1996). *Η Εξέλιξη της Διδακτικής.* Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας,Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στην σχολική γνώση.* Αθήνα:Γρηγόρης.

Miller, St. T.(2018). *Νεότερη και Σύγχρονη Ευρωπαϊκή Ιστορία*, Αθήνα: Gutenberg.

Nisbet, H.B., Reiss, H. (1970. *Kant: Political Writings*, Cambridge.

Ξηροπαΐδης, Γ. (2005). «Η εγγύηση της φύσης και ο ενθουσιασμός των θεατών: η Αιώνια Ειρήνη ως χίμαιρα και ως εφικτός στόχος».*Σύγχρονα Θέματα*, τ. 91., σ. 44-49.

Ξωχέλλης, Π. (2010). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Παπαγεωργίου, Κ. «Πόλεμος και ειρήνη στον Kant». *Σύγχρονα Θέματα* τ. 27, αρ. 91, 2005, σ. 67-72.

Παπανούτσος, Ε. Π. (1970). *Ηθική*, Αθήνα: Ίκαρος.

Πηγιάκη, Κ. (1999). *Προετοιμασία, σχεδιασμός και αξιολόγηση της διδασκαλίας.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Πυργιωτάκης, Ι. (2011). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Πολιτεία.

Rauscher,F., (2016). Kant's Social and Political Philosophy, http://plato.stanford.edu/entries/kant-social-political/ προσπελάστηκεστις 16/8/2021

Rohlf, M. (2014), "Immanuel Kant", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, προσπελάστηκεστις 16/5/2021

Edition), Edward N.Zalta (ed.),http://plato.stanford.edu/archives/sum2014/entries/kant/.

Ρουσσώ, Ζαν-Ζακ.(2012). *Το κοινωνικό Συμβόλαιο*.Αθήνα:Πόλις.

Rose, H.J. (2005). *Ιστορία της λατινικής λογοτεχνίας*, τ : Α΄ και Β΄.ΜΙΕΤ: Αθήνα.

Russet, B. M. (2009). «Democracy, War and Expansion through Historical Lenses», Yale Univ.: Sage http://ejt.sagepub.com/content/15/1/9.full.pdf, προσπελάστηκεστις 16/5/2021

Sabine, G. H.(1980). *Ιστορία των πολιτικών θεωριών*.Αθήνα:Ατλαντίς.

Σαργέντης, Κ. (2004). «Είναι η αιώνια ειρήνη δυνατή; Για την ιδέα της ειρήνης στον Καντ», *Ελληνική Φιλοσοφική Επιθεώρηση*, 21/61. 40-58.

Σαργέντης, Κ. (2005). «Μια ερμηνεία της θεωρίας του Καντ για το ριζικό κακό», Κ. Βουδούρης & Ε. Μαραγγιανού (επιμ.), *Φιλοσοφία, Ανταγωνιστικότητα και Αγαθός Βίος*, τ. 2. Ιωνία: Αθήνα, 266-277.

Williams, H. (2009). *Kant's Idea for a Universal History with a Cosmopolitan Aim. A Critical Guide*, edited by Am. Oksenberg Rorty and J. Schmidt.Cambridge:Cambridge Un. Press,.

Vleeschawer, H. J. (1987). «Immanuel Kant» στο: Συλλογικό, *Encyclopedie de la Pleiade. Ιστορία της φιλοσοφίας*, τ. Α, μετ.: Κ. Σ. Κατσιμάνη. Αθήνα: ΜΙΕΤ, 19-98.

Walsh, W. H. (1994). *Εισαγωγή στη φιλοσοφία της ιστορίας*.Αθήνα:ΜΙΕΤ.

Χατζηδήμου, Δ. (2010). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ψυχοπαίδης, Κ., (2001). *Κριτική φιλοσοφία και λογική των θεσμών. Έρευνες για την πολιτική φιλοσοφία του Καντ*, μετάφραση Όλγα Σταθάτου. Αθήνα: Εστία.

Ψυχοπαίδης, Κ. (1999). *Ο φιλόσοφος, ο πολιτικός και ο τύραννος*. Αθήνα: Πόλις.

Τίτος Λίβιος: η διδασκαλία των λατινικών με τη συνδρομή της τοπογραφίας και της κλασικής αρχαιολογίας.

Βασιλείου-Δαμβέργης Αλέξανδρος-Νεκτάριος
Φιλόλογος, συμβ. πανεπ. διδάσκων
damvergis@yahoo.gr

Περίληψη

Η διδακτική αυτή προσέγγιση προτείνει τη διαθεματική οργάνωση διδασκαλίας ενοτήτων ενός μαθήματος λατινικών στο πανεπιστήμιο. Πιο συγκεκριμένα, οι προς διδασκαλία ενότητες αφορούν τον Ρωμαίο ιστορικό Τίτο Λίβιο, του οποίου το έργο ο πανεπιστημιακός διδάσκων της κλασικής φιλολογίας θα μπορεί να αξιοποιεί δεδομένα της τοπογραφίας και της αρχαιολογίας, ώστε το γλωσσικό μάθημα να μπορεί να αποκτά ενδιαφέρον κατά τον ερμηνευτικό σχολιασμό του. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού θα συνδυάσουμε τη μέθοδο της κλασικής φιλολογίας με τη μέθοδο της ιστορίας, της ιστορικής και μνημειακής τοπογραφίας και της κλασικής αρχαιολογίας, κατά περίπτωση, ώστε να εξυπηρετείται η αρχή της εποπτείας και να επιτυγχάνεται πληρέστερη πραγματολογική επεξεργασία του λατινικού κειμένου.

Λέξεις κλειδιά: διδακτική, λατινικά, ιστοριογραφία, τοπογραφία, αρχαιολογία

Εισαγωγή

Η συνηθισμένη μέθοδος διδασκαλίας για ένα λατινικό κείμενο σε μάθημα κλασικής φιλολογίας στο πανεπιστήμιο, όπως είναι λογικό, είναι κειμενοκεντρική, δηλαδή δίνει έμφαση στο γλωσσικό κομμάτι, χρησιμοποιώντας βεβαίως κατά περίπτωση χάρτες, ή άλλο εποπτικό υλικό, ως συμπληρωματικό κατά την ερμηνευτική και πραγματολογική ανάλυση. Η ιδέα του συνδυασμού των μεθόδων ιστορίας, μνημειακής τοπογραφίας και αρχαιολογίας στοχεύει στο να δώσει καλύτερα αποτελέσματα κατά την πραγματολογική ανάλυση του ιστορικού κειμένου. (Για τις αρχές της παιδαγωγικής επιστήμης τη διδακτική μεθοδολογία και τη διαθεματικότητα στη διδασκαλία βλ. Πυργιωτάκης, 2011, Κογκούλης, 2005, Ξωχέλλης, 2010, Πηγιάκη, 1990, Χατζηδήμου, 2010, Ματσαγγούρας, 1998, 1996 και 2002).

Στοχοθεσία και μεθοδολογία της διδασκαλίας

Οι στόχοι του μαθήματος θα είναι γνωστικοί, τόσο σε επίπεδο γλωσσικής κατανόησης (γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα, μετάφραση), όσο και σε επίπεδο ερμηνευτικής και πραγματολογικής ανάλυσης. Η μνημειακή τοπογραφία και τα υλικά κατάλοιπα, δηλαδή τα αρχαιολογικά δεδομένα, θα συμπληρώσουν την πραγματολογική ανάλυση, αφού τα γεγονότα συνέβησαν σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο. Θα χρησιμοποιήσουμε χάρτη της Γεωγραφικής Υπηρεσίας του Στρατού σε κλίμακα 1: 50.000, επιχρωματισμένο, ώστε να είναι διακριτές οι ισοϋψείς καμπύλες, οι οποίες δείχνουν το υψόμετρο, με σημειωμένα τα αρχαιολογικά στοιχεία της εποχής αυτής επί του χάρτου, τα οποία δείχνουν το σχήμα και τη μορφή της οχύρωσης, καθώς και της έκτασης της κάθε πόλεως. Επίσης θα χρησιμοποιηθεί αρχαιολογική βιβλιογραφία (Βασιλείου-Δαμβέργης, 2014).

Ειδικότερα θα δούμε πώς κινήθηκε ο ρωμαϊκός στόλος με τη συνοδεία του στόλου του βασιλείου της Περγάμου στο δίαυλο Κνημίδας-Τρικερίου-Βόρειου Ευβοϊκού κόλπου, το έτος 208 π.Χ., πώς οι ρωμαιο-περγαμηνές δυνάμεις έκαναν απόβαση στη θέση της αρχαίας Ιστιαίας, όπου από το β΄ μισό του 5^{ου} αιώνα π.Χ. είχε επικρατήσει το τοπωνύμιο του λιμανιού της αρχαίας πόλεως, δηλαδή Ωρεός, πώς διατάχθηκαν γύρω από το τείχος της πόλεως και με ποιο σχέδιο έγινε η επίθεση και άλωση της πόλεως. Το ίδιο θα παρακολουθήσουμε και σχετικά με την πολιορκία και άλωση της Ερέτριας το 198 π.Χ. Τα τοπογραφικά και αρχαιολογικά δεδομένα θα εξυπηρετήσουν τόσο την αντίληψη της

εικόνας της κάθε αρχαίας θέσης και της τοπογραφίας, όσο και την εποπτεία του μεγέθους της κάθε πόλεως (Βασιλείου-Δαμβέργης 2014· του ίδιου 2002).

Ο βίος και το έργο του Ρωμαίου ιστορικού Τίτου Λίβιου: γραμματολογικά στοιχεία

Ο Τίτος Λίβιος (59π.Χ.-17μ.Χ.) καταγόταν από το Pataviumτης Ιταλίας, τη σημερινή Πάδοβα της Βόρειας Ιταλίας, κοντά στη Βενετία. Ο Τίτος Λίβιος ανήκει χρονολογικά εποχή του του Αυγούστου,σε μια μεταβατική εποχή για τη μορφή του πολιτεύματος της Ρώμης από τη ResPublicaπρος την αυτοκρατορική διακυβέρνηση. Ηλικιακά ήταν νεότερος από το Βιργίλιο. Ασχολήθηκε με την ιστοριογραφία, επηρεαζόμενος από τους προηγούμενους Ρωμαίους και αρχαίους Έλληνες ιστορικούς, και αποκλήθηκε «Ρωμαίος Ηρόδοτος». Το έργο του *AbUrbeConditalibriCXLII* (όπου εξιστορείται η ιστορία της Ρώμης από την ίδρυσή της (753 π.Χ.) μέχρι τον θάνατο του θετού γιου του Αυγούστου Δρούσου (9 μ.Χ.). (Albrecht, 1990 και 2002· Αποστολάκης, 2020· Graf, 2001·Hillen, 2001, Jaeger, 2011, Luce, 1977, Milles, 1995, Walsh, 1994 και 1999).

Από το έργο του σώζονται ακέραια τα βιβλία 1-10 και 21-45, ενώ για τα βιβλία 46-142 σώζονται *periochae*, δηλαδή περικοπές, και *epitomae*, δηλαδή περιλήψεις. Στα βιβλία 1-15 αναφέρεται στην Πρώιμη ιστορία της Ρώμης, από την ίδρυσή της από το μυθικό Ρωμύλο, μέχρι την παραμονή του Α΄ Καρχηδονιακού πολέμου (265 π.Χ.). Στα βιβλία 16-10 εξιστορούνται οι 2 πρώτοι Καρχηδονιακοί πόλεμοι, ενώ στα βιβλία 31-45 οι πόλεμοι της Ρώμης στην Ανατολή (201-167 π.Χ.).Σχετικά με τις πηγές για παλαιότερες εποχές χρησιμοποιεί παλαιότερους ιστορικούς (Β. Αντίας, Λ. Μάκερ), ενώ για την περίοδο της ResPublica χρησιμοποιεί τον Πολύβιο, τον Διονύσιο Αλικαρνασσέα, τον Κοαδριγάριο, τον Φ. Πίκτορα, τον Κ. Αντίπατρο. Το τμήμα της ιστορικής συγγραφής δεν έχει σωθεί και γι΄ αυτό δεν έχουμε εικόνα για το πώς χρησιμοποιεί τις πηγές του. Πάντως, από το σωζόμενο τμήμα της ιστορίας του διαπιστώνουμε ότι δεν υπέβαλλε σε απαιτητικό έλεγχο τα στοιχεία των πηγών του (Albrecht, 1990 και 2002, Graf, 2001, Hillen, 2001, Jaeger 2011, Luce, 1977, Milles 1995, Walsh, 1994 και 1999). Πάντως το έργο του αποτελεί πολύτιμη «ιστορική πηγή υψηλής κλάσεως, που «προσφέρεται για εις βάθος ανάλυση» (Αποστολάκης, 2020).

Ο Τ. Λίβιος είχε φιλοσοφική κατάρτιση και ήταν ιδιαίτερα επηρεασμένος από τους Στωικούς φιλοσόφους και τον Κικέρωνα. Όπως κάθε ιστορικός, έτσι και ο Τ. Λίβιος ακολουθεί θεωρητικά σχήματα που ερμηνεύουν την ιστορία. Κεντρικό θέμα είναι το καθεστώς του Αυγούστου και ο ρόλος του στην ερμηνεία της ιστορίας, στο πλαίσιο ερμηνείας της ιστορίας της προόδου και της παρακμής. Την ιστορική αποστολή του Αυγούστου ως απογόνου του Αινεία, που σταματάει τους εμφυλίους πολέμους και επιβάλλει την pax romana, εκπολιτίζει λαούς και επιβάλλεται σε όλη την οικουμένη, σύμφωνα με την προφητεία, βλέπουμε να αναπτύσσει στην Αινειάδα ο σύγχρονός του Βιργίλιος. Ο Τ. Λίβιος έχει μία ηθικοδιδακτική άποψη για το ρόλο της ιστορίας. Κεντρική έννοια αποτελούν τα exempla, τα παραδείγματα δηλαδή, τα οποία λειτουργούν προτρεπτικά ή αποτρεπτικά και η σημασία της ευσέβειας (pietas), σε επίπεδο λατρευτικής πρακτικής προς τους θεούς από τα ιστορικά πρόσωπα. (Albrecht, 1990 και 2002, Graf, 2001, Hillen, 2001, Jaeger 2011, Luce, 1977, Mazza, 1997, Milles 1995, Walsh, 1994 και 1999). Όπως σχολιάζει ο Αποστολάκης «η ηθική υπεροχή αποτελεί το σταθερό θεμέλιο για την τελική επικράτηση της Ρώμης»(Αποστολάκης 2020).

Οι κινήσεις του ρωμαιο-περγαμηνού στόλου στο Αιγαίο στο τέλος του 3[ου] και στις αρχές του 2[ου] αιώνα π.Χ., και συντονισμένες επιθέσεις και αλώσεις παραθαλάσσιων πόλεων της Εύβοιας.

Titus Livius, Ab urbe condita, 31, 46, 6-16.

Στο τέλος του 3[ου] π.Χ. αιώνα οι Ρωμαίοι με επικεφαλής τον ανθύπατο Πόπλιο Σουλπίκιο Γάλβα και με τη βοήθεια του βασιλέως της Περγάμου Αττάλου Γ΄, κατέλαβαν μετά από πολιορκία την ευβοϊκή πόλη Ωρεός. Πρόκειται για το επίνειο της αρχαίας Ιστιαίας που

αναγνωρίζεται στη θέση των σημερινών Ωρεών, ενώ η πόλη της κλασικής, αρχαϊκής, γεωμετρικής εποχής, αλλά και της εποχής του Χαλκού εντοπίζεται στη θέση Κάστρο Ωρεών. Ας δούμε λοιπόν τι έγινε το 208 π.Χ. Ο ρωμαϊκός στόλος με τη συνοδεία του στόλου του βασιλείου της Περγάμου κινήθηκε στο δίαυλο Κνημίδας-Τρικερίου-Βόρειου Ευβοϊκού κόλπου (Sage & Schlesinger, 1938, σ. 136, σημ. 1). Οι ρωμαιο-περγαμηνές δυνάμεις έκαναν απόβαση στη θέση της αρχαίας Ιστιαίας, στην οποία από το β΄ μισό του 5ου αιώνα π.Χ. είχε επικρατήσει το τοπωνύμιο του λιμανιού της αρχαίας πόλεως, δηλαδή Ωρεός. Ο Τίτος Λίβιος περιγράφοντας την πολιορκία του Ωρεού δίνει σημαντικά στοιχεία για την τοπογραφία, τη θέση και τις οχυρώσεις της ελληνιστικής φάσεως της αρχαίας πόλεως: *Oreum diversi Romani et rex Attalus oppugnabant, Romani a maritima arce, regii adversus vallem inter duas iacentem arces, qua et muro intersaepta urbs est. Et ut loca diversa, sic dispari modo etiam oppugnabant.* Η πόλη, κατά το Λίβιο, διέθετε δύο ακροπόλεις, οι οποίες συνδέονταν μεταξύ τους με τείχος. Οι ρωμαϊκές δυνάμεις διατάχθηκαν γύρω την παραθαλάσσια ακρόπολη, ενώ οι περγαμηνές δυνάμεις έξω από το τείχος της πόλεως.

Στη συνέχεια δίνει τη θέση των πολιορκητικών μηχανών και περιγράφει το σχέδιο επίθεσης: *Et iam, cum opera in effectu erant circa Oreum, tum praesidium quod intus erat labore adsiduo, vigiliis diurnis pariter nocturnisque et volneribus confetum. Muri quoque pars ariete incusso subruta multis iam locis prociderat, perque apertum ruina iter nocte Romani in arcem quae super portum est perruperunt. Attalus luce prima dato ab Romanis et ipse urbem invasit stratis magna ex parte muris: praesidium oppidanique in arcem alteram perfugere, unde biduo post deditio facta. Urbs regi, captiva corpora Romanis cessere.* Οι κάτοικοί του σφαγιάστηκαν ή αιχμαλωτίστηκαν (Titus Livius, *Ab Urbe condita*, XXVIII, 6, 5-7 και Βρανόπουλος 1995, σ. 142). Ο Άτταλος πήρε την πόλη και οι Ρωμαίοι τους αιχμαλώτους για να τους πουλήσουν ως δούλους (Titus Livius, Ab Urbe condita, XXXI, 46, 6-16).

Επομένως, κατά την περιγραφή, στον Ωρεό η μία από τις δύο ακροπόλεις ήταν κτισμένη γύρω από το λιμάνι και η άλλη στην ενδοχώρα. Μεταξύ αυτών υπήρχε μία κοιλάδα, όπου βρισκόταν η πόλη. Επομένως οι δύο ακροπόλεις βρίσκονταν στα άκρα της οχυρώσεως της αρχαίας πόλεως. Οι συμμαχικές δυνάμεις χωρίστηκαν για να τις πολιορκήσουν˙ οι Ρωμαίοι πολιορκούσαν την ακρόπολη του λιμανιού και Άτταλος είχε πάρει θέση κοντά στο τείχος της πόλεως. Οι Ρωμαίοι έκαναν νυχτερινή έφοδο και κατέλαβαν την ακρόπολη πάνω από το λιμάνι. Με το πρώτο φως της ημέρας έδωσαν σύνθημα στον Άτταλο να επιτεθεί και αυτός στο τείχος της πόλεως στην κοιλάδα. Άρα, τα δύο στρατόπεδα βρίσκονταν σε απόσταση μεταξύ τους, και ως εκ τούτου συμπεραίνουμε ότι η μία ακρόπολη από την άλλη απείχε αρκετά. Πρόκειται για μία εκτεταμένη οχυρωμένη θέση, τον Ωρεό, που ήταν το πολιτικό κέντρο της Ιστιαιώτιδας χώρας. Η θέση αυτή κάλυπτε μεγάλη έκταση, όπου είχε συμπεριλάβει περισσότερες της μιας θέσεις κατοικήσεως των προηγουμένων εποχών (Βασιλείου-Δαμβέργης, 2014 και εικ. 1).



Εικόνα 1: Ωρεοί και Νέος Πύργος. (Φωτ. από δορυφόρο google earth)

Πολλά ευρήματα από την τμηματικά ανεσκαμμένη πόλη και η επιγραφή IG, IX, IV: Histiaia-Oreus, ἀρ. 1189από τη θέση Πευκί: Σύγχρονο Νεκροταφείο, όπου εντοπίζεται το σημαντικό ιερό της αρχαίας χώρας της Ιστιαίας, χρονολογούμενη στα τέλη του 3[ου] αιώνα π.Χ. αποτελούν υλικά τεκμήρια της ελληνιστικής θέση της πόλεως και της άλωσής της από το ρωμαιο-παργαμηνό στόλο το 207 π.Χ. Η επιγραφή αναφέρει μεταξύ των δωρητών που συνεισέφεραν στην ανακατασκευή ή ριζική ανακαίνιση του ιερού της Αρτέμιδος Προσηώας ένα Ρωμαίο. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να είχε συμβεί μετά την άλωση του 207 π.Χ. (Βασιλείου-Δαμβέργης, 2014 και εικ. 1).

Φαίνεται ότι το πολιτικό κέντρο της Ιστιαίας βρισκόταν στο λόφο Κάστρο από την ύστερη εποχή του Χαλκού μέχρι το 446 π.Χ. Μετά την κατάληψή του από τους Αθηναίους πιθανότατα οι πολιτικές και δικαστικές λειτουργίες μεταφέρθηκαν στο επίνειο της Ιστιαίας, δηλαδή στον Ωρεό, που βρισκόταν πλησίον της θέσεως της Ιστιαίας. Έτσι από τότε πολιτικό κέντρο της πόλεως κράτους έγινε ο Ωρεός (*IG*, IX, V, ἀρ. 1186: *ἀσυλίαν τοῖς ἀφικνουμένοις εἰς τὴν πόλιν ἢ εἰς τὸ ἐμπόριον ὃ ἔχει.*), χωρίς όμως να εγκαταλειφθεί η παλαιά θέση της Ιστιαίας (Κάστρου Ωρεών), κάτι που προκύπτει από τα ευρήματα. Ωστόσο, λόγῳ της γεωμορφολογίας της φυσικά οχυρής αυτής θέσεως, χρησιμοποιείτο ως ακρόπολη. Δηλαδή, μετακινήθηκε η θέση του πολιτικού κέντρου καιάλλαξε ηονομασία του, αλλά ουδέποτε έπαυσε η παλαιά θέση της Ιστιαίας να χαρακτηρίζεται *ἀκρόπολις τῶν Ἱστιαιέων*. Ομοίως και οι πολίτες της επικράτειας *(ἱσταιαιώτιδος χώρας*) ουδέποτε έπαυσαν να αυτοαποκαλούνται *Ἱστιαιεῖς*, όπως προκύπτει από τα ψηφίσματα που βρέθηκαν στους Ωρεούς και την Αιδηψό (*IG*, IX, V, ἀρ. 1186· *IG*, IX, V, ἀρ. 1233-1237. Βλ. για την τοπογραφία και τις ανασκαφές Ιστιαίας και Ωρεών Βασιλείου-Δαμβέργης, 2014 και εικ. 1).

TitusLivius, Aburbecondita, XXXI, 23-24.

Σχετικά με τη Χαλκίδα,ο Τίτος Λίβιος κάνει λόγο για τα γεγονότα τουέτους 200-199 π.Χ. στα πλαίσια της συγκρούσεως Φιλίππου Ε΄ της Μακεδονίας με τον ρωμαιοπεργαμηνό συνασπισμό (Μακεδονικός πόλεμος). Ο ιστορικός μας πληροφορεί ότι:

23. Exules ab Chalcide, regiorum iniuriis pulsi, attulerunt occupari Chalcidem sine certamine ullo posse: nam et Macedonas, quia nullus in proponquo sit hostium metus, vagari passim, et oppidanos praesidio Macedonum fretos custodiam urbis neglegere ... et tranquillo pervectus (se. Claudius) Chalcidem paulo ante lucem, qua infrequentissima urbis sunt, paucis militibus turrim proximam murumque circa scalis cepit alibi sopitis custodibus, alibi custodiente. Progressi inde ad frequentia aedificiisloca custodibus interfectis refractaque porta ceteram multitudinem armatorum acceperunt. inde in totam urbem discursum estaucto etiam tumultu, quod circa forum ignis tectis iniectis erat.
Conflagrarunt et horrea regia et armamentarium cum ingenti apparatu machinarum tornamentorumque. caedes inde passim fugientium pariter ac repugnantium fieri coepta est. nec ullo iam, qui militaris aetatis esset, non aut caeso aut fugato, Sopatro etiam etiam Acarnane praefecto praesidii interfecto praeda omnisprimo in forum collata, deinda in naves imposita. Carcer etiam ab Rhodiis refractus emissique captivi, quos Philippus tamquam in tutissimam custodiam condiderat. statuis inde regis deiectis truncatisque, signo receptui dato conscenderunt naves. 24. Philippus cursu prope Chalcidem contendit … nec quicquam aliud quam ad deforme spectaculum semirute ac fumantis sociae urbis cum venisset, paucis vix qui sepelirent bello absumptos relictis, aeque raptim ac venerat, transgressus ponte Euripum per Boeotiam Athenas ducit.

Πληροφορούμαστε ότι εξόριστοι Χαλκιδείς πληροφόρησαν τον ύπατο Γάιο Κλαύδιο Κέντωνα ότι ἡ Χαλκίδα, η οποία ήταν βάση του μακεδονικού στρατού, υπό τον ίδιο τον Φίλιππο Ε΄, θα μπορούσε να καταληφθεί με αιφνιδιασμό. Έτσι ξεκίνησε με στρατιωτικό σώμα από την Αθήνα, και με το πρώτο φως της ημέρας επιτέθηκε στην πόλη. Κατέλαβε λοιπόν τη Χαλκίδα με αιφνιδιασμό, καθώς κάποιοι στρατιώτες αναρριχήθηκαν στα τείχη με σκάλες και άνοιξαν τις πύλες. Ακολούθησε πυρπόληση οικημάτων πλησίον της αγοράς, του

βασιλικού οπλοστασίου και των σιταποθηκών και σφαγές. Ο επικεφαλής της φρουράς Σωπάτηρ ο Ακαρνάν εκτελείται και οι Ρόδιοι σύμμαχοι του Κέντωνος ελευθερώνουν από τη φυλακή τους πολιτικούς εχθρούς των Μακεδόνων. Εν συνεχεία φορτώνουν την λεία στα πλοία και φεύγουν, πηγαίνοντας δια του Ευρίπου στη Βοιωτία, κινούμενοι με κατεύθυνση την Αθήνα. Ο Φίλιππος προσπαθεί να προλάβει το κακό, αλλά είναι πλέον αργά. Όταν καταφθάνει, αντικρίζει καπνίζοντα ερείπια της συμμάχου πόλεώς του.

Ο Λίβιος μας δίνει σημαντικές πληροφορίες για την τοπογραφία της ελληνιστικής Χαλκίδας, η εικόνα της οποίας συμπληρώνεται από τα ανασκαφικά ευρήματα. Μας δίνει την πληροφορία ότι ἡ πόλη διέθετε τείχος, ελάχιστα τμήματα του οποίου μπορούν να αναγνωρισθούν με ασφάλεια σήμερα. Αυτό που είναι διακριτό είναι το τείχος της ακροπόλεως του Βαθροβουνίου, που πρέπει να ταυτιστεί με την ακρόπολη *Κάνηθο,* όπως επίσης λαξεύματα στις υπώρειες του λόφου Καρά-Μπαμπά. Κατά τις ιστορικές πηγές ο Μ. Αλέξανδρος είχε οχυρώσει τον Κάνηθο και τον Εύριπο. Επίσης μας πληροφορεί για την αγορά, η οποία ήταν πλαισιωμένη από διάφορα οικήματα, tecta (οικίες μάλλον ή δημόσια κτίρια), τις βασιλικές σιταποθήκες και την φυλακή. Τέλος πληροφορούμαστε για τη γέφυρα, η οποία υπήρχε στον πορθμό του Ευρίπου (Βασιλείου-Δαμβέργης, 2014 και εικ. 2).



Εικόνα 2: Χαλκίδα: πολιτικό κέντρο ελληνιστική εποχή

Titus Livius, Ab urbe condita, XXXV, 50-51

Ο Τίτος Λίβιος αναφέρεται στην εγκατάσταση του συριακού στρατού στη Χαλκίδα, λίγα χρόνια αργότερα, υπό τον ίδιο το βασιλιά της Συρίας Αντίοχο κατά τα έτη 192-191 π.Χ.

*50.*Antiochus cum ab Chalcidis praesidium et Achaeos et Eumenem regem misisse audisset, maturandum ratus ... Menippum ... et Polyxenidan mittit, ipse ... Aetolos ducit. Achaei quingenti ab Eumene rege modicum auxillium missum duce Xenoclide Chalcidensi nondum obsessis itineribus tuto transgressi Euripum Chalcidem pervenerunt. Romani milites, quingenti ferme et ipsi, cum iam Menippus castra ante Salganea ad Hermaeum, qua transitus ex Boeotia in Euboeam insulam est, haberet, venerunt. Micythio erat cum iis, legatus ab Chalcide ad Quinctium ad id ipsum praesidium petendum missus; qui postquam obsessas ab hostibus fauces vidit, omisso ad Aulidem itinere Delium convertit, ut inde in Euboeam transmissurus.

51. (Ad templum Apollinis Delii ...) repente Menippus palatos passim adgressus eos cecidit, ad quinquaginta vivos cepit. ... Antiochus admodo ad Aulidem exercitu, cum rursus oratores ... Chalcide misisset, qui eadem illa quae nuper cum minis gravioribus agerent, nequiqam contra Micythione et Xenoclide facile tenuit, ut portae sibi aperirentur. Qui Romanae partis erant, sum adventum regis urbe excesserunt. Achaeorum et Eumenis milites Salganea tenebant, et in Euripo castellum Romani milites pauci custodiae causa loci communiebant. Salganea Menippus, rex ipse castellum Euripi oppugnare est adortus. Priores Achaei et Eumenis milites pacti, ut sine fraude liceret abire, praesidio excesserunt: pertinacius Romani Euripum tuebantur ... cum id quod caput erat Euboeae teneret rex, ne

ceterae quidem eiusinsulae urbes imperium abnuerunt; magnoque principio sibi orsus bellum videbantur, quod tanta insula et tot opportunae urbes in suam dicionem venissent...

Ο ιστορικός μας πληροφορεί ότι οι Χαλκιδείς δέχτηκαν τον Αντίοχο στην πόλη τους, την οποία χρησιμοποιούσε ως στρατιωτική βάση του. Από την άλλη πλευρά, οι Ρωμαίοι και ο περγαμηνός στρατός του Ευμένη κατείχαν τις οχυρώσεις του Σαλγανέα, την ευρύτερη περιοχή του Δηλίου (Δήλεσι) και της Αυλίδας, καθώς και το φρούριο του Ευρίπου.Αυτό, επειδή αναφέρεται ως ανεξάρτητο από την υπόλοιπη οχύρωση, πρέπει να τοποθετηθεί στο λόφο του Καρά-Μπαμπά (Βασιλείου Δαμβέργης, 2014 και εικ. 2). Λίγο αργότερα, τοίδιο έτος, θα συγκρουστούν στη μάχη των Θερμοπυλών, όπου ο Αντίοχος θα ηττηθεί με βαριές απώλειες. Ο Πολύβιος, που αποτελούσε πηγή του Τίτου Λίβιου, αναφέρει σχετικά με τον Αντίοχο της Συρίας:

Πολύβιος, Ἱστορίαι, X, 439.

Ἀντίοχος, παρελθὼν εἰς Χαλκίδα τῆς Εὐβοίας συνετέλει γάμους, πεντήκοντα μὲν ἔτη γεγονὼς ... ἐρασθεὶς οὖν παρθένου Χαλκιδικῆς κατὰ τὸν τοῦ πολέμου καιρὸν ἐφιλοτιμήσατο γῆμαι αὐτήν, οἰνοπότης ὢν καὶ μέθαις χαίρων· ἦν δ’ αὕτη Κλεοπτολέμου μὲν θυγάτηρ ἑνὸς τῶν ἐπιφανῶν, κάλλει δὲ πάσας ὑπερβάλλουσα· καὶ τοὺς γάμους συντελῶν ἐν Χαλκίδι αὐτόθι διέτριψε τὸν χειμῶνα, τῶν ἐνεστώτων ο’δ’ ἡντινοῦν ποιούμενος πρόνοιαν. Ἔθετο δὲ καὶ τῇ παιδὶ ὄνομα Εὔβοιαν. Ἡττηθεὶς δὲ ἐν τῷ πολέμῳ ἔφυγεν εἰςἜφεσον μετὰ τῆς νεογάμου. Αυτή η πηγή, όπως και η προηγούμενη, εξιστορεί τα γεγονότα των ετών 192—191 π.Χ., και αποτελεί τη συνέχεια όσων εξιστόρησε ὁ Τίτος Λίβιος στην προηγούμενη πηγή. Η ευτυχία με την νιόπαντρη σύζυγο και η ευωχία του Αντιόχου στη Χαλκίδα δεν κράτησε πολύ. Το 191 π.Χ. στην μάχη των Θερμοπυλών συνετρίβη ο στρατός του, καιο ίδιος ἔφυγεν εἰςἜφεσον μετὰ τῆς νεογάμου.

Titus Livius, Ab urbe condita, XXXII, 16.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η ιστορική αφήγηση σχετικά με την Ερέτρια στο πλαίσιο σύγκρουσης κατά τον α΄ Μακεδονικό πόλεμο(δηλαδή του Φιλίππου Ε΄ και των Ρωμαίων το έτος 198 π.Χ.

Carystiorum primum argos vastarunt. Deindeubi Carystus praesidio a Chalkide raptim misso firma visa est, ad Eretriam accesserunt. Eodem et Leucius Quinctius cum iis navibusquae Piraei fuerant venit. Eretria summa vi oppugnabatur; nam et trium iunctarum classium naves omnis generis tormenta machinasque ad urbium excidia secum portabant, et agri adfatim materiae praebebant ad nova molienda opera. Oppidani primo haud impigere tuebantur moenia; deinfessi vulneratique aliquot, cum et muri partem eversam operibus hostium cernerent, ad deditionem inelinarunt. Sed praesidium erat Macedonum, quos non minus quam Romanos metuebant; et Philocles regius praefectus a Chalcide nuntios mittebat se in tempore adfuturum, si sustinerent obsidionem... Deinde postquam Philoclem repulsum trepidantemque refugisse Chalcidem acceperunt, oratores extemplo ad Attalum miserum. Dum in spem pacis intenti segnius munera belli obeunt, et ea modo parte, qua murus dirutus erat, ceteris neglectis stationes armatas opponunt, Quinctius noctu ab ea parte, quae minime suspecta erat, impetu facto scalis urbem cepit. Oppidanorum (Eretriae) omnis multitudo cum coniugibus ac liberis in arcem confugit; deinde in deditionem venit.Pecuniae aurique et argenti haud sane multum fuit; signa et tabulae priscae artis ornamentaque eius generis plura quam pro urbis magnitudine aut opibus ceteris inventa.

Δηλαδή, μετά την κατάληψη και καταστροφή της Χαλκίδας το 200 π.Χ., η οποία ελεγχόταν απότο Φίλιππο Ε΄, ο Λεύκιος Κοΐνκτιος Φλαμινίνος, αδελφός του υπάτου Τίτου Φλαμινίνου, επικεφαλής του ρωμαϊκού στόλου, μαζί με τον περγαμηνό υπό τον Άτταλο Γ΄, κατέφθασε στην Ερέτρια. Ο στρατός διατάχθηκε σε θέσεις πολιορκίας της πόλεως, η οποία είχε από το τέλος του 5ου αι. π.Χ. ενιαία οχύρωση με την ακρόπολη (Καστέλλι), ενώ τα πολεμικά πλοία διέθεταν πολεμικές μηχανές (καταπέλτες, κριούς, σκάλες κλπ). Η γύρω περιοχή διέθετε άφθονη ξυλεία αν ήθελαν να κατασκευάσουν και νέες μηχανές (εικ. 3).

Οι Ερετριείς είχαν κατά νου να παραδοθούν, καθώς δε διέθεταν αξιόλογη δύναμη υπεράσπισης, καιτα τείχη είχαν καταστραφεί σε κάποια σημεία. Φοβούνταν όμως την φρουρά του Φιλίππου Ε΄, και επιπλέον ο Μακεδόνας διοικητής της Χαλκίδας Φιλοκλής υποσχέθηκε βοήθεια. Οι Ερετριείς προσπάθησαν να έρθουν σε επαφή με τον Άτταλο για να παραδοθούν υπό όρους. Με την ελπίδα συνθήκης ενίσχυσαν μόνο το κατεστραμμένο τμήμα του τείχους.



Εικόνα 3: Ερέτρια: πολιτικό κέντρο: ελληνιστική εποχή

Ο Φλαμινίνος, όμως, επιτέθηκε τη νύχτα και ο στρατός του μπήκε στην πόλη με κλίμακες αναρριχώμενος στα τείχη. Μεγάλο μέρος του πληθυσμού κατέφυγε στην ακρόπολη (oppidanorum Eretriae omnis multitude cum coniugibus ac liberis in arcem confugit), και εν συνεχεία παραδόθηκε. Οι νικητές βρήκαν μικρή ποσότητα νομισμάτων και αντικειμένων από πολύτιμα μέταλλα, αλλά μεγάλη ποσότητα γλυπτών, πινάκων καιάλλων έργων τέχνης. Ανασκαφικά ξέρουμε ότι όλη σχεδόν η έκταση της πόλης εντός του τείχους (εκτός του έλους) κατοικείτο, ενώ δεν πρέπει να σημειώθηκε καταστροφή, καθώς δεν διαπιστώνεται αρχαιολογικά (Βασιλείου-Δαμβέργης, 2014).

Μετά την ήττα του Φιλίππου Ε΄ στις Κυνός Κεφαλές το 197 π.Χ., λίγο πριν τα Ίσθμια του 196 π.Χ., η ρωμαϊκή Σύγκλητος και ο ύπατος Τίτος Κόιντος Φλαμινίνος, όπως παραδίδει ὁ Πολύβιος, κήρυξαν όλες τις ελληνικές πόλεις ελεύθερες εκτός από την Δημητριάδα και την Χαλκίδα που πίστευε ότι κινδύνευαν από τον Αντίοχο της Συρίας: Ἡ σύγκλητος ἡ Ῥωμαίων καὶ Τίτος Κοΐντιος στρατηγὸς ὕπατος, καταπολεμήσαντες βασιλέα Φίλιππον καὶ Μακεδόνας, ἀφιᾶσιν ἐλευθέρους, ἀφρουρήτους, ἀφορολογήτους, νόμοις χρωμένους τοῖς πατρίοις, Κορινθίους, Φωκέας, Λοκρούς, Εὐβοεῖς, Ἀχαιοὺς τοὺς Φθιώτας, Μάγνητας, Θετταλούς, Περραιβούς (Πολύβιος, Ἱστορίαι, 18, 46-47). Το Κοινόν των Ευβοέων διαλύθηκε μετά την άλωση της Χαλκίδας από τον Κλαύδιο Κέντωνα το 200 π.Χ. (Titus Livius, Ab Urbe condita, 33, 23, 1-3· Ζωναρᾶς, IX, 14, 15) και της Ερέτριας από το Λεύκιο Κόιντο Φλαμινίνο το 198 π.Χ., (Titus Livius, Ab Urbe condita, 31, 22, 8· 31, 24, 3), ανασυστάθηκε όμως από τον Τίτο Κόιντο Φλαμινίνο το 194 π.Χ., τη χρονιά που απέσυρε τις ρωμαϊκές φρουρές από τη Χαλκίδα, την Ερέτρια και τον Ωρεό (Titus Livius, Ab Urbe condita, 34, 51, 1-2, Πλούταρχος, Βίοι Παράλληλοι, Τίτος, 12, 4).

Συμπεράσματα

Η διαθεματική οργάνωση της διδασκαλίας ενός μαθήματος λατινικών στο πανεπιστήμιο για το έργο του Ρωμαίου ιστορικού Τίτου Λίβιου *Ab Urbe condita* στοχεύει στην αξιοποίηση δεδομένων της τοπογραφίας και της αρχαιολογίας κατά την πραγματολογική επεξεργασία, ώστε το γλωσσικό μάθημα κλασικής φιλολογίας να συνδυάζεται με τον υλικό πολιτισμό

στον οποίο αναφέρεται, και ως εκ τούτου να αποκτά πληρότητα, αλλά και να διεγείρει το ενδιαφέρον των φοιτητών κατά τον ερμηνευτικό σχολιασμό του. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού απαιτείται ο συνδυασμός της μεθόδου της κλασικής φιλολογίας με τη μέθοδο της ιστορίας, της ιστορικής και μνημειακής τοπογραφίας και της κλασικής αρχαιολογίας. Ανάλογες προσπάθειες απέδωσαν ενθαρρυντικά αποτελέσματα.

Αναφορές

Albrecht, M.,V. (1990). *Ιστορία της Ρωμαϊκής Λογοτεχνίας* I. Ηράκλειο: ΠΕΚ.

Albrecht, M.,V.(2002).*Ιστορία της Ρωμαϊκής Λογοτεχνίας* II. Ηράκλειο: ΠΕΚ.

Αποστολάκης, Μ. (2020). *Τίτος Λίβιος: Από Κτίσεως Ρώμης, βιβλία Α΄-Γ΄,* τ.Α΄, Αθήνα: HistoricalQuest.

Βασιλείου-Δαμβέργης, Αλέξανδρος-Νεκτάριος, Ιω. (2014). *Η γεωπολιτική οργάνωση της αρχαίας Εύβοιας (1050-27 π.Χ.)*, διδακτορική διατριβή, υπό την εποπτεία του Αθ. Καλπαξή. Ρέθυμνο:Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Βασιλείου-Δαμβέργης, Αλέξανδρος-Νεκτάριος, Ιω. (2002). *Αρχαίες θέσεις στην Εύβοια, από την πρωτογεωμετρική έως την ρωμαϊκή εποχή, (1050 π.Χ.-200 μ.Χ.)*, υπό την εποπτεία του Νικόλα Φαράκλα. Ρέθυμνο:Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Βασιλείου-Δαμβέργης, Αλέξανδρος-Νεκτάριος, Ιω., (2018). «Διδάσκοντας αρχαίο ελληνικό δράμα στο ελληνικό πανεπιστήμιο με βάση τις αρχές της βιωματικότητας», Πρακτικά Εργασιών 2ου Διεθν. Βιωματικού Συνεδρίου Εφαρ. Διδακτικής "Διδακτικές τάσεις και προκλήσεις στα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης" Δράμα, 27-29 Απρ. 2018, σ. 488-504.

Βασιλείου-Δαμβέργης, Αλέξανδρος-Νεκτάριος, Ιω. (2018). «Διδάσκοντας κλασική πεζογραφία στο πανεπιστήμιο με τη βοήθεια της αρχαιολογίας και με στοιχεία βιωματικότητας», *Πρακτικά Εργασιών 2ου Διεθν. Βιωματικού Συνεδρίου Εφαρ. Διδακτικής "Διδακτικές τάσεις και προκλήσεις στα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*, Δράμα, 27-29 Απρ. 2018, σ. 532-547.

Βασιλείου-Δαμβέργης, Αλέξανδρος-Νεκτάριος, Ιω. (2018). "Δημιουργώντας ερευνητικό ενδιαφέρον στους φοιτητές σε ένα μάθημα ιστορίας στο ελληνικό πανεπιστήμιο με την αξιοποίηση βιωματικών και διαθεματικών τρόπων διδασκαλίας", *Πρακτικά Εργασιών 4ου Διεθν. Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*, Λάρισα 12-14 Οκτ. 2018, τ. Α΄, σ. 28-37.

Βασιλείου-Δαμβέργης, Αλέξανδρος-Νεκτάριος, Ιω. (2018). «Διδάσκοντας Αρχαία Ελληνική Πεζογραφία στο πανεπιστήμιο με στοιχεία κλασικής αρχαιολογίας στο πλαίσιο της διαθεματικότητας», Πρακτικά για το 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο - ΠΔΕ Κρήτης Εκπαίδευση & Πολιτισμός: Σχέσεις και Προοπτικές, 20-22 Απριλίου 2018, σ. 97-106.

Βασιλείου-Δαμβέργης, Αλέξανδρος-Νεκτάριος, Ιω. (2018). «Διδάσκοντας αρχαία ελληνική τραγωδία στο ελληνικό πανεπιστήμιο με βάση τις αρχές της βιωματικότητας.», Πρακτικά για το 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο - ΠΔΕ Κρήτης "Εκπαίδευση & Πολιτισμός: Σχέσεις και Προοπτικές, 20-22 Απριλίου 2018, σ. 107-117.

Βρανόπουλος (2000). *Ιστορία της Εύβοιας*. Αθήνα: Πελασγός.

Coles, J. (2013) "How does Livy's Description of the Bacchanalia Scandal reflect his Programmatic Aims?"*The Student Researcher*. University of Wales, 2, 2013, pp. 1-10.

Graf, F. (2001). *Εισαγωγή στην αρχαιογνωσία*, Ρώμη (II). Αθήνα: Παπαδήμας.

Hillen,H.J. (1993). *T. Livius. Römische Geschichte. Buch XXXIX-XLI.* München.

Jaeger, M. (2011). *A Livy Reader: Selections from Ab Urbe Condita*.

Κογκούλης, Ι. (2005). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Luce,T.J. (1977). *Livy. The Composition of his History.* Princeton.

Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (1996). *Η Εξέλιξη της Διδακτικής.* Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας,Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στην σχολική γνώση.* Αθήνα:Γρηγόρης.

Mazza, M.(1967).*Storia e ideologia in Livio. Per un'analisi storiografica della praefatio ai Libri ab Urbe condita*, Roma: Ed. Bonanno.

Mazza, M.(2004*)* « La *praefatio* di Livio : una rivisitazione », dans : TROIANI, Lucio et ZECCHINI, Giuseppe (eds.), *Alle radici della casa comune europea. Volume quinto : La cultura storica nei primi due secoli dell'Impero romano : Milano, 3-5 giugno 2004 / Università cattolica del Sacro Cuore*, Roma, "L'Erma" di Bretschneider, p. 41-59.

Miles, G. B. (1995).*Livy: reconstructing early Rome*, Ithaca (N.Y.), Cornell University Press.

Ξωχέλλης, Π. (2010). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Πηγιάκη, Κ. (1999). *Προετοιμασία, σχεδιασμός και αξιολόγηση της διδασκαλίας.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Πυργιωτάκης, Ι. (2011). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Πολιτεία.

Sage, E. T. and Schlesinger, Al. C. Ed. (1938). *Livy. Books XL-XLII* With an English Translation. Cambridge. Cambridge, Mass., Harvard University Press; London, William Heinemann.

Syme, R. (1959). «Livy and Augustus », *HSPh* 44, p. 27-87.

Walsh,P.G. (ed.) (1999). *Titi Livi Ab Urbe Condita. Tomus VI. Libri XXXVI-XL.* Oxford.

Walsh, P.G. (1994). *Livy. Book XXXIX (187-183 B.C.).* Warminster.

Χατζηδήμου, Δ. (2010). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Τρόποι ανάπτυξης της γλωσσικής επίγνωσης στο σχολείο. Μητρική και ξένη γλώσσα

Ξεστέρνου Βασιλική
Φοιτήτρια μεταπτυχιακού «επιστήμες της αγωγής», Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο,
vxesternoy@yahoo.gr

Περίληψη

Το παρόν κείμενο επιχειρεί να διερευνήσει τη σημασία της διδασκαλίας της γλώσσας στην εκπαίδευση υπό το πρίσμα της γλωσσικής επίγνωσης. Η γλωσσική επίγνωση προτείνει τη συνειδητή ενασχόληση των μαθητών με τη γλώσσα (μητρική ή ξένη) ως σύστημα, ως μέσο επικοινωνίας, ως ανθρώπινου φαινομένου, ως εργαλείου σκέψης και διαχείρισης των κοινωνικών σχέσεων. Στόχος της εισήγησης είναι να φανεί πως η γλωσσική επίγνωση μπορεί να ωφελήσει τους μαθητές να μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά τη γλώσσα, να ενδυναμώνουν την κριτική τους ικανότητα και να βελτιώνουν τις σχέσεις τους με άλλες εθνικές ομάδες. Επιπλέον, επιδιώκει να δείξει πως μέσα από τα προγράμματα σπουδών για την ελληνική και τις ξένες γλώσσες, προωθούνται οι αρχές της γλωσσικής επίγνωσης και μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα πως μπορούν αυτές οι αρχές να αναπτυχθούν στο σχολικό περιβάλλον.

Λέξεις κλειδιά: Γλωσσική διδασκαλία, Γλωσσική επίγνωση, Μητρική γλώσσα, Ξένη γλώσσα

Εισαγωγή

Για αρκετά χρόνια η γλωσσική διδασκαλία έδινε έμφαση σε έναν παραδοσιακό τρόπο που αντιλαμβανόταν τη γλώσσα μόνο ως ένα σύστημα γραμματικών και συντακτικών κανόνων (Αρχάκης, 2019: 17-19). Η σωστή χρήση και η γνώση μιας γλώσσας από έναν ομιλητή εξαρτιόταν από την αφομοίωση των ρυθμιστικών κανόνων της σχολικής γραμματικής. Παρόλα αυτά, η αξιολόγηση της συγκεκριμένης γλωσσοδιδακτικής πρακτικής έδειξε ότι οι μαθητές που δεν ήταν εφοδιασμένοι από το οικογενειακό περιβάλλον με τις κατάλληλες γλωσσικές ικανότητες εξακολουθούσαν να αποτυγχάνουν (Μπουτουλούση, 2001).

Οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Αγγλία τη δεκαετία του 1970 αμφισβήτησαν τη χρησιμότητα του παραδοσιακού τρόπου γλωσσικής διδασκαλίας. Η διδασκαλία έπρεπε να ενδιαφέρεται για την επικοινωνιακή και την κοινωνική διάσταση της γλώσσας. Σύμφωνα με Van Lier (1995), οι ομιλητές έχουν την ανάγκη μιας γλωσσικής επίγνωσης ανωτέρου επιπέδου που θα τους επιτρέπει να πετύχουν τους γλωσσικούς στόχους είτε κατά την πρόσληψη είτε κατά την παραγωγή του λόγου (Μπουτουλούση, 2001).

Η εργασία αυτή αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο πραγματοποιείται μια σύντομη αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο των όρων Γλωσσική Επίγνωση και Κριτική Γλωσσική Επίγνωση. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναφέρονται οι γλωσσοδιδακτικές πρακτικές που πρέπει να έρθουν οι μαθητές σε επαφή ώστε να αποκομίσουν τα οφέλη από τη γλωσσική επίγνωση. Στο τρίτο κεφάλαιο και τέταρτο κεφάλαιο πραγματοποιείται διερεύνηση στα Αναλυτικά Προγράμματα του Δημοτικού για την Νέα Ελληνική και τις ξένες γλώσσες με σκοπό να εντοπιστούν τα σημεία που υπάρχει σύγκλιση με τις αρχές της γλωσσικής επίγνωσης. Ταυτόχρονα, μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα, παρουσιάζονται πως οι αρχές της γλωσσικής επίγνωσης μπορούν να εφαρμοστούν στη διδακτική πράξη.

Γλωσσική επίγνωση και κριτική γλωσσική επίγνωση

Η έννοια της «γλωσσικής επίγνωσης» αφορά τη νέα τάση στη γλωσσική διδασκαλία που αναπτύχθηκε από Άγγλους εκπαιδευτικούς το 1970. Σύμφωνα με τη νέα αντιμετώπιση της γλωσσικής διδασκαλίας οι μαθητές πρέπει να μαθαίνουν στο σχολικό περιβάλλον πώς να χρησιμοποιούν και να προσλαμβάνουν τη γλώσσα με συνειδητότητα και ευαισθησία (Μπουτουλούση, 2001). Η γλωσσική επίγνωση έχει δύο διαστάσεις: η μια τη θεωρεί ως γλωσσοδιδακτική προσέγγιση που στοχεύει στην απόκτηση γνώσης σχετικά με το ρόλο και τη φύση της γλώσσας και η άλλη τη θεωρεί αποτέλεσμα που αφορά τη γνώση που αποκτούν οι μαθητές για τη φύση και το ρόλο της γλώσσας στην κοινωνική ζωή μέσω της γλωσσοδιδακτικής προσέγγισης (Ξυδόπουλος, Αναγνωστοπούλου, Γούτσος, Χατζησαββίδης, & Τσάκωνα, 2013:322-326 · Bolitho, Carter, Hughes, Ivanich, Masuhara, & Tomilson, 2003:251-252). Στόχος της γλωσσικής επίγνωσης είναι να βελτιώσει την επίδοση των μαθητών και να αναπτύξει την επικοινωνιακή τους ικανότητας σε κάθε κοινωνική περίσταση (Αρχάκης, 2019:34). Για την απόκτηση του στόχου αυτού, η γλωσσική επίγνωση προτείνει την υιοθέτηση μιας γλωσσοδιδακτικής πρακτικής που παρουσιάζει στους μαθητές τη γλώσσα ως μέσο και σύστημα επικοινωνίας, καθώς επίσης παρουσιάζει τη γλώσσα ως εργαλείο σκέψης και χειρισμού των κοινωνικών σχέσεων. Επιπλέον, η γλωσσική επίγνωση στοχεύει στην ευαισθητοποίηση και στη συνειδητοποίηση της σχολικής κοινότητας με σκοπό την άρση των φραγμών και τη σχολική επιτυχία όλων των κοινωνικών ομάδων (Ξυδόπουλος, Αναγνωστοπούλου, Γούτσος, Χατζησαββίδης, & Τσάκωνα, 2013:322-326· Μπουτουλούση, 2001· Φασιάδου, 2016: 14-20· Verity, 2003: 134-135· Farahian, & Rezaee, 2015:19-20· Ali, 2011:28-30).

Παρόλο όμως, που η γλωσσική επίγνωση αναπτύσσει τη γνώση για το ρόλο της γλώσσας στην κοινωνική ζωή, δίνει ιδιαίτερη σημασία σε καθαρά γλωσσικά θέματα (μορφή, δομή ,λειτουργία της γλώσσας) και δεν δίνει στα παιδιά την ικανότητα να κατανοήσουν τη σύνδεση των γλωσσικών και κοινωνικών φαινομένων. Έτσι, στη δεκαετία του 1980, αναπτύχθηκε η έννοια της κριτικής γλωσσική επίγνωσης ως επέκταση της έννοιας της γλωσσικής επίγνωσης και συνδέεται με την κριτική ανάλυση του λόγου και τον κριτικό γραμματισμό. Η κριτική γλωσσική επίγνωση αποτελεί μια εφαρμογή της κριτικής ανάλυσης του λόγου στα προγράμματα της γλωσσικής επίγνωσης με σκοπό να συμβάλει στην κατανόηση της σύνδεσης των κοινωνικών και γλωσσικών φαινομένων. Η κριτική γλωσσική επίγνωση, βασισμένη στην κριτική ανάλυση λόγου, θεωρεί τη γλώσσα ως μια κοινωνική πρακτική που κατασκευάζεται από σχέσεις εξουσίας, αξίες και πεποιθήσεις και επωάζει ή συγκαλύπτει κοινωνικά φαινόμενα (σεξισμού, διακρίσεων, ανισοτήτων, ρατσισμού κτλ.) (Αρχάκης, & Τσάκωνα, 2019:191-195· Ξυδόπουλος, Αναγνωστοπούλου, Γούτσος, Χατζησαββίδης, & Τσάκωνα, 2013:322-326· Φασιάδου, 2016: 21-25· Farahian, & Rezaee, 2015:20-21· Ali, 2011:28-30).

Γλωσσική επίγνωση και εκμάθηση της γλώσσας

Όπως αναφέραμε, η εφαρμογή της γλωσσικής επίγνωσης στη διδασκαλία συνδυάζει τη γνώση της γλώσσας με τη ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών. Παράλληλα, η κριτική γλωσσική επίγνωση έχει τις ίδιες γλωσσοδιδακτικές πρακτικές με τη γλωσσική επίγνωση και επιπλέον τη διερεύνηση ιδεολογικών αποχρώσεων του λόγου και την ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης των μαθητών. Για το σκοπό αυτό, οι μαθητές θα πρέπει να έρθουν σε επαφή με δραστηριότητες και θέματα που στοχεύουν στον τρόπο χρήσης του αφηγηματικού λόγου, στην εκμάθηση διαφορετικών ειδών λόγου, στη συνειδητοποίηση της κειμενικής δομής και οργάνωσης, στην εκμάθηση της διαφοράς μεταξύ γραπτού και προφορικού λόγου, στην εκμάθηση τοπικών γλωσσικών ιδιωμάτων και άλλων γλωσσών, στην ανάλυση κειμένων για τον εντοπισμό κατασκευής πραγματικότητας, προκαταλήψεων και στερεοτυπικών συμπεριφορών και στην κριτική επεξεργασία λόγου διαφορετικών κοινωνικών ομάδων (Αρχάκης, 2019:130· (Ξυδόπουλος, Αναγνωστοπούλου, Γούτσος, Χατζησαββίδης, & Τσάκωνα, 2013:322-334· Farahian, & Rezaee, 2015:19-21). Τα προγράμματα που διέπονται από τις αρχές της γλωσσικής επίγνωσης και της κριτικής

γλωσσικής επίγνωσης προσφέρουν στους μαθητές πολλά οφέλη. Συγκεκριμένα, οι μαθητές χρησιμοποιούν πιο αποτελεσματικά τη γλώσσα, μαθαίνουν ευκολότερα μια ξένη γλώσσα, ενδυναμώνουν την κριτική τους ικανότητα και βελτιώνουν τη σχέση τους με άλλες εθνικές ομάδες (Ξυδόπουλος, Αναγνωστοπούλου, Γούτσος, Χατζησαββίδης, & Τσάκωνα, 2013:326-327· Tulasiewicz, 1997: 394).

Πράγματι, στα σύγχρονα προγράμματα σπουδών γλωσσικής διδασκαλίας όλου του κόσμου διατυπώνονται οι αρχές της γλωσσικής επίγνωσης και της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης. Στόχος τους είναι οι μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες και γνώσεις για τη γλώσσα, την επικοινωνία και το κοινωνικό γίγνεσθαι. Επιπλέων, αναγνωρίζεται η διδασκαλία που στοχεύει στη κατανόηση της κειμενικής ποικιλότητας, στη κριτική προσέγγιση των κειμένων, στη γνώση για τη γλώσσα, στη γνώση για τον κόσμο και στη προσέγγιση της πολυτροπικότητας (Ξυδόπουλος, Αναγνωστοπούλου, Γούτσος, Χατζησαββίδης, & Τσάκωνα, 2013:332-333).

Γλωσσική επίγνωση και μητρική γλώσσα

Στο πρόγραμμα σπουδών 2011 του Δημοτικού, για την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των Ελλήνων, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάξουν με βάση τις αρχές της γλωσσικής επίγνωσης και της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης. Από την μια, στόχος του προγράμματος είναι να αναπτύξει τις δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής του γραπτού και προφορικού λόγου και της αναγνώρισης των διαφορετικών κειμενικών ειδών. Από την άλλη, στόχος του προγράμματος είναι η καλλιέργεια δεξιοτήτων των μαθητών στο να αντιμετωπίζουν τα κείμενα ως αντικείμενα αξιολόγησης, κριτικής σκέψης, ως προϊόντα επικοινωνίας και ως φορείς κοινωνικών και ιδεολογικών νοημάτων (ΠΣ,2011: 7-15). Στα σχολικά εγχειρίδια προσφέρονται αρκετές γλωσσικές δραστηριότητες από διάφορα κειμενικά είδη (μαρτυρίες, διάλογοι, αφηγήσεις, επίσημος λόγος, λαϊκά παραμύθια κτλ.) και από διάφορα θέματα (περιβάλλον, ταξίδια, κινηματογράφος κτλ.). Επιπλέον, προτείνονται δραστηριότητες όπως παιχνίδια ρόλων, επαφή με διαφορετικά μέσα μετάδοσης κειμένων, συζητήσεις για το ύφος και το νόημα των κειμένων και συγκρίσεις διαφορετικών κειμενικών ειδών.

Σύμφωνα με τον Carter (1990), οι εκπαιδευτικοί που ενισχύουν τη διδασκαλία με ενδιαφέρουσες γλωσσικές δραστηριότητες αξιοποιούν καλύτερα τη γλωσσική ποικιλομορφία των μαθητών. Ενώ, ο Μοσχονάς (2004β:112) αναφέρει ότι οι γλωσσικές ασκήσεις που χρησιμοποιούν ποικίλα θέματα βασισμένα στην καθημερινότητα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, βοηθάνε τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα τη δομή της γλώσσας (Αρχάκης, 2019: 35). Διότι, όπως αναφέρουν οι Van Lier και Corson (1997) οι μαθητές θεωρούν το μάθημα της γλώσσας βαρετό και δύσκολο εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Μπουτουλούση, 2001).

Ένα παράδειγμα που μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν γλωσσική επίγνωση και κριτική γλωσσική επίγνωση είναι το κείμενο «*Πάμε μια βόλτα στο γουέμπι*» στο γλωσσικό εγχειρίδιο της ΣΤ' δημοτικού (Ιορδανίδου, Κανελλοπούλου, Κοσμά, Κουταβά, Οικονόμου, & Παπαϊωάννου, 2006: 48). Με αφορμή το συγκεκριμένο κείμενο, ο εκπαιδευτικός μπορεί, μέσα από διάφορες δραστηριότητες, να μάθει με διασκεδαστικό τρόπο στους μαθητές να χρησιμοποιούν και να μαθαίνουν σωστά την ελληνική γλώσσα και παράλληλα να διδάξει της νέες μορφές γραμματισμού που οφείλουν να έχουν ως μελλοντικοί πολίτες. Από τη μία, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διδάξει τα καινούργια μεικτά κειμενικά είδη (πολυγραμματισμοί των ψηφιακών μέσων) ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν μια πολυτροπική ανάγνωση των πηγών πληροφόρησης στο διαδίκτυο (φωτογραφίες, βίντεο, κινούμενα σχέδια κτλ.). Από την άλλη, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διδάξει τι σημαίνουν και πως επηρεάζουν οι νέες τεχνολογίες σήμερα την επικοινωνία, τις κοινωνικές σχέσεις, την εργασία και την εκπαίδευση. Με ποιους τρόπους παράγουμε και κατανοούμε μια πληροφορία στο διαδίκτυο και με ποιους τρόπους μπορούμε να σταθούμε κριτικά απέναντι στις πληροφορίες που δεχόμαστε από το διαδίκτυο ώστε να κατανοούμε την προβολή κοινωνικών χαρακτηριστικών (ταυτότητες) από διάφορες κοινωνικές ομάδες και

να μη γινόμαστε θύματα ψεύτικων ειδήσεων ή παραβίασης της ιδιωτικής μας ζωής (Χαραλαμπόπουλος, 2019: 190-223). Ο εκπαιδευτικός πέρα από τις γλωσσικές ασκήσεις που βρίσκονται στο βιβλίο μπορεί να αναπτύξει ένα διάλογο με τους μαθητές με θέμα: για ποιους λόγους είναι σημαντική στις μέρες μας η επικοινωνία στο διαδίκτυο; Τι είναι τα προσωπικά δεδομένα; Τι είναι ο σεβασμός στο διαδίκτυο; Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διδάξει στα παιδιά τη σημασία των emotions και πώς να φτιάχνουν ασφαλείς κώδικες στο διαδίκτυο. Παράλληλα, μπορεί να δημιουργήσει quiz για την ασφάλεια στο διαδίκτυο. Ενώ, επίσης ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρουσιάσει διάφορες φωτογραφίες ή βίντεο που απεικονίζουν ή δημιουργούν συναισθήματα ώστε οι μαθητές να μπορούν να διαβάζουν τα κρυφά νοήματα των πολυτροπικών κειμένων (https://saferinternet4kids.gr/yliko-dhmotiko/).

Γλωσσική επίγνωση και ξένη γλώσσα

Οι αρχές της γλωσσικής επίγνωσης και της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης διατυπώνονται και στο πρόγραμμα σπουδών 2011 του Δημοτικού για την εκμάθηση ξένων γλωσσών. Σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών, η διδασκαλία της ξένης γλώσσας μέσα στο σχολικό περιβάλλον είναι απαραίτητη ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν διαμεσολαβητική ικανότητα, διαπολιτισμική συνείδηση και γλωσσική επίγνωση. Όταν ο μαθητής μαθαίνει μια ξένη γλώσσα δεν μαθαίνει μόνο να γράφει και να διαβάζει, παράλληλα καλείται να αναπτύξει δεξιότητες ώστε να καταλαβαίνει τι λένε οι χρήστες της ξένης γλώσσας σε διάφορα επικοινωνιακά περιβάλλοντα. Επιπλέον, πρέπει να αξιοποιήσει τη γλωσσική εμπειρία που έχει από τη μητρική του γλώσσα προκειμένου να λειτουργήσει ως δίαυλος που μεταφέρει πληροφορίες από τη μία γλώσσα στην άλλη. Διότι, όταν ζητείται από τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τη ξένη γλώσσα, παράλληλα χρησιμοποιούν πολιτισμικές πρακτικές από τη μητρική τους γλώσσα (ΕΠΣ-ΞΓ:7-18). Σύμφωνα με τον Cummins (2001), οι μαθητές στην προσπάθεια τους να μάθουν δύο γλωσσικά συστήματα αποκτούν ικανότητες στον προφορικό και στο γραπτό λόγο. Επίσης, όταν οι μαθητές μαθαίνουν τα εννοιολογικά και γλωσσικά στοιχεία μιας γλώσσας αυτά μεταφέρονται ως δεξιότητες και γνώσεις στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Παράλληλα, η επαφή των μαθητών με διαφορετικές κουλτούρες και γλώσσες καλλιεργεί μια διαπολιτισμική επίγνωση που προωθεί την αλληλοκατανόηση και την επικοινωνία των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων (Cummins, 2001: 135-138). Οι μαθητές μαθαίνουν την αξία και τη δύναμη των γλωσσών, πως κάποιες από αυτές ενισχύονται και κάποιες απαξιώνονται σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια (Αρχάκης, 2020: 162).

Ένα παράδειγμα που μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν γλωσσική επίγνωση και κριτική γλωσσική επίγνωση είναι η ενότητα 1 στο γλωσσικό εγχειρίδιο αγγλικών της ΣΤ' δημοτικού (Εφραιμίδου, Ρέππα, & Φρουζάκη, 2006: 2). Με αφορμή τη συγκεκριμένη ενότητα, οι εκπαιδευτικοί του γλωσσικού μαθήματος μπορούν, μέσα από γλωσσικές δραστηριότητες, πολυτροπικά κείμενα και αξιοποίηση wordless books, να αποσυνδέουν την ερμηνεία του κειμένου από το γλωσσικό κώδικα (Lindfors, R.,M., 2016: 1-15). Αυτό θα δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές να εμπλακούν με διάφορα κειμενικά είδη ανεξάρτητα από το επίπεδο ανάπτυξης γλωσσικών δεξιοτήτων που έχουν. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δώσουν έμφαση στη διδασκαλία διάφορων κειμενικών ειδών φυσικού συνομιλιακού λόγου διαφορετικών πλαισίων επικοινωνίας που προσδιορίζονται από συναισθηματικούς, εθνολογικούς και κοινωνικούς παράγοντες και νοηματοδοτούν συμπεριφορές, αντιλήψεις και στερεότυπα (Αρχάκης, & Τσάκωνα, 2019:189). Επίσης, μέσα στη τάξη μπορούν να αξιοποιηθούν και να επεξεργαστούν κείμενα ταυτότητας χρηστών της ξένης γλώσσας ώστε να οδηγήσουν σε προβληματισμό και διάλογο που θα ενεργοποιήσει την ενσυναίσθηση των μαθητών για τους άλλους πολιτισμούς (Αρχάκης, 2020: 280).

Συμπεράσματα

Η γλωσσική επίγνωση αναπτύχθηκε στην Αγγλία και μέσα σε λίγες δεκαετίες κατάφερε να επηρεάσει τη μορφή της διδασκαλία της γλώσσας σε όλο τον κόσμο. Το ποιο ενδιαφέρον σημείο της γλωσσικής επίγνωσης είναι ότι θεωρεί εφικτή την ανάπτυξη μια γλωσσικής ικανότητας ανωτέρου επιπέδου που την αναδεικνύει ως λύση απέναντι στην πληθώρα λεκτικών στοιχείων που δέχεται ο σημερινός άνθρωπος. Είδαμε ότι η γλωσσική επίγνωση μπορεί να ωφελήσει τους μαθητές να μαθαίνουν ποιο αποτελεσματικά τη γλώσσα, να μαθαίνουν ευκολότερα μια ξένη γλώσσα, να ενδυναμώνουν την κριτική τους ικανότητα και να βελτιώνουν τις σχέσεις τους με άλλες εθνικές ομάδες. Επιπλέον, είδαμε, μέσα από τα προγράμματα σπουδών για την ελληνική και τις ξένες γλώσσες, πως προσπαθούν να προωθήσουν τις αρχές τις γλωσσικής επίγνωσης και μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα πως μπορούν αυτές οι αρχές να αναπτυχθούν στο σχολικό περιβάλλον. Παρόλα αυτά, ο κύριος στόχος της γλωσσικής επίγνωσης ως προς την άρση των φραγμών και τη σχολική επιτυχία όλων των κοινωνικών ομάδων περιορίζεται μόνο σε δραστηριότητες και ασκήσεις των γλωσσικών φαινομένων μέσα στο σχολικό χώρο. Για την εξάπλωση του κύριου στόχου της γλωσσικής επίγνωσης ως προς την άρση των φραγμών και την πρόσβαση όλων στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο που περιβάλει τα παιδιά και ειδικά αυτά των λιγότερο ευνοημένων κοινωνικών ομάδων το σχολείο πρέπει να έρθει σε επαφή με γονείς, άλλες κοινωνικές ομάδες, πολιτικούς φορείς κλπ. και να συνεργαστεί μαζί τους για την προσέγγισή του.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ali, S., (2011). Critical Language Awareness in Pedagogic Context. English Language Teaching, 4 (4), 28-35.

Αρχάκης, Α. (2019). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκη.

Αρχάκης, Α. (2020). *Από τον εθνικό στον μετα-εθνικό λόγο. Μεταναστευτικές Ταυτότητες και Κριτική Εκπαίδευση.* Αθήνα: Πατάκη.

Αρχάκης, Α., & Τσάκωνα, Β. (2019). Ταυτότητες, Αφηγήσεις και Γλωσσική Εκπαίδευση. Αθήνα: Πατάκη.

Bolitho, R., Carter, R., Hughes, R., Ivanich, I., Masuhara, H.,&Tomilson, B. (2003). Ten questions about language awareness. *ELT Journal,57(3)*, 251-259.

Cummins, J. (2001). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. (Μτφρ. Αργύρη, Σ.), Αθήνα: Gutenberg

Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών Ξένων Γλώσσων (2011). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%9E%CE%AD%CE%BD%CE%B5%CF%82%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B5%CF%82/%CE%A0%CE%A3%20%CE%9E%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD%20%CE%93%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CF%8E%CE%BD.pdf [πρόσβαση 4/5/2021).

Εφραιμίδου, Ε., Ρέππα, Ε.Ζ., & Φρουζάκη, Φ., (2006). *Αγγλικά Στ' Δημοτικου. English 6th Grade*. Βιβλίο Μαθητή. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/books-pdf.jsp?handle=8547/10 [πρόσβαση 5/5/2021]

Farahian, M., & Rezaee, M., (2015). Language Awareness in EFL Context: An Overview. *International Journal of Language, Literature and Culture, 2 (2)*, 19-21.

Ιορδανίδου, Α., Κανελλοπούλου, Ν., Κοσμά, Ε., Κουταβά, Β., Οικονόμου, Π. & Παπαϊωάννου, Κ. (2006). *Γλώσσα Στ΄ Δημοτικού. Λέξεις…Φράσεις…Κείμενα.* Βιβλίο Μαθητή. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/books-pdf.jsp?handle=8547/36 [πρόσβαση 28/4/2021).

Lindfors, R.,M., (2016). *Silent books. A handbook on wordless picture books packed with narrative power.* Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: https://www.ibby.org/fileadmin/user_upload/Silent_Books_ENG.pdf [πρόσβαση 5/5/2021].

Μπουτουλούση, Ε. (2001). *Γλωσσική Επίγνωση*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e4/e_3_thema.htm, [πρόσβαση 28/4/2021].

Ξυδόπουλος, Γ.Ι., Αναγνωστοπούλου, Ε., Γούτσος, Δ., Χατζησαββίδης, Σ., & Τσάκωνα, Β. (2013). *Γλώσσα, Κοινωνία και Εκπαίδευση. Εγχειρίδιο Μελέτης.* Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Προγράμματα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό. (2011). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://ebooks.edu.gr/new/ps.php [πρόσβαση 25/4/2021)

Tulasiewicz, W.(1997).Language Awareness: a new literacy dimension in school language education.*Teacher Development,1(3)*,393-405.

Verity, D.P.(2003). Everyone is a native speaker: Promoting language awareness in classroom. *NUCB JLCC, 5(2)*, 133-141.

Φασιάδου, Κ. (2016). (Κριτική) Γλωσσική Επίγνωση: διερεύνησή της στα ΠΣ, στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας και στις απόψεις των εκπαιδευτικών. ΜΔΕ. Πάτρα: ΕΑΠ. https://apothesis.eap.gr/bitstream/repo/33284/1/Φασιάδου Κυριακή%20 ΜΔΕ.pdf, [πρόσβαση 26/4/2021].

Χαραλαμπόπουλος, Α. (2019). *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση (1η ανατύπωση).* Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Διαδικτυακές αναφορές

https://saferinternet4kids.gr/yliko-dhmotiko/ [πρόσβαση 4/5/2021)

Ο παροιμιακός λόγος στα ομηρικά έπη: Συμβολή στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση στο Γυμνάσιο

Μάντζαρης Κωνσταντίνος
Φιλόλογος, Δρ. Κλασικής Φιλολογίας, Γυμνάσιο Βασιλικού Ευβοίας
k.e.mantzaris@gmail.com

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας εισήγησης είναι ο παροιμιακός λόγος στα ομηρικά έπη και η ενδεχόμενη αξιοποίησή του στη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία. Εύκολα διαπιστώνεται ότι κατά τη σύνθεση των επών αυτών ενσωματώθηκε και αξιοποιήθηκε δημιουργικά πλούσιο προγενέστερο παροιμιακό υλικό. Οι παροιμίες και οι παροιμιώδεις εκφράσεις που ανιχνεύονται στην Ιλιάδα και την Οδύσσεια, αλλά κυρίως η χρήση και η λειτουργικότητά τους σε ένα συγκεκριμένο κάθε φορά λογοτεχνικό περιβάλλον αποκαλείται παροιμιακός λόγος. Παρακάτω προτείνεται η συστηματικότερη αξιοποίηση του παροιμιακού λόγου στο πλαίσιο του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση στο Γυμνάσιο. Ειδικότερα, δίνονται στους συναδέλφους φιλολόγους, που διδάσκουν το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, οι βασικές κατευθύνσεις και το απαραίτητο θεωρητικό υπόβαθρο ώστε, εφόσον το επιθυμούν, να αξιοποιήσουν με τον τρόπο που εκείνοι κρίνουν τα πορίσματα της νεότερης έρευνας στην διδασκαλία τους.

Λέξεις κλειδιά: Όμηρος, παροιμίες, Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση, λογοτεχνία της σοφίας, αφηγηματολογία.

Εισαγωγή

Η ύπαρξη προγενέστερου παροιμιακού υλικού στα ομηρικά έπη είναι αδιαμφισβήτητη, όπως, άλλωστε, συμβαίνει γενικότερα στο αρχαϊκό έπος. Ο ποιητής, δηλαδή, φαίνεται ότι συμπεριέλαβε στην αφήγησή του προϋπάρχουσες παροιμίες και παροιμιώδεις εκφράσεις και τις αξιοποίησε δημιουργικά εκπληρώνοντας τους λογοτεχνικούς στόχους που κάθε φορά ο ίδιος έθετε. Αυτό, βέβαια, παρατηρείται κατ' αντιστοιχία και στα υπόλοιπα είδη πεζών και ποιητικών κειμένων της αρχαίας ελληνικής γραμματείας. Παρατηρούμε, όμως, ότι η ενασχόληση των μελετητών με το φαινόμενο αυτό είχε περιοριστεί για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα στην απλή συλλογή παροιμιών και στη σύνθεση καταλόγων οι οποίοι ανέφεραν τις παροιμίες που συναντούμε σε κάθε κείμενο και σε κάθε συγγραφέα ή ποιητή (Tzifopoulos, 1995: 169). Θα μπορούσαμε να πούμε, δηλαδή, πως ουσιαστικά το θέμα αυτό είχε παραμεληθεί τόσο από τους αρχαίους θεωρητικούς, όσο και από τους σύγχρονους μελετητές, παρά το ότι παρουσιάζει έντονο ενδιαφέρον και οδηγεί σε χρήσιμα πορίσματα (Μάντζαρης, 2008: 14 κ.εξ.). Μάλιστα, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και ειδικότερα στο Γυμνάσιο θεωρώ πως θα μπορούσε να αξιοποιηθεί συστηματικότερα το πολύτιμο αυτό υλικό κατά τη διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση.

Η παρούσα εισήγηση δεν έχει στόχο, φυσικά, να παρουσιάσει διεξοδικά το παραπάνω ζήτημα, διότι ούτε η θεματολογία του συνεδρίου το επιτρέπει ούτε ο χρόνος επαρκεί. Κάτι τέτοιο επιχειρήθηκε στην διδακτορική διατριβή του ομιλούντος η οποία υποστηρίχθηκε το 2008 στον Τομέα Κλασικών Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης στο Ρέθυμνο, υπό την επίβλεψη του αείμνηστου Καθηγητή Οδυσσέα Τσαγκαράκη και είχε θέμα ακριβώς τον παροιμιακό λόγο στο αρχαϊκό έπος. Σκοπός της εισήγησης αυτής είναι να προσφέρει ένα χρήσιμο θεωρητικό υπόβαθρο στους συναδέλφους φιλολόγους που διδάσκουν Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση στο Γυμνάσιο το οποίο στηρίζεται στα πορίσματα της παραπάνω διατριβής ή τουλάχιστον σε όσα από αυτά μπορούν να προσληφθούν και να αξιοποιηθούν δημιουργικά από μαθητές Γυμνασίου. Ειδικότερα, μετά το τέλος της διδασκαλίας, επιδιώκεται οι μαθητές να είναι σε θέση να διακρίνουν τον παροιμιακό λόγο ως ένα από τα είδη της λεγόμενης *λογοτεχνίας της σοφίας* και να

αναγνωρίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Να ξεχωρίζουν, επίσης, τα επιμέρους είδη του ως προς το σκοπό χρήσης και να εξάγουν συμπεράσματα σχετικά με τις αφηγηματικές τεχνικές που αξιοποιεί ο ποιητής. Ακόμη, να θεωρούν τον παροιμιακό λόγο ως ένα ακόμη μέσο πειθούς με συγκεκριμένη στόχευση και λειτουργικότητα ενταγμένο στην αποδεικτική προσπάθεια των ομιλητών και τέλος να κατηγοριοποιούν τις περιπτώσεις παροιμιακού λόγου ανάλογα με το περιεχόμενό τους. Φρονώ, λοιπόν, ότι θα ήταν χρήσιμο όσοι συνάδελφοι φιλόλογοι το επιθυμούν να εντάξουν και να αξιοποιήσουν στο μάθημά τους αυτά που ακολουθούν.

Ο παροιμιακός λόγος ως είδος της *λογοτεχνίας της σοφίας* και τα χαρακτηριστικά του

Αρχικά, οφείλουμε να τονίσουμε πως αποτελεί επίπονη διαδικασία η ανίχνευση υφιστάμενων παροιμιών στα ομηρικά έπη. Συνήθως, διαπιστώνουμε την ύπαρξη παροιμιακού υλικού σε στίχους που προδίδουν τέτοιου είδους υπόστρωμα και όχι ολοκληρωμένες ή εύκολα αναγνωρίσιμες για τον σύγχρονο αναγνώστη παροιμίες ή παροιμιώδεις φράσεις, οι οποίες στον Ησίοδο μπορεί να είναι συνηθισμένες, στον Όμηρο, όμως, σπανίζουν. Υπάρχουν και αξιοποιούνται, βέβαια, από τους μελετητές συγκεκριμένα στοιχεία που οδηγούν στο σχετικά ασφαλές συμπέρασμα ότι τα λόγια του ποιητή έχουν παροιμιακή χροιά, όμως, δυστυχώς οι τροποποιήσεις metri gratia ή για άλλους λόγους επενεργούν καταλυτικά στην τελική μορφή του στίχου. Η παρουσίαση των στοιχείων αυτών δεν μπορεί να γίνει στο πλαίσιο αυτής της εισήγησης, μπορούμε να πούμε όμως ότι σχετίζονται με την μορφολογία, την επιλογή των λέξεων και το περιεχόμενο, βεβαίως, των στίχων. Φυσικά, σε αυτή την προσπάθεια είναι πολύτιμο το *Corpus Paroemiographorum Graecorum* που μας εφοδιάζει με το απαραίτητο υλικό. (Μάντζαρης, 2008: 58 κ.εξ και αναλυτική καταγραφή των στίχων με παροιμιακό χαρακτήρα στο Ευρετήριο Χωρίων, σελ. 188 κ.εξ.). Θεωρώ, συνεπώς, ότι σε αρχικό στάδιο ο διδάσκων, στηριζόμενος στα παραπάνω στοιχεία, θα πρέπει εκείνος να υποδείξει στους μαθητές τα σχετικά χωρία.

Σε αρχικό στάδιο της διδασκαλίας, λοιπόν, έχοντας υπόψη τις παραπάνω παραμέτρους, καλό θα ήταν να επισημάνουμε στους μαθητές ότι ο παροιμιακός λόγος εντάσσεται σε αυτό που αποκαλείται *λογοτεχνία της σοφίας*. Με τον όρο αυτό προσδιορίζονται σύντομες φράσεις ή ευρύτερα κείμενα που σκοπό είχαν να καταστήσουν τους αποδέκτες τους σοφότερους. Μάλιστα, διέπονταν από τους δικούς τους κανόνες, από την δική τους «ποιητική» (Russo, 1983). Άλλα είδη της *λογοτεχνίας της σοφίας* ήταν η γνώμη, η υποθήκη, το ρητό, το απόφθεγμα, η αλληγορία, το αίνιγμα κ.ά (Lardinois, 1995: 7-19). Στο σημείο αυτό αξίζει να παρατηρήσουμε ότι η *λογοτεχνία της σοφίας* συμβάλλει στο να επισημάνουν και να αξιολογήσουν οι μαθητές αποτελεσματικότερα τις διαχρονικές αξίες και ιδέες του ελληνικού πολιτισμού, σύμφωνα με τη στοχοθεσία του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για τα Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση στο Γυμνάσιο. Για μια σύνδεση με τον νεοελληνικό πολιτισμό είναι δυνατόν να ζητηθεί από τους μαθητές να εντοπίσουν παραδείγματα της *λογοτεχνίας της σοφίας* σε σύγχρονα κείμενα.

Στη συνέχεια θα μπορούσαμε να τονίσουμε στους μαθητές ότι υπάρχουν βασικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν τις παροιμίες και τις διαφοροποιούν από τα υπόλοιπα είδη της *λογοτεχνίας της σοφίας* και είναι τα εξής: α) Ο δημιουργός τους είναι ανώνυμος. Μπορεί σε ένα συγκεκριμένο λογοτεχνικό πλαίσιο να παρατίθενται από κάποιο πρόσωπο, αλλά δεν αναφέρεται ποτέ ποιος τις επινόησε, διότι αυτό δεν είναι γνωστό. β) Προσιδιάζουν στον καθημερινό, δημώδη λόγο σε αντίθεση με το απόφθεγμα το οποίο χαρακτηρίζεται από επίσημο ύφος και είναι δημιούργημα ενός συγκεκριμένου προσώπου, συνήθως πολύ γνωστού σε μια συγκεκριμένη, συνήθως κρίσιμη, χρονική στιγμή (Russo, 1997: 52, Gemol, 1924). γ) Οι απόψεις που εμπεριέχουν εκφράζονται κυρίως μεταφορικά και με αινιγματικό τρόπο σε αντίθεση με το ρητό. δ) Είναι ευρηματικές και πνευματώδεις. ε) Έχουν σταθερή μορφή και συνήθως αποτελούνται από μια μόνο πρόταση, διότι έπρεπε να απομνημονεύονται εύκολα. στ) Στοχεύουν να πείσουν τον αποδέκτη να ακολουθήσει ένα

συγκεκριμένο πρότυπο συμπεριφοράς με το να αναφέρονται σε ανάλογο περιστατικό του παρελθόντος. Σε αυτό το σημείο ομοιάζουν με την υποθήκη η οποία, όμως, έχει καθαρά συμβουλευτικό, παραινετικό περιεχόμενο. ζ) Διαδίδονται από γενεά σε γενεά και διαγράφουν μακρά πορεία στο χρόνο (Μάντζαρης, 2008: 18-20).

Γνωρίζουμε ότι ο πρώτος που ασχολήθηκε με τις παροιμίες, ως κείμενα που διαδίδουν την σοφία των ανθρώπων ήταν ο Αριστοτέλης (Kindstrand, 1978: 80, Μάντζαρης, 2008: 6-13). Ο Σταγειρίτης φιλόσοφος θεωρούσε ότι οι παροιμίες ήταν ό,τι είχε απομείνει από την παλαιότερη «λαϊκή» σοφία η οποία είχε χαθεί στις μέρες του, εξαιτίας των καταστροφών που έπληττταν την ανθρωπότητα ή ενδεχομένως εξαιτίας της φυσικής φθοράς του ανθρώπου, δηλαδή του θανάτου. Την επιβίωση τους όφειλαν σε δύο γνωρίσματά τους: τη *συντομία* και τη *δεξιότητα*. Η *συντομία* βοηθούσε στην απομνημόνευση. Ως προς τη *δεξιότητα*, δεν είμαστε σε θέση να προσδιορίσουμε ακριβώς την έννοια που έδινε στον όρο ο Αριστοτέλης, ωστόσο θεωρείται ότι *δεξιότητα* διέθεταν οι παροιμίες που εμπεριείχαν συγκεκριμένα μορφικά χαρακτηριστικά, όπως παρηχήσεις, συνηχήσεις και επαναλήψεις (Russo, 1983: 122) και, φυσικά, ευστοχία. Βέβαια, τα χαρακτηριστικά αυτά είναι δυσδιάκριτα στις σχολικές μεταφράσεις μπορεί, όμως, ο διδάσκων να τα αναφέρει, ακολουθώντας πάντοτε το επίπεδο και τη δεκτικότητα των μαθητών του. Επίσης, μπορεί να γίνει αναφορά σε νεοελληνικές παροιμίες στις οποίες υπάρχουν τα ίδια χαρακτηριστικά και να γίνουν οι απαραίτητες συγκρίσεις. Στην παρούσα εισήγηση, για όσα χωρία παρουσιάζονται, παρατίθεται η μετάφραση του Ι. Πολυλά για την *Ιλιάδα* και του Δ. Ν. Μαρωνίτη για την *Οδύσσεια*, κατά την επιλογή των συντακτών των σχολικών εγχειριδίων.

Είναι σημαντικό, τέλος, να παρατηρήσουμε ότι ήδη από τον 5ο αιώνα π.Χ. είχε αναγνωριστεί η παιδευτική διάσταση της *λογοτεχνίας της σοφίας* γενικότερα (Lardinois, 1995: 1, Lardinois, 1997: 213). Συντάσσονταν κατάλογοι, οι *γνωμολογίες*, που προορίζονταν είτε για σχολική χρήση είτε στη ρητορική διδασκαλία και πράξη. Φαίνεται ότι η σχέση του παροιμιακού λόγου, ειδικότερα, με τις εμπειρίες της ζωής του προσέδιδαν ιδιαίτερο κύρος και βαρύτητα και τον καθιστούσαν απόσταγμα τις σοφίας των ανθρώπων. Εξάλλου, την εποχή αυτή δεν υπήρχε ούτε νομοθεσία ούτε σαφώς καθορισμένο σύστημα ηθικής και η παροιμιακή σοφία αποτελούσε μαζί με τα μεγάλα μυθολογικά πρότυπα τον μόνο κανόνα ορθής συμπεριφοράς (Jaeger, 1968: 66).

Τα είδη του παροιμιακού λόγου

Είναι χρήσιμο, στη συνέχεια, να τονιστεί στην τάξη ότι ο παροιμιακός λόγος μπορεί να ταξινομηθεί σε πέντε είδη. Διαιρετική βάση αποτελεί η αιτία για την οποία ο ποιητής και οι χαρακτήρες τον χρησιμοποιούν κάθε φορά. Επομένως, εύκολα μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η ίδια παροιμία μπορεί να ανήκει σε διαφορετικό είδος, ανάλογα με το λογοτεχνικό πλαίσιο στο οποίο εμφανίζεται. Βέβαια, η διαπίστωση αυτή είναι σύμφωνη με τις τάσεις της σύγχρονης παροιμιολογίας η οποία προκρίνει τη μελέτη του παροιμιακού λόγου μέσα σε συγκεκριμένο λογοτεχνικό πλαίσιο. Δηλαδή, δεν ενδιαφέρει η ίδια η παροιμία, αλλά η χρήση της (Arewa-Dundes, 1964, Μάντζαρης, 2008: 24). Έτσι, διακρίνουμε παροιμίες και παροιμιώδεις εκφράσεις με προτρεπτικό, αποτρεπτικό, παρηγορητικό, απολογητικό και διδακτικό χαρακτήρα (Μάντζαρης, 2008: 154-168).

Ως προς τον προτρεπτικό παροιμιακό λόγο, διακρίνουμε τις εξής περιπτώσεις: α) Προτροπή για πραγματοποίηση συγκεκριμένης πράξης ή σειράς πράξεων, δηλαδή ενέργειας. Ο Αχιλλέας π.χ. για να πείσει τον Αγαμέμνονα να ζητήσουν την συμβουλή του Κάλχα αναφέρει: «έρχεται και τ' όνειρο απ' τον Δία» (Α 63). β) Προτροπή για είσοδο ή γενναιότερη στάση στη μάχη. γ) Προτροπή για διακοπή της μάχης. δ) Προτροπή για υιοθέτηση συγκεκριμένης αντίληψης. Η Ναυσικά π.χ. τονίζει στις παρακόρες της: «Όλοι οι φτωχοί κι οι ξένοι είναι του Δία αποσταλμένοι. Ακόμη κι αν τους δώσεις κάτι λίγο, νομίζεται καλόδεχτο» (ζ 207-208). Στο είδος αυτό οι παροιμίες και οι παροιμιώδεις εκφράσεις δεν χαρακτηρίζονται οι ίδιες από το στοιχείο της προτροπής. Σπάνια υπάρχουν, δηλαδή,

εκφράσεις του τύπου «πράξε έτσι», αλλά εντοπίζονται σε ομιλίες προσώπων που βασικό στόχο έχουν να προτρέψουν. Θα ήταν δύσκολο για τον αποδέκτη να αρνηθεί μια προτροπή που την επιτάσσει η πατροπαράδοτη λαϊκή σοφία.

Στον αποτρεπτικό λόγο ο ομιλητής έχει στόχο να αποτρέψει τον αποδέκτη από: α) Τη φυγομαχία ή την εγκατάλειψη του πολέμου. β) Την αναφορά άστοχων ή προσβλητικών εκφράσεων. Ο Οδυσσέας π.χ. λέει στην Ευρύκλεια: «δεν είναι κιόλας όσιο, μπροστά σε σκοτωμένους να καυχιέσαι» (χ 412). γ) Την πραγματοποίηση πράξεων ή ενεργειών. δ) Την υιοθέτηση συγκεκριμένων συναισθημάτων. Η αποτροπή πραγματώνεται από το συνολικό περιεχόμενο του λόγου, αλλά οι παροιμίες λειτουργούν και εδώ επισφραγιστικά.

Στον παρηγορητικό λόγο η πολύτιμη εμπειρία χρησιμεύει ως τρόπος ανακούφισης από δυσάρεστες καταστάσεις του ποιητικού παρόντος. Συγκεκριμένα εντοπίζουμε: α) Παραμυθία ενός προσώπου για τον τραυματισμό του στη μάχη. Η Διώνη π.χ. αναφέρει στην Αφροδίτη μετά τον τραυματισμό της τελευταίας από τον Διομήδη: «ολίγες έχει ημέρες όποιος πόλεμο κινεί των αθανάτων» (Ε 707). β) Παραμυθία της συζύγου για την αναχώρηση του άνδρα για τον πόλεμο. γ) Παρηγοριά για το χαμό αγαπημένου προσώπου. Ο Αχιλλέας π.χ. τονίζει στον Πρίαμο πως «τίποτε δεν ωφελούν τα μαύρα κλάυματά μας» (Ω 524). δ) Παραμυθία σε χαρακτήρα που έχει χάσει τις ελπίδες του ή βρίσκεται σε δεινή κατάσταση. Στο είδος αυτό, εκτός από το περιεχόμενο του λόγου στον οποίο εντάσσεται, παρηγορητικό είναι και το νόημα της ίδιας της παροιμίας. Όπως προκύπτει, η παραμυθία ανάγεται τις περισσότερες φορές στη θεϊκή παρέμβαση. Είναι, όμως, φυσικό να συμβαίνει αυτό, αφού αποτελεί διαχρονικό χαρακτηριστικό του ανθρώπου να αναζητά βοήθεια και παρηγοριά στη θεϊκή δύναμη σε κάθε δύσκολη στιγμή της ζωής του.

Στον απολογητικό παροιμιακό λόγο γίνεται προσπάθεια να αιτιολογήσει ο ομιλητής για ποιο λόγο προέβη σε μια πράξη, μια ενέργεια, μια σκέψη ή μια απόφασή του. Ένας τρόπος είναι να αναφερθεί στην ανυπέρβλητη αξία του παρελθόντος. Έτσι, καταξιώνεται στα μάτια των υπόλοιπων χαρακτήρων, αλλά και των ακροατών του έπους. Διακρίνουμε τις εξής περιπτώσεις: α) Απολογία εκ των υστέρων για ενέργεια ή σκέψη που αποδείχτηκε λανθασμένη. Ο Αγαμέμνων π.χ. απολογείται στους Αχαιούς για τη στάση του απέναντι στον Αχιλλέα αποδίδοντάς την στην Άτη και τονίζει: «Ο θεός τα πάντα κατορθώνει» (Τ 90). β) Αιτιολόγηση εκ των υστέρων ενέργειας ή σκέψης που θεωρήθηκε λανθασμένη, αλλά δεν ήταν. γ) Αιτιολόγηση εκ των προτέρων ενέργειας ή σκέψης που υπάρχουν μεγάλες πιθανότητες να αποδειχθεί λανθασμένη. δ) Απολογία εκ των προτέρων για ενέργεια ή σκέψη που ο ομιλών αναγκάζεται να πράξει παρά τη θέλησή του και δεν μπορεί να αποφύγει. ε) Αιτιολόγηση ενέργειας, σκέψης, πράξης ή επιλογής χωρίς να τεθεί ζήτημα αν αυτή ήταν λανθασμένη ή ορθή. Όπως βλέπουμε, λοιπόν, με τον τρόπο αυτό οι χαρακτήρες του έπους στηρίζονται στην ανυπέρβλητη σοφία του παρελθόντος για να μοιραστούν την ευθύνη και το βάρος των επιλογών τους με αξεπέραστα πρότυπα της καταξιωμένης παλαιότερης εποχής.

Τέλος, στον διδακτικό παροιμιακό λόγο ο βασικός σκοπός του ομιλητή είναι να νουθετήσει, κατά κάποιο τρόπο, τον αποδέκτη, αλλά η διαφορά από τα υπόλοιπα είδη είναι ότι τώρα τα πορίσματα της λαϊκής σοφίας μπορούν να βρουν εφαρμογή σε γενικότερες περιστάσεις και όχι μόνο στο συγκεκριμένο κάθε φορά λογοτεχνικό πλαίσιο. Φυσικά, αυτή η διάσταση είναι πιο συχνή στο διδακτικό έπος, αλλά δεν λείπει και στο ηρωικό. Διακρίνουμε τις εξής περιπτώσεις: α) Ο ομιλών στοχεύει στο να καλλιεργήσει μια συγκεκριμένη αντίληψη με καθολική ισχύ στο μυαλό του αποδέκτη (ηθικολογία). Ο Οδυσσέας π.χ. απευθύνεται στον Μέδοντα και τονίζει την αξία που έχουν στην ανθρώπινη ζωή οι καλές πράξεις λέγοντάς του: «Έργα καλά βγαίνουν ανώτερα από την έμπρακτη κακία». Στη συνέχεια του χαρίζει τη ζωή (χ 374). β) Στόχος είναι η διδαχή για το ποια πράξη θεωρείται ορθή γενικά (ορθοπραξία).

Επομένως, με βάση την παραπάνω κατηγοριοποίηση οι μαθητές οργανώνουν συστηματικότερα τις γνώσεις τους και κατανοούν πληρέστερα την πλοκή, τη δομή και το

περιεχόμενο των επών γενικότερα σύμφωνα και με τη στοχοθεσία του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για τα Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση στο Γυμνάσιο. Ως εργασία θα μπορούσε να ανατεθεί άσκηση πολλαπλής επιλογής στην οποία οι μαθητές καλούνται να αποφασίσουν σε ποιο είδος ανήκει ο παροιμιακός λόγος του χωρίου που τους δίδεται.

Στοιχεία αφηγηματολογίας

Στη συνέχεια θα μπορούσε να γίνει αναφορά στις αφηγηματικές τεχνικές που αξιοποιεί ο Όμηρος σε σχέση πάντα με τον παροιμιακό λόγο. Η ταυτότητα του πομπού και του δέκτη στην επικοινωνιακή πράξη που συντελείται είναι, επίσης, ένα στοιχείο που δεν πρέπει να μείνει ανεκμετάλλευτο στη διδακτική διαδικασία. Στοιχεία αφηγηματολογίας, εξάλλου, διδάσκονται οι μαθητές, όπως γνωρίζετε, και στα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και, συνεπώς, το ζήτημα αυτό θα μπορούσε να εξεταστεί και διαθεματικά. Επιπροσθέτως, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τα Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση στο Γυμνάσιο ένας από τους στόχους που προκρίνεται είναι να κατανοήσουν οι μαθητές τις αφηγηματικές τεχνικές που αξιοποιούνται κατά τη σύνθεση των επών.

Το ηρωικό έπος είναι, όπως γνωρίζουμε, μια τριτοπρόσωπη αφήγηση σε δακτυλικό εξάμετρο. Ο βασικός αφηγητής επιτελεί, θα λέγαμε, τη λεκτική παρουσίαση της ιστορίας (*narrator*) και αρκετά συχνά συμβάλλει στη διανοητική, συναισθηματική και διαισθητική παρουσίαση του μύθου ακολουθώντας μια δική του οπτική γωνία, μια δική του εστίαση (*focalizer*). Η πλοκή του έργου, όμως, με την έντονη αλληλεπίδραση χαρακτήρων που παρουσιάζει επιβάλλει τις περισσότερες φορές να αναλαμβάνει τον ρόλο του βασικού αφηγητή ένα από τα πρόσωπα της ιστορίας σε ευθύ λόγο. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι πρόκειται για τον δευτερεύοντα αφηγητή. Βέβαια, ο βασικός αφηγητής κυριαρχεί επί του δευτερεύοντος, διότι αυτός είναι που μπορεί να αποφασίσει πόσο θα μιλήσει το πρόσωπο αυτό και επιπλέον μπορεί να σχολιάσει τα λόγια του (Jong, 1987). Τον βασικό αφηγητή θα μπορούσαμε να τον ονομάσουμε εξωτερικό, διότι δεν συμμετέχει στην δράση και τους δευτερεύοντες θα τους λέγαμε εσωτερικούς. Κατ' αντιστοιχία, και ο αποδέκτης της αφήγησης διακρίνεται σε εξωτερικό και εσωτερικό. Εξωτερικός είναι ο ακροατής-αναγνώστης των επών και εσωτερικός ο χαρακτήρας ή οι χαρακτήρες προς τους οποίους απευθύνεται κάθε φορά η αφήγηση.

Μετά το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο ας προχωρήσουμε σε κάποιες παρατηρήσεις σχετικά με το ζήτημα που μας ενδιαφέρει. Ως προς τον αφηγητή μπορούμε να διακρίνουμε τις ακόλουθες περιπτώσεις: α) Είναι δυνατόν ο βασικός αφηγητής να χρησιμοποιεί ο ίδιος παροιμιακό λόγο. Στην περίπτωση του ηρωικού έπους, όμως, αυτό είναι εξαιρετικά σπάνιο. Συμβαίνει μόνον δύο φορές στην *Ιλιάδα* (Π 688 και Φ 264) και ισάριθμες στην *Οδύσσεια* (ε 79-80 και π 161). Νομίζω ότι με τον τρόπο αυτό ο ποιητής αποσκοπεί στο να καταστήσει σαφές ότι ο λόγος του στην συγκεκριμένη περίσταση έχει καθολικό χαρακτήρα και αφορά τόσο τα πρόσωπα του έργου του όσο και το κοινό του. β) Είναι δυνατόν ο βασικός αφηγητής να ενσωματώνει στην αφήγησή του τον ευθύ λόγο ενός χαρακτήρα και έτσι να εισάγει μια παροιμία υιοθετώντας την persona ενός άλλου. Στον Όμηρο αυτή είναι η πιο συνηθισμένη τεχνική. Βεβαίως, σε πολλές περιπτώσεις ο βασικός φορέας της αφήγησης ταυτίζεται με τους χαρακτήρες του και μέσω αυτών εκφράζει προσωπικές του απόψεις (Lardinois, 1997: 162). γ) Είναι δυνατόν ο δευτερεύων αφηγητής να συμπεριλαμβάνει στην αφήγησή του τα λόγια ενός τρίτου χαρακτήρα σε ευθύ ή πλάγιο λόγο. Π.χ. στη Λ ραψωδία ο Νέστορας αναφέρει στον Πάτροκλο τα λόγια που απηύθυνε ο Πηλέας στον Αχιλλέα, πριν αυτός φύγει για τον πόλεμο (Λ 772 κ. εξ.).

Επιπλέον, ο παροιμιακός λόγος θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ως μια μορφή δευτερεύουσας αφήγησης, αν και σύντομης, εφόσον δεν σχετίζεται άμεσα με την πλοκή του έπους, αλλά είναι μια κρίση που βρίσκει εφαρμογή σε πολλές περιστάσεις. Παρόλα

αυτά, σε κάθε περίπτωση ερμηνεύει, εξηγεί και υπομνηματίζει την κύρια αφήγηση (Andersen, 1987: 7 κ. εξ.).

Τέλος, ως προς το ζήτημα της ταυτότητας του πομπού και του δέκτη κατά την επικοινωνιακή πράξη, μπορούμε να πούμε ότι, αφού σε όλες τις περιπτώσεις ο ποιητής επικοινωνεί με το κοινό του, ο παροιμιακός λόγος λειτουργεί και εξωκειμενικά (Todorov, 1990: 22). Πέρα από αυτό, όμως, κατά την ενδοκειμενική λειτουργία του αξίζει να κάνουμε μια σημαντική παρατήρηση: Τις περισσότερες φορές οι παροιμίες χρησιμοποιούνται από πρόσωπα που περιβάλλονται με κύρος που απορρέει από την κοινωνική τους θέση ή την ηλικία τους (Lardinois, 1997: 83 κ.εξ., Raaflaub, 1997: 624 κ. εξ.). Πράγματι, εξέχοντα πρόσωπα δικαιολογείται ή τουλάχιστον αναμένεται να γνωρίζουν την πατροπαράδοτη σοφία και πολύ συχνά χρειάζεται να επιβάλλουν τις απόψεις τους στους υπόλοιπους ή να δικαιολογήσουν κάποια τους απόφαση. Από την άλλη οι πρεσβύτεροι έχουν αποκτήσει εμπειρίες που τους καθιστούν σοφούς. Μάλιστα, ο Αριστοτέλης τονίζει ότι, αν κάποιος νέος χρησιμοποιήσει παροιμίες, αυτό θα θεωρηθεί απρεπές και δείγμα έλλειψης παιδείας (*Ρητορική* 1395a2-6). Έτσι, διακρίνουμε τις εξής περιπτώσεις: α) Οι πρεσβύτεροι απευθύνονται σε νεότερους. β) Ο αρχηγός του στρατού στους στρατιώτες ή ο κύριος στους δούλους. γ) Οι γονείς στα παιδιά. δ) Ο δάσκαλος στον μαθητή. ε) Ο ξένος, ως ιερό πρόσωπο, στον άνθρωπο που τον φιλοξενεί. στ) Οι θεοί στους θνητούς. Σπάνιες είναι οι περιπτώσεις κατά τις οποίες διαλέγονται ισότιμα πρόσωπα, οι οποίες επιβάλλονται, όμως, από την πλοκή του έπους.

Ο διδάσκων μπορεί, λοιπόν, να συζητήσει με τους μαθητές του τα παραπάνω ζητήματα και να τα επιβεβαιώσουν με συγκεκριμένα παραδείγματα. Επιπρόσθετα, μπορεί να τους αναθέσει ανάλογες εργασίες κυρίως κλειστού τύπου.

Ο παροιμιακός λόγος ως μέσο πειθούς

Μπορεί να υποστηριχθεί ότι βασική και πρωταρχική λειτουργία του παροιμιακού λόγου είναι, τουλάχιστον στον Όμηρο, η παραγωγή πειθούς (Tzifopoulos, 2000: 151). Ο πομπός έχει στόχο να επηρεάσει τον αποδέκτη σχετικά με κάποιο ζήτημα της πλοκής του έργου, ενδοκειμενικά και να δώσει στον ακροατή παραγγέλματα που ισχύουν σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής του, εξωκειμενικά. Το στοιχείο αυτό θα μπορούσε να παρουσιαστεί στη σχολική τάξη σε συνδυασμό με τους τρόπους πειθούς που διδάσκονται οι μαθητές στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Λειτουργεί, δηλαδή, και εδώ η διαθεματικότητα.

Αρχικά, πρέπει να αναγνωριστεί ότι ο παροιμιακός λόγος λειτουργεί ως ένα είδος επίκλησης στην αυθεντία, εφόσον οι παροιμίες ανάγονταν στο ένδοξο παρελθόν και οι άνθρωποι πίστευαν ότι το παρελθόν παρείχε όλες τις αξίες της ζωής και μπορούσε να λειτουργήσει ως πυξίδα και πρότυπο συμπεριφοράς (Van Groningen: 1953).

Στο πλαίσιο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι ο παροιμιακός λόγος, τις περισσότερες φορές, λειτουργεί συνεπικουρικά με την υπόλοιπη επιχειρηματολογία του ομιλητή. Δηλαδή ο πομπός αποπειράται να πείσει τον αποδέκτη επικαλούμενος τη λογική με τα κατάλληλα επιχειρήματα, το συναίσθημα, αλλά παράλληλα χρησιμοποιεί και παροιμιακό λόγο για να ενισχύσει την προσπάθειά του. Αυτό συμβαίνει, διότι η λογική στήριξη των απόψεών του μπορεί να γίνει καλύτερα μέσω επιχειρημάτων, αλλά ο παροιμιακός λόγος επενεργεί σε άλλο επίπεδο, θα λέγαμε συγκινησιακό. Τα παραδείγματα είναι πολλά. Ας αναφερθεί ένα χαρακτηριστικό. Στην Α ραψωδία ο Αχιλλέας, για να αντιμετωπίσει την κρίση που έχει ξεσπάσει εξαιτίας της οργής του Απόλλωνα, προτρέπει τον Αγαμέμνονα να συμβουλευτεί κάποιο μάντη για να μάθει την αιτία της οργής του θεού (Α 59-67). Για να ενισχύσει την άποψή του σχετικά με τον θεόσταλτο χαρακτήρα των ονείρων, αναφέρει: «Έρχεται και τ' όνειρο απ' τον Δία». Η φράση έχει παροιμιακό χαρακτήρα. Ο ήρωας, όμως, δεν αρκείται στη φράση αυτή αλλά χρησιμοποιεί και άλλα μέσα πειθούς με αποτέλεσμα να αποσπάσει το χρησμό του Κάλχαντα και παράλληλα να πείσει τους Αχαιούς να θεωρήσουν σωστά όσα θα πει ο μάντης. Στοχεύει, δηλαδή, στο συναίσθημα, όταν μιλά για το θάνατο που πλήττει

το στράτευμα και στη λογική, όταν υποστηρίζει ότι με τις κατάλληλες θυσίες ίσως καταφέρουν να εξευμενίσουν τον Απόλλωνα. Οι Αχαιοί πείθονται και ακολουθούν την προτροπή του.

Βέβαια, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε πως ο παροιμιακός λόγος σε κάποιες περιπτώσεις, ως μέρος της αποδεικτικής προσπάθειας των ηρώων, λειτουργεί καταλυτικά στην πλοκή του έπους, ενώ άλλες φορές δεν σχετίζεται με αυτήν. Έτσι, στο παραπάνω παράδειγμα η παροιμία συμβάλλει στο να πληροφορηθούν οι Αχαιοί την αιτία της οργής του Απόλλωνα και να επέλθει η ρήξη του Αχιλλέα με τον Αγαμέμνονα (Tsagarakis, 1977: 52). Η ενδεχόμενη επιτυχία ή αποτυχία της αποδεικτικής προσπάθειας του πομπού οφείλεται στην ίδια την πλοκή του έπους και όχι σε ζητήματα που σχετίζονται με τον ίδιο τον παροιμιακό λόγο. Σε κάθε περίπτωση πάντως ο ποιητής με τις κατάλληλες λέξεις και φράσεις δηλώνει ξεκάθαρα αν επήλθε το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα (Μάντζαρης, 2008: 67-70). Με τις αναφορές στα παραπάνω ζητήματα οι μαθητές γνωρίζουν καλύτερα τον μύθο και κατανοούν πληρέστερα την πλοκή του έπους με βάση και όσα προκρίνει και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τα Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση Γυμνασίου.

Τέλος, σημασία έχει και η θέση που επιλέγει να τοποθετήσει τους στίχους με παροιμιακή χροιά ο ποιητής μέσα στην υπόλοιπη ομιλία του πομπού. Μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι οι στίχοι αυτοί βρίσκονται σε καίρια, κομβικά, θα έλεγε κανείς, σημεία του λόγου και κυρίως στο τέλος, προς επίρρωση της συνολικής επιχειρηματολογίας, χωρίς φυσικά να αποκλείονται οι εξαιρέσεις.

Το περιεχόμενο του παροιμιακού λόγου

Οι παροιμίες και οι παροιμιώδεις εκφράσεις στον Όμηρο σχετίζονται με διάφορα πεδία. Έτσι, εντοπίζουμε αναφορές στον κόσμο των θεών, των βασιλέων, στην πολεμική και ειρηνική ζωή και στον κόσμο της φύσης. Ας επιχειρήσουμε σύντομα να προσεγγίσουμε τα πεδία αυτά.

Η αναφορά στον κόσμο των θεών και στη σχέση τους με τους ανθρώπους είναι αρκετά συχνή. Εξάλλου, ο Όμηρος, ανάμεσα στα στοιχεία της μακραίωνης επικής παράδοσης που είχε ενσωματώσει στο έργο του, συμπεριλάμβανε αναπόφευκτα και θρησκευτικές αντιλήψεις (Tsagarakis, 1977). Μάλιστα, η ομηρική ποίηση ήταν αυτή που διαμόρφωνε μαζί με τη μυθική παράδοση τη θρησκευτική συνείδηση των ανθρώπων (Burkert, 1993: 261 κ. εξ.). Επομένως, η διάσταση αυτή δεν θα μπορούσε να απουσιάζει από τον παροιμιακό λόγο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα συναντούμε στην Π ραψωδία. Ο ποιητής τονίζει: «Αλλά του Δί' αξίζει ο νούς πλιότερο ή του ανθρώπου» (Μάντζαρης, 2008: 75).

Η αναφορά στον κόσμο των βασιλέων, επίσης, είναι πολύ συχνή και μάλιστα λειτουργεί εντονότερα και εξωκειμενικά, αν λάβουμε υπόψη ότι η απαγγελία των επών γινόταν κυρίως μπροστά σε ακροατές σε παλάτια βασιλέων (Lardinois, 1977: 127).

Οι παροιμίες που σχετίζονται με την συμπεριφορά, τα χαρακτηριστικά, τις υποχρεώσεις και τα συναισθήματα των ανθρώπων τόσο στην πολεμική όσο και στην ειρηνική ζωή είναι πολύ συνηθισμένες στα έπη και συνδέονται, όπως είναι επόμενο, με τον ιδιαίτερο χαρακτήρα της *Ιλιάδας* και της *Οδύσσειας*. Η παρατήρηση αυτή συμβάλλει στο να γνωρίσουν καλύτερα οι μαθητές τις ομοιότητες, αλλά κυρίως τις διαφορές των δύο επών.

Τέλος, έντονη είναι η παρουσία των φυσικών στοιχείων στον παροιμιακό λόγο. Εντοπίζουμε τον άνεμο με τα ασταθή και ευμετάβλητα χαρακτηριστικά του και τη θύελλα με την ορμητικότητά της, τα δένδρα και τα φύλλα τους, τα φυτά, τις πέτρες, τη νύκτα, διάφορα άγρια αλλά και εξημερωμένα ζώα, τη θάλασσα με το δέος που προκαλούσε και τον παντεπόπτη ήλιο.

Τα παραδείγματα για τις παραπάνω περιπτώσεις είναι άφθονα, αλλά ο χαρακτήρας αυτής της εισήγησης δεν επιτρέπει να αναφερθούν. Κατά τη διδασκαλία του μαθήματος ο διδάσκων, εφόσον το επιθυμεί, μπορεί να κατηγοριοποιεί τις περιπτώσεις παροιμιακού λόγου που συναντά ως προς το περιεχόμενό τους και, αν αυτό είναι δυνατόν, να κάνει

αναφορές σε νεοελληνικές παροιμίες που παρουσιάζουν νοηματική συνάφεια (Μάντζαρης, 2008: 71 κ. εξ.). Έτσι, οι μαθητές θα κατανοήσουν βασικές αντιλήψεις και αξίες του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού και θα τις συσχετίσουν με αντίστοιχες της νεότερης εποχής, σύμφωνα και με τη στοχοθεσία του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για τα Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση στο Γυμνάσιο.

Συμπεράσματα

Επομένως, όπως φάνηκε παραπάνω, αξίζει οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν Όμηρο στο Γυμνάσιο να αφιερώσουν λίγο από τον πολύτιμο χρόνο τους στην ένταξη του παροιμιακού λόγου στο μάθημά τους. Είναι ξεκάθαρο πως ο εκφραστικός αυτός τρόπος κατέχει ξεχωριστή θέση στο έπος. Επιπλέον, το θεωρητικό υπόβαθρο που παρουσιάστηκε επιτρέπει στους διδάσκοντες να διαμορφώσουν επιλεκτικά τη διδασκαλία τους, ώστε να προσεγγίσουν θέματα όπως η *λογοτεχνία της σοφίας* και ο παροιμιακός λόγος, η κατάταξη του παροιμιακού λόγου σε είδη, η αποδεικτική διάστασή του και η αφηγηματολογία. Θα φωτίσουν έτσι αποτελεσματικότερα και αυτή την πτυχή του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού, σύμφωνα και με τη στοχοθεσία του μαθήματος και νομίζω πως οι μαθητές θα ωφεληθούν.

Αναφορές

Andersen, Ø., (1987). *Myth, Paradigm and "Spatial Form" in the* Iliad. In *Homer: Beyond Oral Poetry* by J. M. Bremer, I. J. F. De Jong, J. Kalff (eds), 1-13.

Arewa, O. – Dundes, A., (1964). *Proverbs and the Ethnography of Speaking Folklore*. In *American Anthropologist* 66.6,2 by J. J. Gumperz – D. H. Hymes (eds), 70-84.

Burkert, W., (1993). *Αρχαία Ελληνική Θρησκεία, Αρχαϊκή και Κλασσική Εποχή* (μετ. Ν. Μπεζαντάκου, Α. Αβαγιανού). Αθήνα.

Gemol, W., (1924). *Das Apophthegma.* Leipzig.

Jaeger, W., (1968). *Παιδεία, Η μόρφωσις του Έλληνος Ανθρώπου.* Αθήνα.

Jong, I.J.F., (1987). *Narrators and Focalizers. The Presentation of the Story in the* Iliad*.* Amsterdam.

Kindstrand, J.F., (1978). The Greek Concept of Proverbs. *Eranos* 76, 71-85.

Lardinois, A., (1995). *Wisdom in Context: The use of Gnomic Statements in Archaic Greek Poetry*. Diss. Princeton.

Lardinois, A., (1997). Modern Paroemiology and the Use of Gnomai in Homer's *Iliad*. *CP* 92, 213-234.

Leutsch, E.L.A. & Schneidewin, F.G., (1839-1851). *Corpus Paroemiographorum Graecorum*. Göttingen.

Μάντζαρης, Κ., (2008). *Ο παροιμιακός λόγος στο αρχαϊκό έπος.* Διδ. διατρ. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Raaflaub, K. A., (1997). *Homeric Society*. In *A New Companion to Homer* by I. Morris – B. Powell (eds), 624-648.

Russo, J., (1983). The Poetics of the Ancient Greek Proverb. *Journal of Folklore Research* 20, 121-130.

Russo, J., (1997). *Prose Genres for the Performance of Traditional Wisdom in Ancient Greek: Proverb, Maxim, Apophthegm*. In *Poet, Public and Performance in Ancient Greek*, by L. Edmunds – R. W. Wallace (eds). Baltimore – London.

Todorov, T., (1990). *Genres in Discourse*. Cambridge.

Tsagarakis, O., (1977). *Nature and Background of Major Concepts of Divine Power in Homer.* Amsterdam.

Tzifopoulos, Y.Z., (1995). Proverbs in Menander᾽s *Dyskolos*: The Rhetoric of Popular Wisdom. *Mnemosyne*, 48, 169-177.

Tzifopoulos, Y.Z., (2000). Hermes and Apollo at Onchestos in the *Homeric Hymn to Hermes*: The Poetics and Performance of Proverbial Communication. *Mnemosyne,* 53, 148-163.

Van Groningen, B. H., (1953). *In the grip of the past*. Leiden.

Διδακτική της θεωρίας της γνώσης στη φιλοσοφία με συνεξέταση των θεωριών των Προσωκρατικών για τη γνώση και την αντίληψη.

Βασιλείου-Δαμβέργης Αλέξανδρος-Νεκτάριος
Φιλόλογος, συμβ. πανεπ. διδάσκων,
damvergis@yahoo.gr

Περίληψη
Η διδακτική αυτή προσέγγιση αφορά στο σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας στο πλαίσιο ενός μαθήματος φιλοσοφίας σχετικά με τις θεωρίες της γνώσης στη Β΄ Γενικού Λυκείου, με βάση το διδακτικό βιβλίο Αρχές Φιλοσοφίας στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα, θα προσπαθήσουμε να προτείνουμε τον εμπλουτισμό του κεφαλαίου 3: Αναζητώντας τη γνώση, ενότητα τρίτη: Θεωρίες για την πηγή της γνώσης, χρησιμοποιώντας στοιχεία θεωρίας της γνώσης και της αντίληψης των Προσωκρατικών. Στόχος μας είναι να εμπλουτίσουμε το κεφάλαιο αυτό με στοιχεία προσωκρατικής φιλοσοφίας ως παλαιότερης χρονολογικά και προϋπάρχουσας εκείνης της Κλασικής εποχής και των Νεοτέρων χρόνων.

Λέξεις κλειδιά: διδακτική, φιλοσοφία, γνωσιοθεωρία, Προσωκρατικοί φιλόσοφοι

Εισαγωγή
Η σύγχρονη Διδακτική μεθοδολογία ειδικεύεται ως ειδική διδακτική ποικίλων γνωστικών αντικειμένων, λαμβάνοντας υπ΄ όψη τα διδακτικά εγχειρίδια, το τρέχον αναλυτικό πρόγραμμα, την ύλη και τις οδηγίες των τελευταίων ετών. (Για τις βασικές αρχές της παιδαγωγικής επιστήμης τη διδακτική μεθοδολογία και τη διαθεματικότητα στη διδασκαλία βλ. Πυργιωτάκης, 2011, Κογκούλης, 2005, Ξωχέλλης, 2010, Πηγιάκη, 1990, Χατζηδήμου 2010, Ματσαγγούρας, 1998, 1996 και 2002). Η ειδική διδακτική της φιλοσοφίας είναι ένας ενδιαφέρων και αναπτυσσόμενος κλάδος, που μπορεί να προσφέρει θεωρητικά και πρακτικά εργαλεία στο διδάσκοντα, ώστε να υλοποιήσει το μάθημά του με καλύτερα γνωστικά αποτελέσματα, και μάλιστα σε ένα δύσκολο για τα παιδιά θεωρητικό μάθημα, όπως η φιλοσοφία. (Για την ειδική διδακτική της φιλοσοφίας βλ. Canguilhem, 1953, Derrida, 1990, Fey, 1978, Hamlyn, 1992, Kasachkoff, 1998, Lipman, 1988, Tozzi κ.ά., 1992).

Η Φιλοσοφία στην Β/βάθμια Εκπαίδευση: **Σκοποί του μαθήματος**
1. Η κατανόηση από τους μαθητές των τριών βασικών κλάδων της γνωσιοθεωρίας και των θεωρητικών τους αρχών, δηλαδή του ορθολογισμού, του εμπειρισμού και της καντιανής θεωρίας της γνώσης. 2. Ότι η διατύπωση θεωριών για την αντίληψη και τη γνώση δεν ξεκινά με τον Πλάτωνα, αλλά ότι ήδη οι Προσωκρατικοί φιλόσοφοι είχαν διατυπώσει θεωρίες της γνώσης, που ως ένα βαθμό επηρέασαν τη γνωσιοθεωρία της κλασικής εποχής και των νεοτέρων χρόνων. 3. Ότι οι πρώτοι φιλόσοφοι, προσπαθώντας να δουν ορθολογικά τον φυσικό κόσμο, αλλά και το επέκεινα, διετύπωναν τις βασικές αρχές του ορθολογισμού και του εμπειρισμού, όπως θα τις δούμε αργότερα στον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη και στη φιλοσοφία των νεοτέρων χρόνων. 4. Ότι η φιλοσοφία είναι έρευνα εμπειρική και θεωρητική, και ότι η διατύπωση θεωριών γινόταν σε ένα πλαίσιο διαλόγου με τους προγενέστερους και τους σύγχρονους φιλοσόφους. 5. Ότι η φιλοσοφία των νεοτέρων χρόνων προϋποθέτει την γνώση της αρχαίας και μεσαιωνικής φιλοσοφίας, όπως και η φιλοσοφία του Αριστοτέλη προϋπέθετε εκείνη του Πλάτωνα και των Προσωκρατικών, που όπως βλέπουμε στα Μετά τα Φυσικά, είχε μελετήσει και ερμηνεύσει ο Σταγειρίτης εμπειριστής φιλόσοφος. 6. Ότι η φιλοσοφία δεν νοείται ως ανεξάρτητη από την εποχή της, και ως εκ τούτου συνδέεται άρρηκτα με την ιστορία και την κλασική φιλολογία (αρχαία ελληνικά), δηλαδή χαρακτηρίζεται ή πρέπει να χαρακτηρίζεται από διαθεματικότητα

(διεπιστημονικότητα). 7. Ότι φιλοσοφικά ζητήματα μπορούν να διατυπώνονται σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος.

Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Με την ολοκλήρωση του μαθήματος ο μαθητής-τρια θα έχει: α. αντιληφθεί τις ιστορικές συνθήκες γέννησης της φιλοσοφίας κατά την αρχαϊκή εποχή, β. καταλάβει ότι η φιλοσοφία γεννήθηκε από την απορία με ακόλουθη εμβάθυνση σε μια ακολουθία ερωτημάτων για την πραγματική φύση του κόσμου και της δυνατότητας της γνώσης από τον άνθρωπο, γ. κατανοήσει τη σχέση γνωσιοθεωρίας των Προσωκρατικών με την κλασική και τη νεότερη φιλοσοφική σκέψη, εμπεδώσει τη διάκριση των θεωριών του Ορθολογισμού/ Νοησιοκρατίας και του Εμπειρισμού.

Οι θεωρίες της γνώσης και οι Προσωκρατικοί φιλόσοφοι

Η διδασκαλία της Φιλοσοφίας στο Γενικό Λύκειο γίνεται με βάση το βιβλίο των Βιρβιδάκη- Καρασμάνη-Τουρνά *Αρχές Φιλοσοφίας.* Το κεφάλαιο 3: *Αναζητώντας τη γνώση*, ενότητα τρίτη: *Θεωρίες για την πηγή της γνώσης,* γίνεται διάκριση ανάμεσα στις θεωρίες του Ορθολογισμού και του Εμπειρισμού, καθώς και στο γεφύρωμα που επιχείρησε η γνωσιοθεωρία του Καντ. Εδώ γίνεται αναφορά στον Πλάτωνα, που με τη Θεωρία των Ιδεών αναδεικνύεται σε ιδιότυπο ορθολογιστή, και στον Αριστοτέλη, ο οποίος ακολουθεί λογική ερμηνεία σε έρευνα όμως που ξεκινάει από την εμπειρία. Θεωρίες της αντίληψης και της γνώσης είχαν ήδη διατυπωθεί από τους Προσωκρατικούς. Θα προτείνουμε λοιπόν τον εμπλουτισμό του κεφαλαίου ξεκινώντας από αυτούς, μελετώντας και πηγές από μετάφραση και ανατρέχοντας στο αρχαίο κείμενο κατά περίπτωση. Στόχος πάντα θα είναι η θεωρία της γνώσης και της αντίληψης στην σκέψη των προσωκρατικών φιλοσόφων σε σχέση με τις προσεγγίσεις της νεότερης (και σύγχρονης) φιλοσοφίας.

Οι Ίωνες φυσικοί φιλόσοφοι, οι καλούμενοι συμβατικά και ως «προσωκρατικοί (Kirk-Raven-Schofield, 2006) άλλοτε πιο εμφανώς και άλλοτε λιγότερο, διατύπωναν απόψεις σχετικά με την αντίληψη, ερχόμενοι σε αντιδιαστολή με τις κρατούσες παραδοσιακές απόψεις (Λυπουρλής, 2004). Τέτοιες απόψεις κατά την αρχαϊκή και την κλασσική εποχή διατύπωσαν φιλόσοφοι όπως ο Ηράκλειτος ο Εφέσιος (Ρούσσος, 1992, Αποσπάσματα *DK*B 44, 114, 33, Kahn, 2001, Φάλκος-Αρβανιτάκης, 1999), ο Παρμενίδης, ο Πυθαγόρας και ο πυθαγόρειος σύλλογος (Βέικος, 1998, σ. 135-142 και 156-157), ο Δημόκριτος (Kirk-Raven-Schofield, 2006, σ. 404-430). Η έρευνα προσανατολίζεται στον άξονα της γνωσιοθεωρίας καθενός φιλοσόφου της αρχαϊκής και της προέκτασής της στην κλασσική εποχή, σε ό,τι μπορούμε να συναγάγουμε ανάλογα με το αν ο κάθε φιλόσοφος εμπιστεύεται την αξιοπιστία των αισθήσεων και σε τι βαθμό, ή αν πιστεύει ότι η νόηση παίζει τον σημαντικό ρόλο στην απόκτηση της γνώσης. Ιδιαιτέρως αναδεικνύεται η θεωρία της γνώσης και της αντίληψης κάθε φιλοσόφου, στις περιπτώσεις που παρουσιάζεται συγκροτημένα από σωζόμενα κείμενά τους (αποσπάσματα). (Βέικος, 1988 και 1991, Γεωργούλης, 2007, Γκίκας-Ευαγγέλου, 1995, Long, 2005, Μακρής, 1995, Μαραγγιανού-Δερμούση, 2011, Μακρυγιάννης, 1999, Πελεγρίνης, Θ. 1998).

Στοιχεία θεωρίας της γνώσης και της αντίληψης από τον Θαλή μέχρι τον Αναξαγόρα: το ζήτημα της αξιοπιστίας των αισθήσεων.

Η ελληνική φιλοσοφία γεννήθηκε τον 6^{ο} αιώνα π.Χ. στην Ιωνία ως προσπάθεια εξηγήσεως του φυσικού κόσμου με βάση τον ορθό λόγο. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την προοδευτική αναίρεση των θρησκευτικού τύπου δοξασιών και αντιλήψεων που ίσχυαν από τα αρχαιότατα χρόνια(Kirk-Raven-Schofield 2006, σ. 24-86). Όλοι οι φυσικοί φιλόσοφοι από τον 6^{ο} έως τον 4^{ο} αιώνα είχαν να αντιμετωπίσουν παγιωμένες, θρησκευτικές αντιλήψεις ερμηνείας του κόσμου και ήρθαν περισσότερο ή λιγότερο εμφανώς σε σύγκρουση με αυτές. Ανάμεσα σε αυτές τις προσπάθειες αξίζει να αναφέρουμε την πρώτη φιλοσοφική θεώρηση του Θαλή, ο οποίος θεωρούσε ότι το βασικό συστατικό του κόσμου είναι το νερό,

το οποίο μετασχηματίζεται στα διάφορα άλλα στοιχεία και ζωντανούς οργανισμούς (Kirk-Raven-Schofield 2006, σ. 88-109). Η διαπίστωση αυτή, που στηριζόταν σε αποκλειστικά εμπειρικά δεδομένα, ήταν η αρχή της μετάβασης από τον μύθο στο λόγο. Η σύλληψη όμως του Αναξιμάνδρου, ο οποίος, ξεπερνώντας την παλαιά ομηρική αντίληψη ότι η γη είναι επίπεδη και κυκλική, σαν δίσκος, και περιρρέεται από ένα ποταμό, τον Ωκεανό, στον οποίο κάθε βράδυ βυθίζεται (δύει) ο λαμπρός θεός ήλιος με το άρμα του, θεωρούσε ότι η γη έχει σχήμα κυλινδρικό, ότι βρίσκεται στο κέντρο του σύμπαντος και ότι μένει ακίνητη επειδή ισαπέχει από τα άκρα του (Kirk-Raven-Schofield 2006, σ. 110-170). Κι εδώ έχουμε εξέλιξη στην αντίληψη του φυσικού σύμπαντος, η οποία στηρίζεται μεν στα εμπειρικά δεδομένα αλλά περνάει μέσα από τον αναστοχασμό. (Βέικος, 1988, Βέικος, 1991, Γεωργούλης, 2007, Γκίκας-Ευαγγέλου, 1995, Long, 2005, Μακρής, 1995, Μαραγγιανού-Δερμούση, 2011, Μακρυγιάννης, 1999).

Στην περίπτωση του Ηρακλείτου ένας συνδυασμός εμπειρικών δεδομένων, νόησης και αναστοχασμού έδωσε μία εξαιρετική ερμηνεία στο κοσμικό γίγνεσθαι. Τα δεδομένα της εμπειρίας είναι άξια εμπιστοσύνης στο βαθμό που γίνονται αντιληπτά από τον ανθρώπινο νου με ορθό τρόπο. Έτσι οι *ἀξύνετοι* δεν μπορούν να συλλάβουν την ενότητα των αντιθέτων(Kirk-Raven-Schofield 2006, σ. 194-196), ότι δηλαδή ημέρα-νύχτα, κόρος-λιμός, πόλεμος-ειρήνη, ζωή-θάνατος κλπ είναι αντίθετες όψεις του ίδιου πράγματος, δηλαδή αντιλαμβάνονται λάθος το κοσμικό γίγνεσθαι: «*τοῦ δὲ λόγου τοῦδ᾽ ἐόντος ἀεὶ ἀξύνετοι γίνονται ἄνθρωποι καὶ πρόσθεν ἢ ἀκοῦσαι καὶ ἀκούσαντες τὸ πρῶτον· γινομένων γὰρ πάντων κατὰ τὸν λόγον τόνδε ἀπείροισιν ἐοίκασι, πειρώμενοι καὶ ἐπέων καὶ ἔργωντοιούτων, ὁκοίων ἐγὼ διηγεῦμαι κατὰ φύσιν διαιρέων ἕκαστον καὶ φράζων ὅκως ἔχει· τοὺς δὲ ἄλλους ἀνθρώπους λανθάνει ὁκόσα ἐγερθέντες ποιοῦσιν, ὅκωσπερ ὁκόσα εὕδοντες ἐπιλανθάνονται*»(Σέξτος, Πρὸς μαθηματικούς, VII, 132).

Τα αντίθετα μπορεί να διαδέχονται το ένα το άλλο και να επαναλαβάνονται κυκλικά, π.χ. ἡμέρη-εὐφρόνη, αλλά μπορεί και να αντικαθιστά το ένα το άλλο, όπως ζῶν και τεθνηκός: «*ὁ θεὸς ἡμέρη εὐφρόνη, χειμὼν θέρος, πόλεμος εἰρήνη, κόρος λιμός [τἀναντία ἅπαντα· οὗτος ὁ νοῦς], ἀλλοιοῦται δὲ ὅκωσπερ πῦρ, ὁπόταν συμμιγῇ θυώμασιν, ὀνομάζεται καθ' ἡδονὴν ἑκάστου». (*Ἱππόλυτος, Ἐλ. IX, 10). Ωστόσο υπάρχει και κάτι άλλο, το οποίο είναι προσβάσιμο μόνο με τον νου, για το οποίο οι αισθήσεις μπορούν να μας παράσχουν μία ιδέα μόνο. Αυτό είναι το κοσμικό *πῦρ, τὸ ἁπτόμενον μέτρα και ἀποσβεννύμενον μέτρα*, που δεν είναι προσβάσιμο από τις αισθήσεις: *κόσμον τόνδε οὔτε τις θεῶν οὔτε ἀνθρώπων ἐποίησεν, ἀλλ' ἦν ἀεὶ καὶ ἔστιν καὶ ἔσται, πῦρ ἀείζωον, ἁπτόμενον μέτρα καὶ ἀποσβεννύμενον μέτρα»* (Κλήμης, *Στρωματεῖς*, 5, 104, 1). (Βέικος, 1988 και 1991, Γεωργούλης, 2007, Γκίκας-Ευαγγέλου, 1995, Long, 2005, Μακρής, 1995, Μαραγγιανού-Δερμούση, 2011, Μακρυγιάννης, 1999).

Η θεωρία, επίσης, του Παρμενίδη παρουσιάζει ενδιαφέρον για τη γνώση και την αντίληψη, καθώς πιστεύει ότι το μόνο το ον υπάρχει, ενώ το μη ον δεν μπορεί κανείς ούτε να το συλλάβει με τις αισθήσεις του, ούτε να το νοήσει(Kirk-Raven-Schofield 2006, σ. 246-270):

Εἰ δ' ἄγ' ἐγὼν ἐρέω, κόμισαι δὲ σὺ μῦθον ἀκούσας,
αἵπερ ὁδοὶ μοῦναι διζήσιός εἰσι νοῆσαι·
ἡ μὲν ὅπως ἔστιν τε καὶ ὡς οὐκ ἔστι μὴ εἶναι,
Πειθοῦς ἐστι κέλευθος - Ἀληθείῃ γὰρ ὀπηδεῖ - ,
[5] ἡ δ' ὡς οὐκ ἔστιν τε καὶ ὡς χρεών ἐστι μὴ εἶναι,
τὴν δή τοι φράζω παναπευθέα ἔμμεν ἀταρπόν·
οὔτε γὰρ ἂν γνοίης τό γε μὴ ἐὸν - οὐ γὰρ ἀνυστόν -
οὔτε φράσαις. (Αποσπ. 2, Πρόκλος, *Εἰς Τίμαιον*, I, 345, 18)

Ο Αναξαγόρας ο Κλαζομένιος, ο οποίος είχε επισκεφθεί την Αθήνα τον 5ο αιώνα π.Χ. και είχε συνδεθεί με τον ίδιο τον Περικλή, διετύπωσε τη θεωρία του *Νοῦ*. Σχετικά με την αντίληψη προσπάθησε να αποκαταστήσει σε ένα βαθμό την αξιοπιστία των αισθήσεων.

Θεώρησε ότι δεν μπορούν να διακριθούν εκ των αισθητηριακών δεδομένων που αντιστοιχούν σε νοητικά ενυπάρχοντα, δηλαδή εντυπώσεις της εμπειρίας, ποια αντιστοιχούν σε πραγματικά όντα και ποια όχι: *ὑπ' ἀφαυρότητος αὐτῶν (των αισθήσεων) οὐ δυνατοί ἐσμεν κρίνειν τἀληθές.* Δηλαδή, εξ αιτίας της αδυναμίας των αισθήσεων δεν μπορούμε να διακρίνουμε το αληθές. Επομένως: *ὄψις γὰρ τῶν ἀδήλων τὰ φαινόμενα*, δηλαδή επίφαση των αφανών αποτελούν τα φαινόμενα (Απ. 21, Σέξτος, *Πρὸς Μαθηματικούς*, 7, 90 και 7, 140). Στο θέμα της αντίληψης υποστήριξε ότι η αίσθηση οφείλεται στα αντίθετα, και στην όραση (ο ρόλος του φωτός, το χρώμα), την ακοή και στην γεύση και στις άλλες αισθήσεις, και περιγράφει την πορεία του ερεθίσματος μέχρι τον εγκέφαλο: *Ἀναξαγόρας δὲ γίνεσθαι τοῖς ἐναντίοις· τὸ γὰρ ὅμοιον ἀπαθὲς ὑπὸ τοῦ ὁμοίου. καθ' ἑκάστην δ' ἰδίᾳ πειρᾶται διαριθμεῖν. ὁρᾶν μὲν γὰρ τῇ ἐμφάσει τῆς κόρης, οὐκ ἐμφαίνεσθαι δὲ εἰς τὸ ὁμόχρων ἀλλ' εἰς τὸ διάφορον. καὶ τοῖς μὲν πολλοῖς μεθ' ἡμέραν ἐνίοις δὲ νύκτωρ εἶναι τὸ ἀλλόχρουν, διὸ ὀξυωπεῖν τότε. ἁπλῶς δὲ τὴν νύκτα μᾶλλον ὁμόχρων εἶναι τοῖς ὀφθαλμοῖς. ἐμφαίνεσθαι δὲ μεθ' ἡμέραν ὅτι τὸ φῶς συναίτιον τῆς ἐμφάσεως· τὴν δὲ χρόαν τὴν κρατοῦσαν μᾶλλον εἰς τὴν ἑτέραν ἐμφαίνεσθαι [εἰς]. τὸν αὐτὸν δὲ τρόπον καὶ τὴν ἀφὴν καὶ τὴν γευσιν κρίνειν· τὸ γὰρ ὁμοίως θερμὸν καὶ ψυχρὸν οὔτε θερμαίνειν οὔτε ψύχειν πλησιάζον. οὐδὲ δὴ τὸ γλυκὺ καὶ τὸ ὀξὺ δι' αὑτῶν γνωρίζειν ἀλλὰ τῷ μὲν θερμῷ τὸ ψυχρὸν, τῷ δ' ἁλμυρῷ τὸ πότιμον, τῷ δ' ὀξεῖ τὸ γλυκὺ κατὰ τὴν ἔλλειψιν τὴν ἑκάστου· πάντα γὰρ ἐνυπάρχειν [ἐστὶν] ἐν ἡμῖν. ὡσαύτως δὲ καὶ ὀσφραίνεσθαι καὶ ἀκούειν τὸ μὲν ἅμα τῇ ἀναπνοῇ τὸ δὲ τῷ διικνεῖσθαι τὸν ψόφον ἄχρι τοῦ ἐγκεφάλου· τὸ γὰρ περιέχον ὀστοῦν εἶναι κοῖλον εἰς ὃ ἐμπίπτειν τὸν ψόφον. ἅπασαν δ' αἴσθησιν μετὰ λύπης, ὅπερ ἂν δόξειεν ἀκόλουθον εἶναι τῇ ὑποθέσει˙ πᾶν γὰρ τὸ ἀνόμοιον ἁπτόμενον πόνον παρέχει. φανερὸν δὲ τοῦτο τῷ τε τοῦ χρόνου πλήθει καὶ τῇ τῶν αἰσθητῶν ὑπερβολῇ. τά τε γὰρ λαμπρὰ χρώματα καὶ τοὺς ὑπερβάλλοντας ψόφους λύπην ἐμποιεῖν καὶ οὐ πολὺν χρόνον δύνασθαι τοῖς αὐτοῖς ἐπιμένειν.* (Θεόφραστος. *Περὶαἰσθήσεως, 27 κεξ.* Kirk-Raven-Schofield 2006, σ. 388-389. Επίσης: http://heml.mta.ca/lace/sidebysideview2/5127017

Σύμφωνα λοιπόν με τον Θεόφραστο ο Αναξαγόρας υποστήριζε ότι η αίσθηση οφείλεται στην αλληλόδραση των αντιθέτων, αφού δεν θα μπορούσαν, κατά την γνώμη του να επηρεάζονται τα όμοια από τα όμοια: *τὸ γὰρ ὅμοιον ἀπαθὲς ὑπὸ τοῦ ὁμοίου*. Στο θέμα της οπτικής αντίληψης, το όμοιο παραμένει απαθές από το όμοιο ερέθισμα. Το διαφορετικό ή αντίθετο ερέθισμα είναι αυτό που καθιστά ικανή την κόρη του ματιού να βλέπει. Ανάλογα με το είδος της κόρης, άλλοι βλέπουν καλύτερα την ημέρα, ενώ άλλοι την νύκτα: *ὁρᾶν μὲν γὰρ τῇ ἐμφάσει τῆς κόρης, οὐκ ἐμφαίνεσθαι δὲ εἰς τὸ ὁμόχρων ἀλλ' εἰς τὸ διάφορον. καὶ τοῖς μὲν πολλοῖς μεθ' ἡμέραν ἐνίοις δὲ νύκτωρ εἶναι τὸ ἀλλόχρουν, διὸ ὀξυωπεῖν τότε. ἁπλῶς δὲ τὴν νύκτα μᾶλλον ὁμόχρων εἶναι τοῖς ὀφθαλμοῖς.* Πάντα η αίσθηση της οράσεως, τα χρώματα λειτουργούν με βάση τα αντίθετά τους που υπάρχουν μέσα μας.

Ομοίως λειτουργεί η γεύση και η αφή: *οὐδὲ δὴ τὸ γλυκὺ καὶ τὸ ὀξὺ δι' αὑτῶν γνωρίζειν ἀλλὰ τῷ μὲν θερμῷ τὸ ψυχρὸν, τῷ δ' ἁλμυρῷ τὸ πότιμον, τῷ δ' ὀξεῖ τὸ γλυκὺ κατὰ τὴν ἔλλειψιν τὴν ἑκάστου· πάντα γὰρ ἐνυπάρχειν [ἐστὶν] ἐν ἡμῖν*: με το θερμό που υπάρχει μέσα μας γνωρίζουμε το ψυχρό, με το αλμυρό το γλυκό (νερό, το πόσιμο), με το έντονο το ήπιο (γλυκύ). Όλα αυτά τα στοιχεία υπάρχουν μέσα μας. Το ίδιο συμβαίνει και με την όσφρηση και την ακοή. Όμως στις δύο αυτές περιπτώσεις η αίσθηση συνδέεται και υποβοηθείται από τον αέρα: *ὡσαύτως δὲ καὶ ὀσφραίνεσθαι καὶ ἀκούειν τὸ μὲν ἅμα τῇ ἀναπνοῇ τὸ δὲ τῷ διικνεῖσθαι τὸν ψόφον ἄχρι τοῦ ἐγκεφάλου · τὸ γὰρ περιέχον ὀστοῦν εἶναι κοῖλον εἰς ὃ ἐμπίπτειν τὸν ψόφον.* Ο Αναξαγόρας παίρνει την εξής θέση: στην περίπτωση της όσφρησης η μυρωδιά γίνεται αισθητή με την αναπνοή, ενώ στην περίπτωση της ακοής ο ήχος (*ψόφος*) φτάνει στον εγκέφαλο μέσω του κοίλου οστού του κρανίου. Ο Αναξαγόρας θεωρεί ότι κάθε ανόμοιο στοιχείο προκαλεί πόνο με την επαφή του στα αισθητήρια όργανα: *ἅπασαν δ' αἴσθησιν μετὰ λύπης, ὅπερ ἂν δόξειεν ἀκόλουθον εἶναι τῇ ὑποθέσει˙ πᾶν γὰρ τὸ ἀνόμοιον ἁπτόμενον πόνον παρέχει* (Θεόφραστος, *Περὶ αἰσθήσεως, 27 κ εξ.* Kirk-Raven-Schofield, 2006, σ. 388-389) και στηρίζει την άποψη αυτή στο ότι η λειτουργία αυτή γίνεται αντιληπτή

όταν τα έντονα χρώματα και οι έντονοι ήχοι ενοχλούν την όραση και την ακοή αντιστοίχως. (Βέικος, 1988 και 1991, Γεωργούλης, 2007, Γκίκας-Ευαγγέλου, 1995, Long, 2005, Μακρής, 1995, Μαραγγιανού-Δερμούση, 2011, Μακρυγιάννης, 1999). http://heml.mta.ca/lace/sidebysideview2/5127017καιhttp://ancientsource.daphnet.org/texts/Presocratics/59-A,92.)

Μετά τον Αναξαγόρα και τον Μέλισσο, εμφανίζονται οι Ατομικοί Λεύκιππος και Δημόκριτος. Ο Λεύκιππος πρότεινε την θεωρία της πεπερασμένης διαιρετότητας της ύλης (ατομική θεωρία), ενώ ο Δημόκριτος την επεξέτεινε. Ο Αριστοτέλης, αναφερόμενος στον Δημόκριτο γράφει: *ἔτι δὲ καὶ πολλοῖς ζώιων ὑγιαίνουσι τἀναντία περὶ τῶν αὐτῶν φαίνεσθαι καὶ ἡμῖν, καὶ αὐτῶι δὲ ἑκάστωι πρὸς αὑτὸν οὐ ταὐτὰκατὰ τὴν αἴσθησιν ἀεὶ δοκεῖν. ποῖα οὖν τούτων ἀληθῆ ἢ ψευδῆ, ἄδηλον· οὐθὲν γὰρ μᾶλλον τάδε ἢ τάδε ἀληθῆ, ἀλλ' ὁμοίως. διὸ γέ φησιν ἤτοι οὐθὲν εἶναιἀληθὲς ἢ ἡμῖν γ' ἄδηλον. ὅλως δὲ διὰ τα ὑπολαμβάνειν φρόνησιν μὲν τὴν αἴσθησιν, ταύτην δ' εἶναι ἀλλοίωσιν, τὸ φαινόμενον κατὰ τὴν αἴσθησιν ἐξ ἀνάγκης ἀληθὲς εἶναί φασιν* (Άριστ., *Μετ.*, Γ 5, 1009 b 7). Δηλαδή «επί πλέον, σε πολλά υγιή ζωντανά πλάσματα τα ίδια πράγματα φαίνονται αντίθετα από ότι σε μας, αλλά και ο ίδιος άνθρωπος, ο καθένα από μας, δεν αισθάνεται πάντα με τον ίδιο τρόπο τα πράγματα. Ποια είναι, κατά συνέπεια, αληθινά και ποια ψεύτικα είναι άγνωστο. Γιατί δεν είναι περισσότερο αυτά ή εκείνα αληθινά, αλλά το ίδιο αληθινά (ή ψεύτικα). Γι' αυτό τον λόγο ο Δημόκριτος βεβαίως ότι ή τίποτα δεν είναι αληθινό ή είναι αφανές σε μας.

Ο Λεύκιππος και ο Δημόκριτος απέδιδαν τις αισθήσεις και κυρίως την όραση σε είδωλα που είναι ομοιόσχημα με το αντικείμενο, απορρέουν από αυτό (διαδικασία της απορροής) και προσκρούουν στο μάτι του ανθρώπου: *εἴδωλα γάρ τινα ὁμοιόμορφα ἀπὸ τῶν ὁρωμένων συνεχῶς ἀπορρέοντα καὶ ἐμπίπτοντα τῇ ὄψει τοῦ ὁρᾶν ᾐτιῶντο. τοιοῦτοι δὲ ἦσαν οἵ τε περὶ Λεύκιππον καὶ Δημόκριτον, οἳ καὶ ἐκ τῆς τῶν ἀοράτων διὰ μικρότητα παραθέσεως τὴν τῶν μεταξὺ χρωμάτων φαντασίαν ἐποίουν.* Υποστήριξαν δηλαδή ότι η ομοιότητα των στοιχείων και όχι η διαφορά, όπως είχε υποστηρίξει ο Αναξαγόρας, είναι αυτή που προκαλεί την αίσθηση διά της απορροής (Ἀλέξανδρος, *Περὶ αἰσθήσεως*, 56. Επίσης: Kirk-Raven-Schofield, 2006, σ. 425-426. Βέικος1988, Βέικος, 1991, Γεωργούλης, 2007,http://heml.mta.ca/lace/sidebysideview2/9882861, Γκίκας-Ευαγγέλου1995, Long, 2005, Μακρής, 1995, Μαραγγιανού-Δερμούση, 2011, Μακρυγιάννης, 1999).

Με την θεωρία αυτήν συμφωνεί και ο Εμπεδοκλής: *ἀλλὰ καὶ Ἐμπεδοκλῆς οὕτω τὸ ὁρᾶν γίνεσθαι λέγει, ὡς πρὸ ὀλίγου ἐμνημόνευσεν. ὅτι δὲ μὴ ὑγιὴς ἡ δόξα μηδὲ οὕτως οἷόν τε τὸ ὁρᾶν γίνεσθαι, ἀλλ' ὡς αὐτὸς ἔδειξεν, ὑπομιμνήσκῃ ἡμᾶς καθόλου δεικνὺς ὅτι μὴ κατὰ τὰς ἀπορροίας τὰς ἀπὸ τῶν ὁρωμένων τὸ ὁρᾶν γίνεσθαι οἷόν τε. εἰ γὰρ οὕτω, δι' ἁφῆς ἡ ἀνίληψις τῇ ὄψει ἔσται, εἴ γε τὰ ἀπορρέοντα σώματα ὄντα τῷ ἐμπίπτειν αὐτὰ + ἢ ὁραθεισῶν ……· οὐκέτι προσέθηκεν τὸ ἑπόμενον ἄτοπον. εἴη δ' ἄν, εἰ εἴη δι' ἁφῆς, δεῖν αὐτὴν ψυχροῦ θερμοῦ, ὑγροῦ <ξηροῦ> καὶ τῶν ἁπτῶν ἐναντιώσεων ᾀντι οὐδενὸς δὲ τούτων ἀντιληπτική* (Ἀλέξανδρος, *Περὶ αἰσθήσεως*, 56. Επίσης: Kirk-Raven-Schofield, 2006, σ. 425-426. http://heml.mta.ca/lace/sidebysideview2/9882861)

Ο Εμπεδοκλής, κατά τα σωζόμενα αποσπάσματά του, υπερασπίζεται τις αισθήσεις, υποστηρίζοντας ότι με τις αισθήσεις οι περισσότεροι άνθρωποι επιτυγχάνουν μία πολύ περιορισμένη αντίληψη των πραγμάτων. Ωστόσο, θεωρεί ότι η έλλογη χρήση των αισθήσεων και των δεδομένων που παρέχουν, σε συνδυασμό με τις οδηγίες και συμβουλές του, θα κάνουν τους ανθρώπους να αντιληφθούν ξεκάθαρα το κάθε πράγμα:

στεινωποὶ μὲν γὰρ παλάμαι κατὰ γυῖα κέχυνται·
πολλὰ δὲ δείλ' ἔμπαια, τά τ' ἀμβλύνουσι μερίμνας.
παῦρον δὲ ζωῆς ἰδίου μέρος ἀθρήσαντες
ὠκύμοροι καπνοῖο δίκην ἀρθέντες ἀπέπταν
αὐτὸ μόνον πεισθέντες, ὅτωι προσέκυρσεν ἕκαστος
πάντοσ' ἐλαυνόμενοι, τὸ δ' ὅλον [πᾶς] εὔχεται εὑρεῖν·
οὕτως οὔτ' ἐπιδερκτὰ τάδ' ἀνδράσιν οὐδ' ἐπακουστά

οὔτε νόωι περιληπτά. σὺ δ' οὖν, ἐπεὶ ὧδ' ἐλιάσθης,
πεύσεαι· οὐ πλέον ἠὲ βροτείη μῆτις ὄρωρεν. (Kirk-Raven-Schofield 2006, σ. 292-293).

Είναι κατά τον φιλόσοφο «*στενά τα όρια των ανθρώπινων δυνάμεων και πολλά δεινά εμποδίζουν την σκέψη του. Μικρό μέρος ζωής βλέπουν οι άνθρωποι κατά την διάρκεια του βίου τους και γοργοθάνατοι σαν καπνός φεύγει η ψυχή τους, έχοντας βεβαιότητα μόνο γι' αυτό που έτυχε στον καθένα, περιπλανώμενοι εδώ κι εκεί. Το όλο όμως ποιος θα ευχόταν να το βρει; Αυτά (τα καθόλου) στους ανθρώπους δεν είναι δυνατόν ούτε να τα δουν, ούτε να τα ακούσουν, ούτε να τα συλλάβουν με τον νου τους. Εσύ λοιπόν, αφού κατάφερες να φτάσεις ως εδώ θα μάθεις· πιο μακριά βεβαίως δεν μπορεί να φτάσει η ανθρώπινη σοφία*». Κατά τον Εμπεδοκλή λοιπόν ο άνθρωπος δεν μπορεί να φτάσει λόγω του συντόμου της ζωής του και των συγκεκριμένων και περιορισμένων βιωμάτων του στα καθόλου. Δεν μπορεί να ξεπεράσει τα όρια αυτά η διάνοια του ανθρώπου. Μπορεί ωστόσο να τυγχάνει περιορισμένης γνώσης. Δεν αρνείται την δυνατότητα της γνώσης, ούτε αμφισβητεί την αξιοπιστία των αισθήσεων. Όπως δηλώνει στο παρακάτω απόσπασμα:
ἀλλ' ἄγ' ἄθρει πάσηι παλάμηι, πῆι δῆλον ἕκαστον,
μήτε τι ὄψιν ἔχων πίστει πλέον ἢ κατ' ἀκουήν
ἢ ἀκοὴν ἐρίδουπον ὑπὲρ τρανώματα γλώσσης,
μήτε τι τῶν ἄλλων, ὁπόσηι πόρος ἐστὶ νοῆσαι,
γυίων πίστιν ἔρυκε, νόει θ' ἧι δῆλον ἕκαστον.
(http://www.classicpersuasion.org/pw/empedocles/empunib.htm)
Δηλαδή: «*Αλλά κοίταξε, κοίταξε καλά, πόσο φανερό είναι το καθένα, χωρίς να θεωρείς πιο αξιόπιστη την όραση από την ακοή, ή την θορυβώδη ακοή πιο αξιόπιστη από την ικανότητα της ομιλίας, ούτε κάποια άλλη αίσθηση του σώματος, από όσες θα μπορούσες να περάσεις στη νόηση, να εμποδίζεις, αλλά να νοείς το καθετί όπως φανερώνεται*» (Βέικος, 1991, Βέικος, 1988, Γεωργούλης, 2007, Γκίκας-Ευαγγέλου, 1995, Long, 2005, Μακρής, 1995, Μαραγγιανού-Δερμούση, 2011, Μακρυγιάννης, 1999).

Τελευταίος από τους φυσικούς φιλοσόφους διατυπώνει θεωρία της αντίληψης ο Διογένης Απολλωνιάτης. Αυτός ανάγει τις αισθήσεις στον αέρα και εξηγεί την διαδικασία των εντυπώσεων που προκαλούν τα αισθητά μέσω της καταλυτικής λειτουργίας του: *Διογένης δ᾽ ὥσπερ τὸ ζῆν καὶ τὸ φρονεῖν τῶι ἀέρι καὶ τὰς αἰσθήσεις ἀνάπτει· διὸ καὶ δόξειεν ἂν τῶι ὁμοίωι ποιεῖν (οὐδὲ γὰρ τὸ ποιεῖν εἶναι καὶ πάσχειν, εἰ μὴ πάντα ἦν ἐξ ἑνός)· τὴν μὲν ὄσφρησιν τῶι περὶ τὸν ἐγκέφαλον ἀέρι· τοῦτον γὰρ ἄθρουν εἶναι καὶ σύμμετρον τῆι ὀσμῆι· τὸν γὰρ ἐγκέφαλον αὐτὸν μανὸν καὶ <τὰ> φλεβία, λεπτότατον δ᾽ ἐν οἷς ἡ διάθεσις ἀσύμμετρος, καὶ (?) οὐ μείγνυσθαι ταῖς ὀσμαῖς· ὡς εἴ τις εἴη τῆι κράσει σύμμετρος, δῆλον ὡς αἰσθανόμενον ἄν. (40) τὴν δ᾽ ἀκοήν, ὅταν ὁ ἐν τοῖς ὠσὶν ἀὴρ κινηθεὶς ὑπὸ τοῦ ἔξω διαδῶι πρὸς τὸν ἐγκέφαλον. τὴν δὲ ὄψιν [ὁρᾶν] ἐμφαινομένων εἰς τὴν κόρην, ταύτην δὲ μειγνυμένην τῶι ἐντὸς ἀέρι ποιεῖν αἴσθησιν· σημεῖον δέ· ἐὰν γὰρ φλεγμασία γένηται τῶν φλεβῶν, οὐ μείγνυσθαι τῶι ἐντὸς οὐδ᾽ ὁρᾶν ὁμοίως τῆς ἐμφάσεως οὔσης. τὴν δὲ γεῦσιν τῆι γλώττηι διὰ τὸ μανὸν καὶ ἁπαλόν. περὶ δὲ ἁφῆς οὐδὲν ἀφώρισεν οὔτε πῶς οὔτε τίνων ἐστίν. ἀλλὰ μετὰ ταῦτα πειρᾶται λέγειν, διὰ τί συμβαίνει τὰς αἰσθήσεις ἀκριβεστέρας εἶναι καὶ τῶν ποίων. (41) ὄσφρησιν μὲν οὖν ὀξυτάτην οἷς ἐλάχιστος ἀὴρ ἐν τῆι κεφαλῆι· τάχιστα γὰρ μείγνυσθαι· καὶ πρὸς τούτοις ἐὰν ἕλκηι διὰ μακροτέρου καὶ στενοτέρου· θᾶττον γὰρ οὕτω κρίνεσθαι· διόπερ ἔνια τῶν ζώιων ὀσφραντικώτερα τῶν ἀνθρώπων εἶναι· οὐ μὴν ἀλλὰ συμμέτρου γε οὔσης τῆς ὀσμῆς τῶι ἀέρι πρὸς τὴν κρᾶσιν μάλιστα ἂν αἰσθάνεσθαι τὸν ἄνθρωπον. ἀκούειν δ᾽ ὀξύτατα, ὧν αἵ τε φλέβες λεπταί, <καὶ ἃ> καθάπερ τῆι ὀσφρήσει κἀν τῆι ἀκοῆι τέτρηται βραχὺ καὶ λεπτὸν καὶ ἰθὺ καὶ πρὸς τούτοις τὸ οὖς ὀρθὸν ἔχει καὶ μέγα· κινούμενον γὰρ τὸν ἐν τοῖς ὠσὶν ἀέρα κινεῖν τὸν ἐντός. ἐὰν δὲ εὐρύτερα ἦι, κινουμένου τοῦ ἀέρος ἦχον εἶναι καὶ τὸν ψόφον ἄναρθρον διὰ τὸ μὴ προσπίπτειν πρὸς ἠρεμοῦν. (42) ὁρᾶν δ᾽ ὀξύτατα ὅσα τε τὸν ἀέρα καὶ τὰς φλέβας ἔχει λεπτάς, ὥσπερ ἐπὶ τῶν ἄλλων, καὶ ὅσα τὸν ὀφθαλμὸν λαμπρότατον. μάλιστα δ᾽ ἐμφαίνεσθαι τὸ ἐναντίον χρῶμα· διὸ τοὺς μελανοφθάλμους μεθ᾽ ἡμέραν καὶ τὰ λαμπρὰ μᾶλλον ὁρᾶν, τοὺς δ᾽ ἐναντίους νύκτωρ. ὅτι*

δὲ ὁ ἐντὸς ἀὴρ αἰσθάνεται μικρὸν ὢν μόριον τοῦ θεοῦ, σημεῖον εἶναι, διότι πολλάκις πρὸς ἄλλα τὸν νοῦν ἔχοντες οὔθ᾽ ὁρῶμεν οὔτ᾽ ἀκούομεν. (43) ἡδονὴν δὲ καὶ λύπην γίνεσθαι τόνδε τὸν τρόπον· ὅταν μὲν πολὺς ὁ ἀὴρ μίσγηται τῶι αἵματι καὶ κουφίζηι κατὰ φύσιν ὢν καὶ κατὰ πᾶν τὸ σῶμα διεξιών, ἡδονήν· ὅταν δὲ παρὰ φύσιν καὶ μὴ μίσγηται συνιζάνοντος τοῦ αἵματος καὶ ἀσθενεστέρου καὶ πυκνοτέρου γινομένου, λύπην. ὁμοίως καὶ θάρσος καὶ ὑγίειαν καὶ τἀναντία. κριτικώτατον δὲ ἡδονῆς τὴν γλῶτταν· ἁπαλώτατον γὰρ εἶναι καὶ μανὸν καὶ τὰς φλέβας ἁπάσας ἀνήκειν εἰς αὐτήν· διὸ σημεῖά τε πλεῖστα τοῖς κάμνουσιν ἐπ᾽ αὐτῆς εἶναι, καὶ τῶν ἄλλων ζώιων τὰ χρώματα μηνύειν· ὁπόσα γὰρ ἂν ἦι καὶ ὁποῖα, τοσαῦτα ἐμφαίνεσθαι. τὴν μὲν οὖν αἴσθησιν οὕτω καὶ διὰ τοῦτο γίνεσθαι.

(44) φρονεῖν δ᾽, ὥσπερ ἐλέχθη (cfr. 39), τῶι ἀέρι καθαρῶι καὶ ξηρῶι· κωλύειν γὰρ τὴν ἰκμάδα τὸν νοῦν· διὸ καὶ ἐν τοῖς ὕπνοις καὶ ἐν ταῖς μέθαις καὶ ἐν ταῖς πλησμοναῖς ἧττον φρονεῖν· ὅτι δὲ ἡ ὑγρότης ἀφαιρεῖται τὸν νοῦν, σημεῖον, διότι τὰ ἄλλα ζῶια χείρω τὴν διάνοιαν· ἀναπνεῖν τε γὰρ τὸν ἀπὸ τῆς γῆς ἀέρα καὶ τροφὴν ὑγροτέραν προσφέρεσθαι. τοὺς δὲ ὄρνιθας ἀναπνεῖν μὲν καθαρόν, φύσιν δὲ ὁμοίαν ἔχειν τοῖς ἰχθύσι· καὶ γὰρ τὴν σάρκα στιφράν, καὶ τὸ πνεῦμα οὐ διιέναι διὰ παντός, ἀλλὰ ἱστάναι περὶ τὴν κοιλίαν· διὸ τὴν μὲν τροφὴν ταχὺ πέττειν, αὐτὸ δ᾽ ἄφρον εἶναι· συμβάλλεσθαι δέ τι πρὸς τῆι τροφῆι καὶ τὸ στόμα καὶ τὴν γλῶτταν· οὐ γὰρ δύνασθαι συνεῖναι ἀλλήλων. τὰ δὲ φυτὰ διὰ τὸ μὴ εἶναι κοῖλα μηδὲ ἀναδέχεσθαι τὸν ἀέρα παντελῶς ἀφηιρῆσθαι τὸ φρονεῖν. (45) ταὐτὸν δ᾽ αἴτιον εἶναι καὶ ὅτι τὰ παιδία ἄφρονα· πολὺ γὰρ ἔχειν τὸ ὑγρόν, ὥστε μὴ δύνασθαι διὰ παντὸς διιέναι τοῦ σώματος, ἀλλὰ ἐκκρίνεσθαι περὶ τὰ στήθη· διὸ νωθῆ τε εἶναι καὶ ἄφρονα· ὀργίλα δὲ καὶ ὅλως ὀξύρροπα καὶ εὐμετάπτωτα διὰ τὸ ἐκ μικρῶν κρίνεσθαι τὸν ἀέρα πολύν· ὅπερ καὶ τῆς λήθης αἴτιον εἶναι· διὰ γὰρ τὸ μὴ ἰέναι διὰ παντὸς τοῦ σώματος οὐ δύνασθαι συνεῖναι· σημεῖον δέ· καὶ γὰρ τοῖς ἀναμιμνισκομένοις τὴν ἀπορίαν εἶναι περὶ τὸ στῆθος, ὅταν δὲ εὕρωσιν, διασκίδνασθαι καὶ ἀνακουφίζεσθαι τῆς λύπης (Θεόφραστος, (*Περὶαἰσθήσεως*, 39 και εξ.,Kirk-Raven-Schofield 2006, σ. 442-443, http://www.remacle.org/bloodwolf/philosophes/diogeneappo/diels.htm).

Λέει δηλαδή, π.χ. ότι η ακοή λειτουργεί καθώς ο αέρας ο εξωτερικός προσβάλλει τον αέρα που υπάρχει στα αφτιά, και έτσι μεταφέρεται το ηχητικό σήμα στον εγκέφαλο. Το ίδιο και στην όραση. Δηλαδή, όταν αντανακλάται το φυσικό αντικείμενο στην κόρη του ματιού, ο εξωτερικός αέρας σμίγει με τον αέρα που είναι μέσα στο μάτι και έτσι βλέπουμε. Με παρόμοιο τρόπο εξηγεί τα συναισθήματα (ευχαρίστηση και πόνος), μόνο που αυτά προκαλούνται με την μείξη του αέρα με το αίμα. (Βέικος, 1988, Βέικος, 1991, Γεωργούλης, 2007, Γκίκας-Ευαγγέλου, 1995, Long, 2005, Μακρής, 1995, Μαραγγιανού-Δερμούση, 2011, Μακρυγιάννης, 1999).

Συμπεράσματα

Όλες αυτές οι πρώιμες φιλοσοφικές θεωρίες για την αξιοπιστία των αισθήσεων δείχνουν την προσπάθεια των φυσικών φιλοσόφων να ανακαλύψουν ποια δεδομένα μπορούμε να δεχτούμε ότι μας μεταφέρουν οι αισθήσεις με ακρίβεια και για ποια δεδομένα μπορούμε να αμφιβάλλουμε. Και στις δύο περιπτώσεις έχουμε να κάνουμε αφ΄ ενός με καρτεσιανή αμφιβολία των νεοτέρων χρόνων, αφ΄ ετέρου με εμπειρισμό τύπου Λοκ, ή με ένα συμβιβασμό αυτών των δύο, που όμως δεν έχει τη λεπτομέρεια και τη σαφήνεια της θεωρίας του Καντ. Και ο Λόγος παίζει ρόλο, αφού αυτός είναι ο τελικός, ή ο μοναδικός επεξεργαστής των εμπειρικών δεδομένων.

Στόχος του θεωρητικού αυτού μοντέλου διδασκαλίας είναι ο εμπλουτισμός του κεφαλαίου 3: *Αναζητώντας τη γνώση*, ενότητα τρίτη: *Θεωρίες για την πηγή της γνώσης,* χρησιμοποιώντας στοιχεία θεωρίας της γνώσης και της αντίληψης των Προσωκρατικών. Στόχος μας είναι να δείξουμε στους μαθητές ότι οι θεωρίες για την αντίληψη των νεοτέρων χρόνων δεν προϋποθέτουν μόνο τις θεωρίες του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη, αλλά ότι ο όλος προβληματισμός είχε αρχίσει κατά την αρχαϊκή εποχή με τους Ίωνες φυσικούς φιλοσόφους, καλούμενους συμβατικά Προσωκρατικούς. Για να πετύχουμε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα προσπαθήσαμε να παρουσιάσουμε τον μηχανισμό με τον οποίο

εκείνοι υπέθεταν ότι ο ανθρώπινος νους δέχεται τα εξωτερικά ερεθίσματα και αντιλαμβάνεται το περιβάλλον. Η σύγκριση με τις θεωρίες των νεωτέρων και συγχρόνων φιλοσόφων δείχνει, όχι μόνο την πρόοδο που συντελέστηκε κατά την αρχαϊκή και κλασσική εποχή στην αρχαία Ελλάδα, αλλά και την επικαιρότητα του θέματος, το οποίο συζητείται εντόνως στις σύγχρονες φιλοσοφικές τάσεις του ρεαλισμού, άμεσου και έμμεσου, και της αποβλεπτικής θεωρίας.

Αναφορές

DK: Diels, Hermann, Kranz, Walter, *Die Fragmente der Vorsokratiker*, Olms Verlag, 2005.

KRS: Kirk, G., Raven, J., Schofield

TLG: Thesauruslinguaegraecae.

Diels, Hermann, Kranz, Walter, *Die Fragmente der Vorsokratiker*, Olms Verlag, 2005.

Oxford Classical texts.

Bibliotheca scriptorium Graecorum et Romanorum Teubneriana.

Thesaurus linguae graecae.

Βαμβακάς, Κ. Ι. (2001).*Οι θεμελιωτές της δυτικής σκέψης*, Ηράκλειο: ΠΕΚ.

Βενιέρη, Μ.(2013). *Το πέπλο της αντίληψης*, Αθήνα: Νήσος.

Βέικος, Θ. (1988).*Οι Προσωκρατικοί*, Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.

Βέικος, Θ.(1991).*Φύση και κοινωνία από Θαλή ως το Σωκράτη*, Αθήνα: Σμίλη.

Bormann, K.(2006). *Πλάτων*, μετάφρ. Ι. Γ. Καλογεράκος. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Brehier, E. (1970).*Παγκόσμιος ιστορία της φιλοσοφίας*, Αθήνα: Συριόπουλος.

Canguilhem, G. (επιμ.) (1953). *The Teaching of Philosophy*. Παρίσι: Unesco.

Chatelêt, F. (1984). *Η φιλοσοφία από τον Πλάτωνα ως τον Θωμά τον Ακινάτη*, Αθήνα: Γνώση.

Γεωργούλης, Κ. Δ. (2007). *Ιστορία της ελληνικής φιλοσοφίας*, Αθήνα: Παπαδήμας.

Γκίκας, Σ.-Ευαγγέλου, Ι. (1995). *Προσωκρατικοί φιλόσοφοι*, Αθήνα: Σαββάλας.

Derrida, J. (1990).*Du droit à la philosophie*. Παρίσι: Galilée.

Fey, E. (επιμ.), (1978). *Beiträgezum Philosophie-Unterricht in europäischenLändern*. Münster: Aschendorff.

Hamlyn, D.W. (1992). *Being a Philosopher*. Λονδίνο: Routledge.

Kahn, Ch.(2001). *The art and thought of Heraclitus: A new arrangement and translation of the fragmentswith literary and philosophical commentary*, Cambridge.

Kasachkoff, T. (επιμ.) (1998). *In the Socratic Tradition: Essays on Teaching Philosophy*. Λονδίνο: Rowman & Littlefield,

Kenny, Antony (επιμ.) (2005). *Ιστορία της Δυτικής Φιλοσοφίας*, Αθήνα: Νεφέλη.

Gerson, L. P.(1990). *God and Greek philosophy: studies in the early history of natural theology*, London: Routledge.

Kirk, G., Raven, J., Schofield, M. (2006). *Οι Προσωκρατικοί Φιλόσοφοι*, Αθήνα: ΜΙΕΤ.

Κογκούλη, Ι. (2005). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school*. Φιλαδέλφεια: Temple UP.

Long, A.A. (2005).*Οι προσωκρατικοί φιλόσοφοι*, Αθήνα: Παπαδήμας.

Μακρής, Ν. (1995). *Οι Έλληνες φιλόσοφοι της αρχαιότητας και η φιλοσοφία*, τ. Α΄, Αθήνα: Σμπίλιας.

Μαραγγιανού-Δερμούση, Ε. (2011). *Οι προσωκρατικοί*, Αθήνα.

Μακρυγιάννης, Δ.Ηλ. (1999). *Κοσμολογία και ηθική του Δημοκρίτου*, Αθήνα: Γεωργιάδης.

Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (επιμ.) (1996). *Η Εξέλιξη της Διδακτικής, Επιστημολογική Θεώρηση.* Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στην σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Μιχαηλίδης, Κ.Π, *Οι Προσωκρατικοί*, Αθήνα: Χριστάκης.

Mossé, Cl. (2001). *Η αρχαϊκή Ελλάδα*, Αθήνα: ΜΙΕΤ,
Osborne R. (2000). *Η γένεση της Ελλάδας 1200-479 π.Χ.*, Αθήνα: Οδυσσέας.
Πηγιάκη, Κ. (1999). *Προετοιμασία, σχεδιασμός και αξιολόγηση της διδασκαλίας.* Αθήνα: Γρηγόρης.
Πελεγρίνης, Θ.(1998). *Οι πέντε εποχές της φιλοσοφίας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Πυργιωτάκης, Ι. (2011). Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη. Αθήνα: Πολιτεία.
Ross, W.D. (1993). *Αριστοτέλης*, Αθήνα: ΜΙΕΤ.
Ρούσσος, Ευάγγελος(1992). *Ηράκλειτος: Περὶ Φύσεως*, Αθήνα: Παπαδήμας.
Schuller, W. (1999). *Ιστορία της αρχαίας Ελλάδας*, Αθήνα:ΜΙΕΤ.
Taylor, A. E.(2003). *Πλάτων*, Αθήνα: ΜΙΕΤ.
Tozzi, M. κ.ά., (1992). *Apprendre à philosopher dans les lycées d' aujourd'hui*. Παρίσι: Hachette.
Vlastos, Gr. (1994). *Πλάτων*, Αθήνα: ΜΙΕΤ.
Ξωχέλλης, Π. (2010). Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
Χατζηδήμου, Δ. (2010). Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

ΧΡΗΣΙΜΕΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ

http://plato.stanford.edu/entries/presocratics/
http://plato.stanford.edu/entries/presocratics/#Mil
http://plato.stanford.edu/entries/presocratics/#PreAto
http://plato.stanford.edu/entries/presocratics/#DioApoSop
http://plato.stanford.edu/entries/heraclitus/
http://plato.stanford.edu/entries/democritus/
http://www.iep.utm.edu/greekphi/
http://www.iep.utm.edu/greekphi/#H1
http://www.sparknotes.com/philosophy/presocratics/section5.rhtml
Presocratics.pptx - University of Arizona
http://www.utm.edu/staff/jfieser/class/110/1-presocratics.htm

Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών ως μέσο πρόσληψης του αρχαίου κόσμου: Μία διδακτική πρόταση με αφορμή τον θεσμό του γάμου και τη θέση της γυναίκας στην κλασική Αθήνα.

Καλαούζη Κωνσταντίνα
Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ02 – Φιλολόγων 2ου ΠΕΚΕΣ Ν. Αιγαίου,
Post-DocΤΜΣ Πανεπιστημίου Αιγαίου - Δρ. Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α.Π.Θ
kalaouzi@hotmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να προτείνει μία διδακτική προσέγγιση για την αρχαία ελληνική γλώσσα (ΑΕΓ) της Γ Γυμνασίου που να υπηρετεί τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών, δίνοντας έμφαση στην αρχαιογνωσία και ανθρωπογνωσία ενώ ταυτόχρονα να ικανοποιεί στόχους κριτικού γραμματισμού. Η διδασκαλία της ΑΕΓ με τον τρόπο αυτόν εκσυγχρονίζεται και συνδέεται ενεργά με ζητήματα που εμπίπτουν στην καθημερινότητα των μαθητών/τριών με αποτέλεσμα να ενεργοποιεί το ενδιαφέρον τους και να αυξάνει τη συμμετοχή τους. Ο σχεδιασμός της πρότασης, η οποία στηρίζεται στον συνδυασμό ποικίλων επιστημονικών πεδίων, στηρίζεται στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών και βάζει τους εκπαιδευόμενους σε θέση ερευνητή, ενώ παράλληλα τους εμπλέκει σε ποικίλες ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες που τους αναδεικνύουν σε ενεργά υποκείμενα μάθησης και τους επιτρέπουν να αξιοποιήσουν κριτικά τις πληροφορίες που αντλούν από τα αρχαία κείμενα μετατρέποντάς τις, με τη συμβολή των τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ), σε ψηφιακά προϊόντα που αναδεικνύουν τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης.

Λέξεις κλειδιά: Αρχαία ελληνική γλώσσα, πολυγραμματισμοί, διεπιστημονικότητα, κριτικός γραμματισμός.

Εισαγωγή

Κριτικός Γραμματισμός και Αρχαία ελληνική γλώσσα

Η διδασκαλία των αρχαίων από πρωτότυπο στο Γυμνάσιο είναι ένα ζήτημα που έχει εγείρει πολλές αντιπαραθέσεις (Μαρωνίτης, 2002), που αφορούν τόσο στη χρησιμότητα όσο και στην αποτελεσματικότητά της. Είναι αλήθεια ότι το μάθημα στηρίζεται σε μία ιδεολογική βάση που συναρτάται άμεσα με την ιστορική συνέχεια του ελληνισμού, αλλά και της ελληνικής γλώσσας εν γένει. Τα αρχαία λειτουργούν, με την έννοια αυτή, ως το ιδεολογικό αποτύπωμα του παρελθόντος που συνέχει κατά ένα μέρος τη σύγχρονη εθνική και γλωσσική μας ταυτότητα. Το μέσο που επιλέχθηκε για να επιτευχθεί ο στόχος της αρχαιογλωσσίας και αρχαιογνωσίας είναι τα Ανθολόγια της Αρχαίας ελληνικής γλώσσας που διδάσκονται στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου. Η αποσπασματικότητα των κειμένων και η απουσία θεματικής σύνδεσης μεταξύ τους σε συνδυασμό με την επικυριαρχία της τυπικής διδασκαλίας που δίνει προεξάρχουσα έμφαση στην αποστήθιση – χωρίς καμία επιτυχία – γραμματικών και συντακτικών φαινομένων έχει ως αποτέλεσμα στην πραγματικότητα την απαξίωση ενός άκρως ενδιαφέροντος και ουσιώδους μαθήματος.

Παρόλα αυτά, τα Προγράμματα σπουδών του 2003 και συγκεκριμένα το Συμπληρωματικό Πρόγραμμα Σπουδών (2011) εκτός από τους βασικούς στόχους που αφορούν τη δυνατότητα των μαθητών/τριών να κατανοούν και να αποδίδουν σε νεοελληνικό λόγο το νόημα του κειμένου, επικεντρώνονται σε στοχεύσεις που αποβλέπουν στην καλλιέργεια του ενδιαφέροντος των παιδιών για θέματα του αρχαίου ελληνικού κόσμου και στη διαμόρφωση προσωπικής στάσης απέναντι στα θέματα που προτείνουν τα αρχαία κείμενα μέσω της αξιοποίησης της διαθεματικότητας ώστε να φανούν και οι ωσμώσεις μεταξύ της αρχαίας και νέας ελληνικής (ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ ΑΕΓ,2003: 78).

Το Συμπληρωματικό Π.Σ του 2011 μάλιστα «άνοιξε τον δρόμο» για την ένταξη στο μάθημα των Αρχαίων ελληνικών των αρχών του κριτικού γραμματισμού με την έννοια ότι επιδιώκεται οι μαθητές/τριες να προσεγγίζουν κριτικά τα προς διδασκαλία κείμενα ως προϊόντα «συγκεκριμένων οικονομικών, πολιτικών, κοινωνικοπολιτισμικών και ιδεολογικών διεργασιών και ταυτόχρονα ως πηγές του συστήματος αξιών του αρχαίου ελληνικού κόσμου» (Π.Σ για τη διδασκαλία της ΑΕΓ στην υποχρεωτικής εκπαίδευση, 2011: 36). Η παρούσα ανακοίνωση, που συνιστά ένα μικρό μέρος μιας ευρύτερης πρότασης ανασύστασης των σχολικών εγχειριδίων της ΑΕΓ στο Γυμνάσιο (Καλαούζη, 2021,) αποσκοπεί στο να παρουσιάσει μία πρόταση διδασκαλίας που σχεδιάστηκε εξ αρχής με σκοπό να υπηρετήσει στόχους κριτικού γραμματισμού.

Σύμφωνα με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού τα κείμενα δεν αποτελούν ουδέτερες ιδεολογικές κατασκευές, αλλά εγκαθιδρύουν αλήθειες και σχέσεις, προσπαθώντας ρητά ή άρρητα να προωθήσουν μια συγκεκριμένη οπτική γωνία και συγκεκριμένες σχέσεις εξουσίας (Χατζησαββίδης, 2003, 2009, Τεντολουρης & Χατζησαββιδης: 2014). Με τον όρο «κριτικός γραμματισμός», λοιπόν, εννοείται η ικανότητα του ανθρώπου για κριτική ανάγνωση τόσο του κόσμου των κειμένων, όσο και του κόσμου που τον περιβάλλει· ο όρος έχει τη σημασία, δηλαδή, μιας ενεργητικής διαδικασίας παραγωγής νοήματος,στην οποία εμπλέκεται η προηγούμενη γνώση που πάντα διαθέτει ο άνθρωπος για τον κόσμο.

Προκειμένου, επομένως, το μάθημα των αρχαίων να συνδεθεί με στόχους κριτικού γραμματισμού θα πρέπει να επιλεγούν κείμενα που να θέτουν ζητήματα διαχρονικά, τα οποία να παρουσιάζονται από διαφορετικές οπτικές γωνίες και να αφήνουν χώρο στους μαθητές /τριες να προβληματισμό μέσα από τη συμμετοχή τους σε ποικίλες δραστηριότητες. Για τον λόγο αυτόν η πρόταση που ακολουθεί προτείνει κείμενα που συναρμόζονται κάτω από μία κοινή θεματική προσέγγιση που δεν εμμένει αποκλειστικά στο επιστημονικό πεδίο της αρχαίας γλώσσας, αλλά διακτινίζεται και σε άλλους επιστημονικούς κλάδους, όπως η αρχαιολογία, η ζωγραφική, η γλυπτική. Η πρόταση έχει σχεδιαστεί με βάση την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών (Cope&Kalantzis, 2000) και εμπλέκει τους μαθητές σε δραστηριότητες που οδηγούν στην παραγωγή πολυτροπικών κειμένων. Με την έννοια αυτή, ο αρχαίος ελληνικός πολιτισμός αντιμετωπίζεται σφαιρικά, χωρίς να εξιδανικεύεται και οι μαθητές/τριες διερευνούν, ανακαλύπτουν, συνεργάζονται, συγκρίνουν το παρελθόν με τα σύγχρονα δεδομένα τους και βιώνουν τη διαδικασία γνωριμίας με τον αρχαίο κόσμο ερχόμενοι σε επαφή με στοιχεία τόσο του υλικού όσο και του πνευματικού πολιτισμού.

Στοχοθεσία

Η πρόταση που παρουσιάζεται αφορά στη «θέση της γυναίκας στην κλασική αρχαιότητα και στο σήμερα». Για την προσέγγιση αξιοποιούνται οι τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) ως μέσα επεξεργασίας των δεδομένων (κειμένων, αρχαιολογικών ευρημάτων, διαδικτυακών αρχαιολογικών μουσείων κ.α., αλλά και δημιουργικών μετασχηματισμών (δημιουργία πολυτροπικών κειμένων, ψηφιακών αφηγήσεων, παρουσιάσεων κ.α.)

Μέσα από την προσέγγιση ποικίλων κειμένων και πηγών που αντλούνται από τα άνω αναφερθέντα επιστημονικά πεδία οι μαθητές /τριες αναμένεται να:

- Μελετήσουν, ερχόμενοι/ες σε επαφή με διαφορετικά κείμενα, τις ποικίλες οπτικές που σχετίζονται με τη θέση της γυναίκας στον αρχαίο κόσμο.
- Προβληματιστούν για τον τρόπο που αναπαρίστανται οι γυναίκες σε κάθε εποχή μέσα από τη σύγκριση κειμένων και στοιχείων του υλικού πολιτισμού (παρατήρηση αρχαιολογικών ευρημάτων, τοιχογραφιών, πινάκων ζωγραφικής κ.λπ.)

- Συλλέξουν πληροφορίες μέσω έρευνας σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους της περιοχής τους ή αξιοποιώντας τις διαδραστικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.)
- Διακρίνουν τις αναπαραστάσεις των γυναικών από την πραγματικότητα και να αναλύσουν τις ιδεολογικές και πολιτισμικές παρασημάνσεις που στοιχειοθετούν την εκάστοτε πραγματικότητα.
- Συνειδητοποιήσουν ότι οι τρόποι αναπαράστασης συνδέονται πάντα με κυρίαρχες ιδεολογίες που μπορεί να εμφανίζονται ως ισχυρές και διαχρονικές, αλλά μπορεί και να μετεξελίσσονται σε κάτι εντελώς νέο και διαφορετικό, ανάλογα με τις αξίες που κυριαρχούν σε κάθε εποχή.
- Σταχυολογήσουν πληροφορίες ακολουθώντας τον ιστορικό άξονα, ώστε να μπορούν να ανασυνθέσουν την ιστορία αναπαράστασης των γυναικών στη διαχρονία.
- Συνδυάσουν τις πληροφορίες που δίνονται στα κείμενα με στοιχεία του υλικού πολιτισμού, όπως αντλούνται από αρχαιολογικά ευρήματα.

Οι παραπάνω στόχοι στην ουσία αξιοποιούν τα κείμενα ως δίκτυα από όπου απορρέουν ιδέες και κοινωνικές πρακτικές. Αυτό δε σημαίνει, ωστόσο, ότι η προσέγγιση δεν καλύπτει, παράλληλα και γλωσσικούς στόχους. Γι’ αυτό προτείνεται να δίνονται κείμενα τόσο στην αρχαία ελληνική γλώσσα, όσο και μεταφρασμένα στη νέα ελληνική. Τα αρχαία κείμενα μπορούν να αναλυθούν μέσα από τον εντοπισμό και αναγνώριση βασικών γλωσσικών φαινομένων που σταδιακά θα βοηθούν στη συνεργατική αποκωδικοποίηση του περιεχομένου τους. Επιπλέον των γλωσσικών, μέσα από τις προτεινόμενες δραστηριότητες επιδιώκονται και στόχοι ψηφιακού γραμματισμού, στόχοι που αποσκοπούν στον δημιουργικό μετασχηματισμό των γνώσεων που αποκόμισαν οι μαθητές/ τριες μέσα από τη μελέτη του θέματος.

Πάντως, οι στοχεύσεις που τίθενται αποσκοπούν κυρίως στην αξιοποίηση των κειμένων μέσα από μία κριτική ματιά, στην έμφαση στον συνδυασμό πληροφοριών και στην επαγωγική κατάληξη σε συμπεράσματα μέσα από την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών σε δραστηριότητες που βασίζονται στην αυτενέργεια και τη συνεργασία.

Διδακτική Πορεία

Η διδακτική πορεία που προτείνεται βασίζεται σε έναν άξονα του ευρύτερου θέματος που αφορά στη θέση της γυναίκας. Συγκεκριμένα ο άξονας που θα παραθέσουμε αφορά στο θέμα του «Γάμου στην αρχαία κοινωνία της κλασικής Αθήνας». Στόχος είναι να εστιάσουμε σε ένα θέμα που εμφανίζει διαχρονικό ενδιαφέρον ως θεσμός, σχετίζεται με τα βιώματα των παιδιών του γυμνασίου, επομένως ενδέχεται να το αντιμετωπίσουν με ενδιαφέρον, και αναδεικνύει το ζήτημα της θέσης της και του ρόλου της γυναίκας, οπότε έχει τόσο πολιτισμικές, όσο και ιδεολογικές προεκτάσεις.

Για την ανάδειξη του συγκεκριμένου θέματος επιλέχτηκαν αποσπάσματα από την Ομήρου Οδύσσεια, και συγκεκριμένα σημεία που δείχνουν τη συμπεριφορά και τις συνήθειες της Πηνελόπης μέσα στο παλάτι της Ιθάκης, και ένα απόσπασμα από τον *Οικονομικό* του Ξενοφώντα από το πρωτότυπο με παράλληλη μετάφραση (7. 4 – 7. 32). Επιπλέον, ως κείμενα αξιοποιούνται παραστάσεις από αγγεία, λέβητες, ληκύθους, οινοχόους, επιτύμβια ανάγλυφα και λουτροφόρους, αλλά και ζωγραφικοί πίνακες και αγάλματα.

Αξιοποιώντας ως βασικό μεθοδολογικό εργαλείο το εκπαιδευτικό σενάριο (Κουτσογιάννης & Αλεξίου 2012), η συγκεκριμένη πρόταση που, όπως αναφέραμε οργανώνεται σύμφωνα με την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, και απευθύνεται στην Γ’ Γυμνασίου, περιλαμβάνει τους ακόλουθους τέσσερις τομείς διδασκαλίας (Cope&Kalantzis, 2000: 9–37, Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 207–8).

α) Την «τοποθετημένη πρακτική» (situatedpractice) β) Την «ανοικτή διδασκαλία» (overtinstruction), γ) Την «κριτική πλαισίωση» (critical framing), και, τέλος, δ) τη «μετασχηματισμένη πρακτική» (transformedpractice).

Α΄ Φάση: Τοποθετημένη πρακτική.

Στη φάση αυτή ο διδάσκων προκειμένου να εισαγάγει τους μαθητές στο θέμα, τους ζητά να φέρουν στην τάξη φωτογραφικό υλικό και πληροφορίες που αφορούν στα σύγχρονα γαμήλια έθιμα, τα οποία γνωρίζουν. Η διαδικασία αυτή επιτρέπει αναμένεται να αναδείξει μία πολυπολιτισμική πληθώρα, ιδιαίτερα αν λάβουμε υπόψη μας το γεγονός ότι οι σύγχρονες τάξεις αποτελούνται από μαθητές/ τριες χωρίς απόλυτη εθνική ομοιογένεια.

Η ποικιλία των εθίμων που θα παρουσιαστούν, εκτός των διαφορών μεταξύ τους, οπωσδήποτε θα αναδείξουν και κοινές πολιτισμικές βάσεις. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθήσει παρέχοντας φύλλο εργασίας που θα ζητά να καταγραφούν τα έθιμα πριν την τέλεση του γάμου, (αρραβώνας, «λόγος», δώρα που είθισται να ανταλλάσσονται, στρώσιμο του κρεβατιού κ.α.), κατά τη διάρκεια της ημέρας του γάμου (προετοιμασία σε χωριστά σπίτια, ντύσιμο νύφης – γαμπρού, τραγούδια γάμου, φόρεμα νύφης – πέπλο, χρύσωμα, προικιά, θρησκευτική ακολουθία κ.α.) και μετά τον γάμο (γλέντι, τραγούδια, χοροί κ.λπ.).

Αφού συλλεγούν και παρουσιαστούν στην τάξη τα έθιμα που γνωρίζουν οι μαθητές, στη συνέχεια ο/η εκπαιδευτικός ανοίγει μία συζήτηση σχετικά με τους συμβολισμούς των εθίμων. Για παράδειγμα, για ποιο λόγο η νύφη φορά λευκά ή πέπλο, ποιο είναι το θέμα των γαμήλιων τραγουδιών (συνήθως ποιος φαίνεται να φεύγει από το σπίτι του και να αλλάζει ζωή, για ποιο λόγο δίνονται τα προικιά κ.λπ.) Εδώ οι μαθητές/ τριες πιθανόν να βρεθούν σε αμηχανία, αφού οι συνήθειες αυτές λειτουργούν ως βίωμα, έχουν καθιερωθεί στις συνειδήσεις τους ως κάτι «φυσικό» και γι’ αυτό οι συμβολισμοί ενδεχομένως να μην είναι ευδιάκριτοι. Επίσης, ενδιαφέρον σε αυτό το μέρος έχει η ένταξη εθίμων παιδιών που προέρχονται από άλλες χώρες, όπου ενδεχομένως τα έθιμα να λειτουργούν με πιο αυστηρό τρόπο καταδεικνύοντας ευκολότερα θέματα στερεοτυπικής αντίληψης της γυναίκας ως «αδύναμου» μέρους που «αλλάζει χέρια».

Όλα τα έθιμα, οι συμβολισμοί τους οποίους οι ίδιοι/ες εντοπίζουν και οι εξηγήσεις που δίνουν καταγράφονται στον πίνακα ή σε ένα διαδραστικό έγγραφο (google έγγραφο), ώστε να τα ξαναδεί η τάξη στο τέλος τους μαθήματος και να τα εμπλουτίσει με τις πληροφορίες που θα αντληθούν και από τη μελέτη αρχαίων κειμένων.

Στη συνέχεια, ο / η εκπαιδευτικός ανακοινώνει ότι πρόκειται να μελετήσουν το θέμα του γαμήλιου θεσμού στην αρχαιότητα, δίνοντας έμφαση στη θέση της γυναίκας στο πλαίσιο του γάμου στην αρχαία Αθήνα, και να διαπιστώσουν, μέσα από τις γαμήλιες πρακτικές, ποια θέση έδινε η Αθηναϊκή δημοκρατία στις γυναίκες της εποχής. Μέσα, δηλαδή από τη μελέτη, θα πρέπει να συλλέξουν στοιχεία που περιγράφουν τα έθιμα του γάμου, αλλά και να δώσουν έμφαση στον ρόλο που διαδραμάτιζε η γυναίκα την εποχή εκείνη.

Επίσης, όταν ολοκληρώσουν τη μελέτη, καλούνται να διαπιστώσουν αν τα έθιμα εκείνα συνδέονται με έμφυλες διακρίσεις και αν αυτές επιβιώνουν, μέσα από τους αιώνες και στη σύγχρονη εποχή. Προκειμένου να γίνει η μελέτη των κειμένων οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες μικτής σύνθεσης, οι οποίες αναλαμβάνουν ρόλο ερευνητή.

Β΄ Φάση: Ανοιχτή διδασκαλία

Η φάση αυτή είναι η μακροσκελέστερ η και έχει να κάνει με τη γλωσσική – ερμηνευτική επεξεργασία των κειμένων που αντλούνται από το έπος (Ομήρου, *Οδύσσεια*) και την ιστορία – φιλοσοφία (Ξενοφών, *Οικονομικός*). Η επεξεργασία διαφορετικών κειμενικών ειδών, έχει σημασία γιατί φέρνει τους μαθητές/τριες σε επαφή με διαφορετικά είδη λόγου που αξιοποιούν με διαφορετικό τρόπο επιχειρήματα και περιγραφές που επιβάλλουν μέσω των γλωσσικών τους επιλογών και τρόπων την «αλήθεια» των λόγων τους σε ό,τι αφορά το εξεταζόμενο θέμα.

Για παράδειγμα, η λογοτεχνική αναπαράσταση της ιδεώδους γυναίκας, όπως ο Όμηρος αναπαριστά την Πηνελόπη (πρότυπο ύπανδρης γυναίκας) συνδέεται με μία ιδεολογία που σχετίζεται με τους τρόπους που κατά την αρχαιότητα γίνονταν αποδεκτές οι γυναικείες συμπεριφορές. Ο *Οικονομικός* του Ξενοφώντα, από την άλλη, ένα έργο που έχει τη μορφή διαλόγου και αρχίζει με έπαινο της γεωργίας, σε ένα μεγάλο μέρος του αναλύει πώς πρέπει να εκπαιδευτεί η νεαρή σύζυγος, ώστε να ανταποκρίνεται στα οικιακά της καθήκοντα. Παράλληλα με τα κείμενα, οι μαθητές/ τριες καλούνται να παρατηρήσουν και να επεξεργαστούν αναπαραστάσεις που προέρχονται από έργα τέχνης, αλλά και αγγεία, ληκύθους, λουτροφόρους της κλασικής, ως επί το πλείστον, περιόδου, μορφές γυναικείων αγαλμάτων και ανάγλυφων επιτυμβίων που αναπαριστούν γυναικείες μορφές. Η μελέτη των εικόνων στοχεύει στην αποκωδικοποίηση του περιεχομένου τους και στη σύνδεσή του, κατά το δυνατόν, με κάποιες από τις πληροφορίες που άντλησαν από τα κείμενα.

Αφού ολοκληρωθεί η επεξεργασία αποσπασμάτων του έπους που ως κείμενο είναι γνωστό, οι μαθητές έχουν καταλήξει σε ορισμένα συμπεράσματα που απομακρύνονται από μία στείρα και πεπερασμένη χαρακτηρολογική προσέγγιση και επιφανειακό σχολιασμό του περιεχομένου, αφού ήδη έχουν αρχίσει να συνδυάζουν πληροφορίες που μεταθέτουν την ποιητική περιγραφή σε ένα επίπεδο κατανόησης πιο σύνθετων κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών δεδομένων.

Στο σημείο αυτό περνάμε στο δεύτερο στάδιο που έχει να κάνει με την επεξεργασία πληροφοριών που θα δώσουν επαγωγικά στους συμμετέχοντες πληροφορίες για τα έθιμα του γάμου που επικρατούσαν κατά την κλασική περίοδο μέσα από την περιήγησή τους στις ιστοσελίδες του Ιδρύματος Μείζονος Ελληνισμού. Παράλληλα με τις πληροφορίες που θα συλλέξουν, τους δίνονται ποικίλες αναπαραστάσεις αντλημένες από αρχαιολογικά ευρήματα τις οποίες καλούνται να θέσουν σε μία χρονογραμμή (https://www.timetoast.com/) που θα αναπαριστά τις φάσεις τέλεσης του γάμου στην κλασική Αθήνα. Παράλληλα, όμως, καλούνται να σημειώσουν στοιχεία που φανερώνουν τη θέση της γυναίκας στην τελετή, να σχολιάσουν τον ρόλο της και να προβληματιστούν σχετικά με τη θέση της εν γένει. Επιπλέον, τους ζητείται να κρατήσουν τα έθιμα εκείνα που πιστεύουν ότι επαναλαμβάνονται και στη σημερινή εποχή, αλλά και να επισημάνουν σημαντικές διαφορές και να τις

Έχοντας κατανοήσει το τελετουργικό του γάμου στην κλασική Αθήνα οι μαθητές έρχονται σε επαφή με αρκετές πληροφορίες που τους βοηθούν να αντιληφθούν ότι ο γάμος υπήρξε μία θεσμικά ρυθμισμένη σχέση για τον άντρα και τη γυναίκα που μετείχαν σε αυτόν και είχε μεγάλη σπουδαιότητα. Ο γάμος δεν ήταν υπόθεση έρωτα, αλλά ένα πολιτικό γεγονός που αποσκοπούσε να προσφέρει στην πόλη γνήσια παιδιά, πολίτες, και από την άλλη ο σύζυγος και οπλίτης να εξασφαλίζει φύλακα πιστό για τα υπάρχοντά του. Υπό τη λογική αυτή, ο γάμος δεν ήταν ιδιωτικό θέμα, αλλά υπόθεση δημοσίου δικαίου γιατί στον θεσμό εμπλεκόταν πολλαπλώς το δημόσιο συμφέρον (Δεληκωστόπουλος, 2007).

Τα παραπάνω στοιχεία επιδιώκεται κατά το δυνατόν να συναχθούν επαγωγικά μέσα από μελέτη των κειμένων. Στο στάδιο αυτό, λοιπόν, δίνονται στους μαθητές/ τριες δύο κείμενα. Το πρώτο είναι απόσπασμα από τον *Οικονομικό* του Ξενοφώντα. Στον *Οικονομικό* βασικός πρωταγωνιστής είναι ο Ισχόμαχος (μία persona του ιστορικού), ένας εύπορος κτηματίας, που περιγράφει στον Σωκράτη πώς οργανώνει την ημέρα του, πώς διοικεί το αγρόκτημά του και πώς εκπαιδεύει τη νεαρή γυναίκα του στα οικιακά της καθήκοντα. Οι πληροφορίες που δίνονται είναι πολύ διαφωτιστικές ως προς τη θέση που αποδιδόταν στις νεαρές συζύγους, ενώ περιγράφει τις αρμοδιότητες και τις εργασίες τις οποίες υποχρεωτικά αναλάμβαναν στα πλαίσια της διαχείρισης του «οίκου».

Παράλληλα, η ανάλυση συγκεκριμένων γλωσσικών επιλογών φανερώνει τις στερεοτυπικές αντιλήψεις που ήταν συνδεδεμένες με το γυναικείο φύλο και ακολουθούνταν πιστά από την πατριαρχική αθηναϊκή κοινωνία. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν γλωσσικές επιλογές που χρησιμοποιεί ο Ισχόμαχος για τη σύζυγό του, όπως

η επιλογή της λέξης «χειροήθης» (οδηγήθηκε στο να αποκτήσει οικειότητα) και «ετετιθάσευτο» (εξημερώθηκε). Οι επιλογές αυτές φανερώνουν μία άποψη ότι το κορίτσι πριν το γάμο βρίσκεται σε μία «άγρια» κατάσταση και θα πρέπει να καθοδηγηθεί από τον σύζυγό της, ώστε να μεταμορφωθεί σε χρήσιμο στοιχείο του «οίκου».

Το περιεχόμενο του κειμένου θέτει τις κοινωνικές, πολιτισμικές και έμφυλες διαστάσεις του θεσμού κατά την αρχαιότητα και γι' αυτό ενδείκνυται να εξεταστεί κυρίως μέσα από αυτή την οπτική. Με την έννοια αυτή δεν επιζητείται η εξονυχιστική λεξιλογική, γραμματική ή συντακτική ανάλυση του αρχαίου κειμένου, αλλά η αξιοποίηση μερών του, ώστε να καταγραφούν τα χαρακτηριστικά εκείνα που συνθέτουν την εικόνα της θέσης της γυναίκας στην αρχαία κοινωνία της Αθήνας. Οι μαθητές /τριες καλούνται να παρατηρήσουν λεξιλογικές επιλογές του συγγραφέα, ρηματικά πρόσωπα που επιλέγονται, εγκλίσεις κ.λπ. και να τα συνδέσουν με τον τρόπο που παράγεται το νόημα και η ιδεολογία του κειμένου.

Γ΄ Φάση: Κριτική Πλαισίωση

Προκειμένου να επιτευχθούν στόχοι κριτικού γραμματισμού σημαίνει ότι οι μαθητές/τριες θα πρέπει να αντιληφθούν ότι τα κείμενα συνιστούν ιδεολογικές αποτυπώσεις της εποχής τους και ότι οι αποτυπώσεις αυτές βασίζονται σε πολιτικά, κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά δεδομένα. Οι προθέσεις που υπηρετούν, με αυτή την έννοια, δεν είναι εύκολα εντοπίσιμες και χρειάζεται να προηγηθεί πολύπλευρη μελέτη και ενασχόληση τόσο με τα κείμενα όσο και με στοιχεία της εποχής, ώστε να μπορέσουν οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν τον τρόπο που οι πρακτικές αυτές λειτουργούν και παγιώνουν πολλές φορές τις αντιλήψεις μας σχετικά με θέματα σημαντικά, όπως για παράδειγμα για τη θέση και τον ρόλο του γυναικείο φύλου. Οι «προθέσεις» των κειμένων, που είναι στην πραγματικότητα προθέσεις μιας κοινωνίας, λειτουργούν στη βάση δημιουργίας μία «φυσικοποίησης», με την έννοια ότι οι πληροφορίες που προσφέρουν, δοσμένες μέσα από συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές, εμφανίζουν το περιεχόμενό τους ως απόλυτα αληθές και αναμφισβήτητο. Έτσι, τα στερεότυπα περνούν και εγκαθίστανται στις συνειδήσεις μας ευκολότερα, παγιώνονται και δύσκολα αμφισβητούνται.

Η διαδικασία προσέγγισης που προτάθηκε μέσα από την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, στοχεύει ακριβώς στη δημιουργία κενών και αμφισβητήσεων στις βεβαιότητες των κειμένων. Το θέμα που είναι οικείο λόγω της διαχρονικότητάς του παρουσιάζεται αρχικά σε ένα πρώτο επίπεδο κατανόησης και στη συνέχεια, μέσα από τη μελέτη των γλωσσικών τρόπων, των επιχειρημάτων, της έμφασης σε διαφορετικά κειμενικά είδη, γίνεται κατανοητό ότι η διατήρηση τους ύφους της αρχαίας αθηναϊκής κοινωνίας στηριζόταν σε σημαντικό βαθμό στην καθαρότητα του γένους (όπως προκύπτει από τον τρόπο που μπορούσε κάποιος να φέρει τον τίτλο του Αθηναίου πολίτη) που συνιστούσε απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχή στις δημοκρατικές διαδικασίες της πόλης. Σε αυτό το περιβάλλον, ο θεσμός του γάμου υπήρξε μία πολύ σημαντική λειτουργία της πόλης που στόχευε ακριβώς στη διασφάλιση δημιουργίας γνήσιων τέκνων και στην καλή διαχείριση της μικροοικονομίας του οίκου. Σε αυτό το πλαίσιο ο γάμος ήταν μία συμφωνία της πόλης, μία συμφωνία μεταξύ αντρών, με συγκεκριμένους κανόνες που λειτουργούσαν με τρόπο απαράβατο.

Τα στοιχεία αυτά προκύπτουν μέσα από τα κείμενα που εξετάζονται. Ο στόχος όμως δεν είναι μόνο η κατανόηση των περιορισμών που συνόδευαν το γυναικείο φύλο, αλλά η διαπίστωση των τρόπων που αυτοί «φυσικοποιούνται» μέσα από τα κείμενα. Για να επιτευχθεί αυτό, οι μαθητές /τριες καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήματα που μπορεί να τους οδηγήσουν να συναγάγουν χρήσιμα συμπεράσματα όπως:

1. Πώς το πρότυπο της Πηνελόπης και οι τρόποι που αυτό αναπαρίσταται στη λογοτεχνία και στην τέχνη συνδέεται με τις αρχές της αθηναϊκής κοινωνίας της κλασικής εποχής; Πιστεύετε ότι πρότυπο αυτό εξακολουθεί να έχει εγκυρότητα και τη σημερινή

εποχή; Αν, ναι μπορείτε να περιγράψετε ένα παράδειγμα μέσα από τον λόγο της διαφήμισης;

2. Τα κείμενα που επεξεργαστήκατε είναι γραμμένα από άντρες συγγραφείς. Εντοπίστε ορισμένες από τις γλωσσικές τους επιλογές (στα αρχαία κείμενα) που δείχνουν ότι ασπάζονται και θεωρούν φυσική την παθητική στάση της γυναίκας μέσα στα όρια του γάμου.

3. Αντλώντας παραδείγματα από τα κείμενα, γράψτε σε 50 περίπου λέξεις, πώς πιστεύετε ότι διαμορφώθηκε η έννοια της γυναικείας «τιμής».

4. Κάθε στάδιο της γαμήλιας τελετουργίας για την οποία βρήκατε πληροφορίες σχετίζεται με συγκεκριμένους συμβολισμούς που αφορούν τη θέση της γυναίκας. Λαμβάνοντας υπόψη σας τα έθιμα αυτά, αλλά και τις εθιμοτυπίες για τις οποίες μιλήσατε στην αρχή του μαθήματος βρίσκετε ότι υπάρχουν κάποιες ομοιότητες που έχουν επιβιώσει;

5. Ερευνήστε αν υπάρχουν σύγχρονες κοινωνίες (σε όποια χώρα θέλετε) όπου η περιφρούρηση και περιορισμός των γυναικών παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στον πολιτισμό τους.

6. Πιστεύετε ότι τα δεδομένα που παρέχουν τα αρχαία κείμενα βασίζονται σε έμφυλα στερεότυπα ή όχι; Αν θεωρείτε ότι προωθούνται τέτοια στερεότυπα, εντοπίστε και καταγράψτε παραδείγματα.

7. Θεωρείτε ότι στις μέρες μας εξακολουθούν να υπάρχουν έμφυλα στερεότυπα σχετικά με τα φύλα και τον ρόλο τους; Αν συμφωνείτε καταθέστε ορισμένα παραδείγματα και περιγράψτε πώς λειτουργούν και πώς μας επηρεάζουν (μπορείτε να τα αντλήσετε από την καθημερινότητά σας – τηλεοπτικές εκπομπές, διαφημίσεις, παρατήρηση παιχνιδιών που δίνονται στα αγόρια / κορίτσια κ.α.).

8. Τελικά, τι συμπεράσματα μπορούμε να βγάλουμε για τον θεσμό του γάμου στην αρχαία Αθήνα και τη θέση που η δημοκρατία επεφύλασσε για τις γυναίκες; Μπορούμε να κατανοήσουμε τους λόγους που οι ιδιαίτερες συνθήκες της εποχής επέβαλαν μία τέτοια αντιμετώπιση;

Οι ερωτήσεις αυτές, που μπορεί να εμπλουτιστούν και με άλλες, στοχεύουν στον αναστοχασμό επί των ζητημάτων που έχουν τεθεί ήδη από την αρχή του μαθήματος, εστιάζουν την προσοχή των μαθητών σε μεταγνωστικά ζητούμενα και βοηθούν στην κριτική αποτίμηση των ζητημάτων που παρουσιάστηκαν. Το ενδιαφέρον είναι η μεταφορά των αποκωδικοποιημένων στερεοτύπων στις σημερινές πρακτικές, η εύρεση έμφυλων αναπαραστάσεων σε τομείς που μέχρι πρότινος θεωρούνταν «φυσικοί» και η προσπάθεια, εκ μέρους των μαθητών να τις ανατρέψουν.

Η επιδίωξη αυτή επιδιώκεται να επιτευχθεί μέσα από το τελευταίο κομμάτι την προσέγγισης, δηλαδή την εμπλοκή των συμμετεχόντων σε πρακτικές μετασχηματισμού και αναπλαισίωσης.

Δ΄ Φάση: Μετασχηματισμένη Πρακτική:

Στη φάση αυτή επιδιώκεται η μεταφορά και η προσαρμογή του υπό εξέταση λόγου και των πρακτικών παραγωγής νοήματος από ένα πολιτισμικό, κοινωνικό και επικοινωνιακό πλαίσιο σε άλλα, με διαφορετικά χαρακτηριστικά, κάτι που επιτυγχάνεται μέσα από την ενασχόληση των μαθητών με ασκήσεις μετασχηματισμού. Στο κομμάτι αυτό ενδείκνυται να αξιοποιηθούν εργαλεία Τ.Π.Ε. που θα βοηθήσουν τους συμμετέχοντες να αναπτύξουν σε πολλαπλά σημεία την δημιουργικότητά τους.

Η ανάθεση των εργασιών γίνεται και πάλι σε ομάδες. Η κάθε ομάδα έχει στόχο να αξιοποιήσει τις γνώσεις που αποκόμισε από την μελέτη του υλικού, ώστε να εμπλακεί σε κάποια δραστηριότητα από όσες περιγράφονται πιο κάτω.

1. Δραστηριότητα 1: Η Πηνελόπη συνιστά το πρότυπο της «καλής συζύγου» και μητέρας. Δημιουργήστε μία παρουσίαση αντλώντας υλικό από έργα τέχνης, ποίησης, πεζογραφίας κ.λπ. όπου η Πηνελόπη θα περιγράφει τη ζωή της.

2. Δραστηριότητα 2: Δημιουργήστε ένα ψηφιακό κόμικ όπου θα περιγράφετε την ιστορία του απατημένου συζύγου Ευφίλητου. Προσοχή! Η επιλογή των μορφών θα πρέπει να έχει συνάφεια με την εποχή που αναπαρίστανται τα γεγονότα. Επίσης, οι διάλογοι που θα δημιουργήσετε θα πρέπει να αντληθούν από το αρχαίο κείμενο.

3. Δραστηριότητα 3: Υποθέστε ότι είστε η Αρσινόη, μία κόρη 14 χρονών που πρόκειται να αρραβωνιαστεί με έναν Αθηναίο μετά από τη συμφωνία που αυτός έκανε με τον πατέρα της: Καταγράψτε τις σκέψεις της σε ένα ημερολόγιο για το πώς θα είναι η τελετή που θα ακολουθήσει τις επόμενες μέρες σε μία ψηφιακή αφήγηση, την οποία θα εμπλουτίσετε με οπτικό υλικό αντλημένο από αρχαιολογικά ευρήματα. Η μουσική υπόκρουση που θα επενδύσει την αφήγησή σας χρειάζεται να απηχεί την εποχή, το πρόσωπο που μιλά και τα συναισθήματά του.

4. Δραστηριότητα 4: Δημιουργήστε έναν εννοιολογικό χάρτη αξιοποιώντας ένα ελεύθερης πρόσβασης εργαλείο (π.χ. https://bubbl.us/) όπου θα δίνετε τις βασικές έννοιες που απαρτίζουν το τελετουργικό του γάμου. Η κάθε έννοια θα πρέπει να συνοδεύεται από αντίστοιχη εικόνα και σχολιασμό δικό σας.

Οι ενδεικτικές αυτές δραστηριότητες αξιοποιούν πολλαπλές δεξιότητες των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη τους στόχους πολλαπλής νοημοσύνης (Gardner, 1999, 2006) και βοηθούν να ανασκευαστεί με σύγχρονα μέσα, να εμπεδωθεί αλλά και να κριθεί το περιεχόμενο όσων είχαν αναλυθεί στα μέρη που προηγήθηκαν.

Αναμενόμενα αποτελέσματα.

Μέσα από την εξέταση του άξονα που αφορά τον γάμο στην κλασική Αθήνα και τη θέση της γυναίκας, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με ένα θέμα ενδιαφέρον, καθώς φέρει ομοιότητες με τις δικές τους προσλαμβάνουσες. Προκειμένου να το μελετήσουν εργάζονται ομαδοσυνεργατικά πάνω σε ποικιλία κειμένων και μέσα από ποικίλες δραστηριότητες καλούνται να διακρίνουν τις πολιτισμικές και ιδεολογικές προεκτάσεις που σχετίζονται με τους έμφυλους ρόλους στην αρχαία, αλλά και στη σύγχρονη κοινωνία. Παρατηρούν πώς οι γλωσσικές επιλογές και οι αναπαραστατικοί κώδικες – σε ό,τι αφορά την τέχνη - ενδυναμώνουν την «πρόθεση» του κειμένου και ότι το κάθε κείμενο συνδέεται με μία κοινωνική πρακτική. Ο σχεδιασμός της διδακτικής προσέγγισης είναι εξολοκλήρου μαθητοκεντρικός και προϋποθέτει τη συνεχή συνεργασία, συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μαθητών/τριών. Ο συνδυασμός των στοιχείων που αντλούνται από τη μελέτη – έρευνα, η ενασχόληση με κείμενα διαφορετικού είδους, η διάνθιση με στοιχεία του υλικού πολιτισμού της αρχαιότητας, αλλά και με στοιχεία της ιστορίας της τέχνης δημιουργούν ένα γόνιμο περιβάλλον μάθησης όπου πολλαπλά στοιχεία του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού αναδεικνύονται και μελετώνται με τρόπο δημιουργικό.

Τόσο η επιλογή του θέματος, λοιπόν, η ένταξη ενδιαφερόντων κειμένων και ο εμπλουτισμός με στοιχεία διαθεματικότητας, αλλά και η μέθοδος προσέγγισης που δίνει προτεραιότητα στους μαθητές και στην ενεργό συμμετοχή τους, συμβάλλουν στη δημιουργία ενός πιο εποικοδομητικού πλαισίου μάθησης όπου τα στοιχεία του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού γίνονται μέρη μιας κριτικής επεξεργασίας. Μέσα από την κριτική προσέγγιση αναδεικνύονται αφενός τα θετικά στοιχεία της εποχής, διαφαίνονται, αφετέρου, και οι ιδιαίτερες κοινωνικές- πολιτικές- πολιτισμικές και οικονομικές συνθήκες που τη χαρακτηρίζουν. Η προσέγγιση αυτή του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού γίνεται στα πλαίσια ενός πιο ρεαλιστικού εδάφους που βοηθά τους μαθητές/ τριες να έρθουν σε επαφή με τις αξίες του, αλλά ταυτόχρονα καταδεικνύει και τα τρωτά του σημεία. Παράλληλα, η προσέγγιση που προτάθηκε, αφαιρώντας στην ουσία την εξιδανικευτική κατεύθυνση και τις εθνικές παρασημάνσεις, γίνεται συμπεριληπτική βοηθώντας μαθητές διαφόρων δυνατοτήτων ή εθνών να αντιληφθούν τις πολιτισμικές ωσμώσεις και να δουν τα αρχαία κείμενα όχι ως έναν δυσεπίλυτο γρίφο χωρίς καμία χρησιμότητα / χρηστικότητα, αλλά ως μέσα που αποκαλύπτουν ανθρώπινες συμπεριφορές και συνήθειες, σημεία θετικά,

αλλά και αρνητικά, προσφέροντας μία θέαση στο παρελθόν και ένα παράθυρο στο παρόν τους.

Αναφορές

Cope, B. &M. Kalantzis (επιμ.). (2000). Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures. Λονδίνο: Routledge.

Αρχάκης, Α. & Β. Τσάκωνα. (2011). *Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης

Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. ΦΕΚ 303Β/ 13-3-2003. Ανακτήθηκε από τη διεύθυνση http://ebooks.edu.gr/info/cps/5deppsaps_ArxaionEllinikon.pdf (Πρόσβαση 2/4/21).

Δεληκωστόπουλος, Σ. (2007). *Η γυναίκα όταν χτιζόταν ο πολιτισμός*. Αθήνα: Λιβάνη.

Καλαούζη, Κ (2021). *Ο αρχαίος ελληνικός πολιτισμός στα διδακτικά εγχειρίδια του Γυμνασίου: Αναπαραστάσεις, ιδεολογικές κατευθύνσεις και σύγχρονες πραγματώσεις του αρχαίου μύθου μέσα από την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών και του κριτικού γραμματισμού*, Ρόδος, ΤΜΣ Πανεπιστημίου Αιγαίου. Ανέκδοτη μεταδιδακτορική έρευνα.

Κουτσογιάννης, Δ. & Μ. Αλεξίου. 2012. “Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση”. Ανακτήθηκε στις 16/6/20 από τη διεύθυνση http://old.greek-language.gr/node//817

Κουτσογιάννης, Δ. (2011). «ΤΠΕ και γραμματισμός», στο *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Επιμορφωτικό Υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης*, τεύχος 3, Κλάδος ΠΕ02, Α΄ έκδοση. Πάτρα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών, σ. 32-71.

Μαρωνίτης, Δ. Ν. (2002). «Η Αρχαία Κληρονομιά: Γέφυρες πραγματικές, στημένες, κομμένες», στο *Οι χρήσεις της αρχαιότητας από το νεοελληνικό πολιτισμό: Επιστημονικό Συμπόσιο (14-15Απριλίου 2000)*, Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας. Ανακτήθηκε 19/6/2021, από τη διεύθυνση http://www.epea.gr/content.php?id=130

Π.Σ. (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας, της Αρχαίας ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από τη διεύθυνση http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/ps.jsp (Πρόσβαση 2/4/21).

Τεντολούρης, Φ., Χατζησαββίδης Σ. (2014)Λόγοι του κριτικού γραμματισμού και η ‘τοποθέτησή’ τους στη σχολική πράξη: προς μια γλωσσοδιδακτικήαναστοχαστικότητα*Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 34 (2014) σελ. 411-421.

Χατζησαββίδης, Σ. (2003). “Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών (προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών)”, *Φιλόλογος* 113, 405–14.

Χατζησαββίδης, Σ. (2009). “Γλωσσοδιδακτικά συνεχή και ασυνεχή της τελευταίας τριακονταετίας: Από τον επικοινωνιοκεντρισμό στον κοινωνιοκεντρισμό”, στο Κ. Ντίνας κ.ά. (επιμ.), *Ηδιδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης). ΠρακτικάΣυνεδρίου (Νυμφαίο, 4–6 Σεπτεμβρίου 2009).* Ανακτήθηκε στις 16/6/20 από τη διεύθυνση http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/olomelia/xatzisavidis.pdf

Εικόνα και Γλώσσα στην Εκπαίδευση:
Η πολυτροπικότητα στα βιβλία της γλώσσας του γυμνασίου

Μεταξιώτης, Γεώργιος
Διδάσκων, Μετα-διδακτορικός Ερευνητής, Τμήμα Επικοινωνίας και Ψηφιακών Μέσων,
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας,
metaxgr@yahoo.com

Περίληψη

Στην παρούσα ερευνητική προσέγγιση παρουσιάζεται η μελέτη περίπτωσης του σχεδιασμού των διδακτικών εγχειριδίων για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας για το γυμνάσιο του 2001 και ακολουθεί μια συγκριτική εικονολογική ανάλυση των τριών διαδοχικών εκδόσεων των βιβλίων μέχρι σήμερα (1985, 2001, 2006). Η ερευνητική αυτή προσέγγιση εξετάζει κριτικά τους λόγους για την πολυτροπικότητα που αξιοποιήθηκαν στο σχεδιασμό των βιβλίων, όπως και το ευρύτερο παιδαγωγικό πλαίσιό τους.

Λέξεις κλειδιά: Πολυτροπικότητα, Διδακτικά εγχειρίδια, Νεοελληνική Γλώσσα.

Εισαγωγικό πλαίσιο

Η σχέση εικόνας και γλώσσας αποτέλεσε ένα από τα κεντρικά ζητήματα που απασχόλησαν εκπαιδευτικούς και ερευνητές ήδη από τις απαρχές της συγκρότησης του επιστημονικού πεδίου της παιδαγωγικής έρευνας. Η αδιάρρηκτη αυτή σχέση θεωρήθηκε εξαρχής ότι εκφράζει και καθορίζει τα βασικά συστατικά της διαδικασίας μάθησης. Δεν είναι συνεπώς τυχαίο ότι η εκπαιδευτική προσέγγιση της φωτογραφίας εντάσσεται στη συζήτηση για τα *εποπτικά μέσα* και περιλαμβάνει τόσο την κοινωνιολογική προσέγγιση του όρου της εποπτείας, της φωτογραφίας δηλαδή ως εργαλείου ελέγχου και επισκόπησης του κοινωνικού συνόλου (Tagg, 1988), όσο και τη γνωσιακή προσέγγιση της εποπτείας ως συμβολικής αναπαράστασης ενός συνόλου αντικειμένων. Η βολική αυτή ασάφεια στους ορισμούς της εποπτείας συνιστά το ιδεολογικό πλαίσιο που καθόρισε την εκπαιδευτική αξιοποίηση των εικόνων στη σύγχρονη ιστορία. Σύμφωνα με τον Halliwell (1985: 383) «το φωτογραφικό αφήγημα χρησιμοποιείται με συνέπεια διαχρονικά στα περισσότερα εκπαιδευτικά πλαίσια. Αλλά το αποκορύφωμά της υπήρξε στις αρχές του 20ου αιώνα, όπου χρησιμοποιήθηκε από θρησκευτικά-εκπαιδευτικά ιδρύματα σε πολύ ισχυρά ηθικοπλαστικά πλαίσια».

Μέχρι σήμερα, όπως φαίνεται και από την ανάλυση των σύγχρονων εγχειριδίων της Γλώσσας, η εικόνα παραμένει ένας απλός μηχανισμός προπαγάνδας που υπερθεματίζει τις εκάστοτε ιδεολογικές επιλογές των λεκτικών κειμένων. Τα αδιέξοδα αυτής της προσέγγισης τονίζουν την ανάγκη μιας στροφής της γλωσσικής εκπαίδευσης από τη μελέτη της πολυτροπικότητας ως πολλαπλότητας εξωτερικών τρόπων έκφρασης (κειμενικά είδη) προς τη μελέτη της εσωτερικής-σημασιολογικής πολλαπλότητας.

Συγκριτική ανάλυση του πολυτροπικού σχεδιασμού των βιβλίων της γλώσσας

Αφετηρία της έρευνας υπήρξε η συστηματική παρατήρηση και μελέτη του δημιουργικού σχεδιασμού, της επιλογής των εικόνων (εικονοθεσίας) και της επιμέλειας εικονογράφησης, αλλά και συνολικότερα της διαδικασίας παραγωγής των βιβλίων της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο, τεύχη Α και Β, έκδοση ΟΕΔΒ 2001. Η συγκεκριμένη σχεδιαστική πρόταση συγκρίνεται με τα προηγούμενα (1985) και με τα επόμενα (2006) βιβλία, έτσι ώστε να αναδειχθούν οι ιδιαιτερότητες κάθε σχεδιαστικής πρότασης και οι ευρύτερες δυνατότητες εφαρμογών που προκύπτουν από τη συσχέτιση πολλαπλών τύπων εικόνας και κειμένου στο μάθημα της γλώσσας.

Η διαδικασία παραγωγής, δεν εξετάζεται εδώ σε απόλυτους αριθμούς, αλλά αναλογιστικά. Είναι εμφανές ότι στα βιβλία του 1985 και του 2006 υπάρχει μόνο ένας

εργαζόμενος «εικονογράφος-σκιτσογράφος». Αντίθετα στο σχεδιασμό του 2001 υπήρχαν 4 εργαζόμενοι με 8 διαφορετικούς σαφώς ορισμένους επαγγελματικούς ρόλους. Επίσης, στα βιβλία του 2001 υπήρχε ερευνητικό υπόβαθρο στη σχεδιαστική ομάδα καθώς δύο από τους συμμετέχοντες στην ομάδα είχαν μεταπτυχιακές σπουδές στην παιδαγωγική εκ των οποίων ο ένας είχε εκπονήσει ερευνητική εργασία με θέμα «η σημειωτική της φωτογραφίας στα διδακτικά εγχειρίδια» (Μεταξιώτης, 1997). Ακόμα και στα βιβλία του 2001 ο πλήρης έλεγχος του περιεχομένου παραμένει στους συγγραφείς των κειμένων και δεν θεωρήθηκε η χρήση των εικόνων ως παράγοντας σημαντικός για τον προσδιορισμό του περιεχομένου των βιβλίων. Ειδικά στα κρίσιμα κεφάλαια, όπου κατεξοχήν το κείμενο συνδέεται νοηματικά με τις εικόνες (θεματικές ενότητες για τις διαφημίσεις ή τα ΜΜΕ) οι εικόνες που χρησιμοποιήθηκαν είχαν ήδη προεπιλεγεί από τους συγγραφείς των γραπτών κειμένων. Τέλος, δεν υπήρχε καμία ουσιαστική αλληλεπίδραση ανάμεσα στη σχεδιαστική ομάδα και τη συγγραφική, καθώς πραγματοποιήθηκε συνολικά μόνο μία συνάντηση επικοινωνίας μεταξύ τους.

Στα συγκεκριμένα βιβλία (2001) δημιουργήθηκαν για πρώτη φορά οπτικά κείμενα, εικονιστικά δοκίμια, φωτο-ιστορίες, κολάζ, τα οποία δεν ήταν εξαρτημένα από τα λεκτικά κείμενα, ωστόσο, δεν ενσωματώθηκαν με κάποιο τρόπο στις ασκήσεις και τις δραστηριότητες του βιβλίου. Στα βιβλία του 2006 αν και έχει διευρυνθεί η χρήση πολυτροπικών κειμένων αλλά και το εύρος των κειμενικών ειδών, η έννοια του οπτικού γραμματισμού απομακρύνεται πλήρως και έπιστρέφει η λογοκεντρική προσέγγιση της εικονογράφησης του 1985. Το 2006 η πρόσβαση στο διαδίκτυο είναι πλέον πολύ πιο εύκολη και επεκτείνεται το διαθέσιμο παγκοσμίως αρχείο κειμένων και εικόνων, ενώ οι δυνατότητες για έρευνα αυξάνονται και οι τεχνικές σχεδιασμού και εκτύπωσης βελτιώνονται αισθητά. Ωστόσο, τα βιβλία όχι μόνο δε βελτιώνονται αισθητικά, αλλά μειώνεται εμφανώς η ποιότητα των εικονογραφήσεων, επανέρχονται τα πρόχειρα μονοθεματικά και διακοσμητικά σκίτσα (εικ. 8), μειώνεται η ποιότητα της εκτύπωσής τους και πολλές από τις φωτογραφίες είναι μικρές και δεν διακρίνεται το περιεχόμενό τους. Επίσης, είναι εμφανές ότι οι εικόνες επιλέγονται τυχαία στη βάση αντιστοίχισης με τα γραπτά κείμενα και παρά τη σαφή διατύπωση μιας ρητορικής για την πολυτροπικότητα και την επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας, αποκλείονται οι κρίσιμες παραδόσεις του οπτικοακουστικού γραμματισμού και της αγωγής των μέσων επικοινωνίας.

Από την αρχική αυτή σύγκριση φαίνεται ότι οι προσεγγίσεις των βιβλίων του 1985 και 2006 από τη μία μεριά και του 2001 από την άλλη συγκροτούν δύο τελείως διαφορετικές προτάσεις για τον πολυτροπικό σχεδιασμό των βιβλίων της γλώσσας: στην πρώτη περίπτωση (Α) τα βιβλία περιορίζονται σε έναν εκμοντερνισμό των εξωτερικών μέσων έκφρασης εισάγοντας περισσότερα πολυτροπικά κείμενα, ενώ στη δεύτερη προσέγγιση (Β) έχουμε μια πρωτόλεια προσπάθεια εφαρμογής μιας κριτικής σημειωτικής προσέγγισης.

Εξωτερική πολυτροπικότητα και Κοινωνική Σημειωτική

Στην πρώτη προσέγγιση, η οποία παρουσιάζεται κυρίαρχη διαχρονικά στο σχεδιασμό των διδακτικών βιβλίων αξιοποιείται η ρητορική της πολυτροπικότητας μέσα από την προσέγγιση της κοινωνικής σημειωτικής. Σύμφωνα με τις βασικές αρχές της κοινωνικής σημειωτικής «τα νοήματα που εκφράζονται από ομιλητές, συγγραφείς, τυπογράφους, φωτογράφους, σχεδιαστές, ζωγράφους και γλύπτες είναι πρώτα και κύρια κοινωνικά νοήματα, μολονότι αναγνωρίζουμε την επίδραση και τη σημασία των ατομικών διαφορών. Δεδομένου ότι οι κοινωνίες δεν είναι ομοιογενείς, αλλά αποτελούνται από ομάδες με διαφορετικά, και συχνά, αντικρουόμενα ενδιαφέροντα, τα μηνύματα που παράγονται από τα άτομα θα αντανακλούν τις διαφορές, τις ασυμφωνίες και τις συγκρούσεις που χαρακτηρίζουν την κοινωνική ζωή» (Kress & van Leeuwen, 2010:69-70). Ενώ, ωστόσο, οι βασικές αρχές της κοινωνικής σημειωτικής εντάσσονται στην παράδοση της συγκριτικής σημειωτικής εικονολογίας και γραμματολογίας που εισήγαγαν οι Μπενγιαμιν, Λεβι Στρως, Φουκώ κ.λ.π., η πολυτροπικότητα αντιμετωπίζεται στην πράξη συχνά ως μία νέα

ερμηνευτική. Η πλειοψηφία, δηλαδή, των σχετικών ερευνών είναι μελέτες περίπτωσης ή μελέτες ταυτότητας που αποφεύγουν κάθε συγκριτική μελέτη, των διαφορών, των ασυμφωνιών και των συγκρούσεων.



Σχήμα 1 -Σχήμα 2. Πολυτροπικά κείμενα στα νέα σχολικά βιβλία της Γλώσσας

Ο βασικός τρόπος με τον οποίο αξιοποιούνται τα πολυτροπικά κείμενα στα νέα σχολικά βιβλία της γλώσσας, είναι αυτός του υπερθεματισμού και του πλεονασμού. Η εικόνα συνιστά μία πλεονασματική τροπικότητα η οποία δεν συνδιαλέγεται, δεν αντιπαρατίθεται, δεν αλληλεπιδρά με τη θεματική του κειμένου ή με τις άλλες εικόνες που την πλαισιώνουν. Οι εικόνες δίνουν κάποια επιπλέον πληροφορία που δε θα μπορούσε να δώσει το κείμενο, αλλά η πληροφορία αυτή δεν έχει καμία χρησιμότητα πέρα από την υπερεστίαση, τον υπερθεματισμό που είναι βασική τεχνική που χρησιμοποιεί η προπαγάνδα.

Στην προσέγγιση αυτή το βασικό πρόβλημα είναι το ίδιο το κεντρικό παιδαγωγικό επιχείρημα του Kress: «η κοινωνική σημειωτική αποσκοπεί στην αποτύπωση των γραμματικών κανόνων του οπτικού σχεδιασμού, που θα βοηθήσει μέσω της διδασκαλίας τους να διευρύνει τον κύκλο χρήσεων σε ένα πιο μαζικό κοινό» (Kress 2010: 44). Προτείνει να διδάσκεται «μια γενική γραμματική του σύγχρονου οπτικού σχεδιασμού στις ‘δυτικές κουλτούρες’ [...] θέλουμε να αναπτύξουμε ένα περιγραφικό πλαίσιο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για οπτική ανάλυση. Ένα τέτοιο εργαλείο θα χρησιμεύσει για πρακτικούς, αλλά και για αναλυτικούς και κριτικούς σκοπούς» (Kress 2010: 59), δεν εξηγεί ωστόσο πως μπορούν να επιτευχθούν κριτικοί στόχοι μέσω μιας κανονιστικού τύπου ανάλυσης και αναπαραγωγής γραμματικών – ερμηνευτικών προτύπων. Όπως συνεχίζει παρακάτω, «υπάρχει η απόλυτη ανάγκη με δημοκρατικούς όρους να γίνουν διαθέσιμα τα μέσα για την κατανόηση των συναρθρώσεων της εξουσίας, παντού, με κάθε μορφή» (Kress 2010: 60). Ποιος, ωστόσο, δίνει το δικαίωμα στον εκπαιδευτικό να επιλέξει ποιες γραμματικές θα διδαχθούν ή ποιες κανονικότητες θα αναπαραχθούν στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και θα κανονικοποιηθούν περαιτέρω; Αν πάλι πρέπει να περιληφθεί το σύνολο των γραμματικών «παντού με κάθε μορφή» επαναφέρουμε το αδιέξοδο σχέδιο της ουσιοκρατίας. Το αποτέλεσμα αυτής της προσέγγισης είναι ο περιορισμός του πολυτροπικού σχεδιασμού των βιβλίων σε μια συζήτηση περί δικαιοδοσίας και σε έναν πόλεμο των εικόνων (Αθανασιάδης, 2015).

Το δεύτερο μεγάλο πρόβλημα της κοινωνικής σημειωτικής που αντανακλάται και στα σχολικά βιβλία είναι η απουσία εσωτερικής σχέσης ανάμεσα στις εικόνες και τη γλώσσα. Ενώ οι «διαθεματικές δραστηριότητες» απαιτούν διαρκώς τη μετατροπή του γλωσσικού κειμένου σε οπτικό και του οπτικού σε λεκτικό, κανένα από τα βιβλία του Γυμνασίου δεν παρέχει ένα ξεκάθαρο, επαρκές και συνεκτικό θεωρητικό ή μεθοδολογικό πλαίσιο για τη σχέση εικόνας και γλώσσας. Υπάρχει μια ιδιοσυγκρατική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας ως τυποποιημένης περίστασης ενός συστήματος επικοινωνίας και μόνο εκ των

υστέρων προστίθεται η διάσταση της πολυτροπικότητας, πάντοτε ως ένα εξωτερικό χαρακτηριστικό.

Σύμφωνα με τον Kress: «[υποστηρίζουμε] ότι η γλώσσα και η οπτική επικοινωνία μπορούν αμφότερες να χρησιμοποιηθούν για να πραγματώσουν τα ίδια θεμελιώδη συστήματα νοημάτων που συνιστούν την κουλτούρα μας αλλά ότι η καθεμιά το κάνει με τα δικά της μέσα, το κάνει διαφορετικά και ανεξάρτητα» (Kress 2010: 67). Ωστόσο, δε διευκρινίζεται ότι η αυτονομία αυτή περιορίζεται αυστηρά στο πεδίο της έκφρασης και δεν ισχύει ποτέ στο πεδίο της παραγωγής σημασίας. Κανένα κείμενο της κοινωνικής σημειωτικής δεν ασχολείται συστηματικά με τα «θεμελιώδη συστήματα νοημάτων» και τη διαδικασία συγκρότησής τους. Το αποτέλεσμα αυτής της αδυναμίας είναι η απόλυτη εστίαση στη γραμματική και την ερμηνευτική-ρητορική των εικόνων, οι οποίες, ωστόσο, δεν έχουν τη σταθερότητα της γλωσσικής γραμματικής. Μία φωτογραφία μπορεί να φωτογραφίζει έναν πίνακα, να περιέχει κείμενο, να περιέχει αρχιτεκτονικά, σκηνογραφικά στοιχεία, να περιέχει θεατρικότητα κ.ο.κ. Η ταξινόμηση των εικόνων σε τύπους δεν εξηγεί, γιατί ξαφνικά οι εικόνες αλλάζουν σημασία σε ένα διαφορετικό πλαίσιο. Ένας τέτοιος εξωτερικός/μορφολογικός ορισμός αναιρεί την ίδια τη θεμελιώδη αρχή της κοινωνικής σημειωτικής, τη συγκριτική / διαλεκτική δομή της ερμηνείας των πολυτροπικών κειμένων.

Σύμφωνα με τον Vygotsky «δεν υπάρχει πιο λαθεμένος δρόμος για την ερμηνεία του νοηματικού περιεχομένου οποιουδήποτε γλωσσικού φαινομένου απ' αυτόν της γραμματικής ερμηνείας. Απ' αυτόν γεννιούνται παρανοήσεις που οφείλονται στην ασυμφωνία της ψυχολογικής και της γραμματικής διάρθρωσης της γλώσσας» (Vygotsky 1993: 370-372).

Εσωτερική-σημασιολογική πολυτροπικότητα

Η διεπιστημονική προσέγγιση των εικόνων ξεκινάει στη σύγχρονη εποχή με τον C. Peirce τα τέλη του 19ου αιώνα και την προσέγγιση της σημειωτικής η οποία θεώρησε την Εικόνα ως ένα βασικό δομικό στοιχείο της επιστημονικής μεθοδολογίας. Σύμφωνα με τον Peirce κάθε σημείο είναι ταυτόχρονα Σύμβολο, Εικόνα και Δείκτης, οι τρεις αυτές βασικές (καθολικές) τροπικότητες περιγράφουν το σύνολο των σημείων και έθεσαν μία στέρεα διεπιστημονική βάση πάνω στην οποία μπορούν να συναντηθούν σήμερα τα επιμέρους ερευνητικά πεδία όλων των επιστημών. Δυστυχώς, ούτε στο έργο του Peirce αλλά ούτε και στις σημερινές προσπάθειες για τη συγκρότηση μιας διεπιστημονικής μεθοδολογίας, δεν υπάρχει ένας ξεκάθαρος διαχωρισμός ανάμεσα στις καθολικές, *εσωτερικές τροπικότητες* (Σύμβολο, Εικόνα, Δείξη), οι οποίες είναι ανεξάρτητες από το μέσο έκφρασης της σημείωσης και τις *εξωτερικές τροπικότητες,* οι οποίες είναι εξαρτημένες από το εκάστοτε μέσο έκφρασης της σημείωσης (λεκτικό, φωτογραφία, ζωγραφική, σχέδιο, animation, βίντεο, κινηματογράφος, χειρονομίες κ.λ.π.).

Για την υπέρβαση αυτού του επιστημολογικού αδιεξόδου προτείνουμε έναν περιγραφικό ορισμό των στοιχείων της *εσωτερικής πολυτροπικότητας* εστιάζοντας στις έννοιες αυτές ως κατασκευαστικά εργαλεία και όχι ως αυθαίρετη επιλογή υλικών και μέσων έκφρασης: μπορούμε δηλαδή να περιγράψουμε το Σύμβολο ως *Αλφαβητικό σύστημα* στη βάση της διπλής άρθρωσης (Martinet, Saussure), την Εικόνα ως *Νουμερικό Σύστημα* (Jacobson, Peirce) και τους Δείκτες ως *Δρώντες ή Δίκτυα Δρώντων* (Latour). Μέσα από μία τέτοια προσέγγιση δε χρειάζεται να καταφύγουμε σε ουσιοκρατικούς διαχωρισμούς, να πούμε δηλαδή ότι η Εικόνα είναι κάτι ασύμβατο με το Σύμβολο. Η εικόνα ως νουμερικό σύστημα, συνιστά κλίμακα μέτρησης και ο μόνος τρόπος για να δημιουργηθεί μία κλίμακα μέτρησης είναι μέσα από δύο αντιθετικές κατηγορίες (Σύμβολα). Με τον ίδιο τρόπο για να δημιουργηθεί μία γλωσσική κατηγορία (Σύμβολο), είναι αναγκαία η ομαδοποίηση πραγμάτων σε σύνολα μέσα από συγκρίσεις (μετρήσεις, ιεραρχήσεις) των κοινών πραγματολογικών στοιχείων τους και των διαφορών τους. Η ίδια η γραμματική είναι ένα κατεξοχήν νουμερικό σύστημα, χωρίς το οποίο δε θα μπορούσαμε να αντιληφθούμε την πραγματικότητα (τις σχέσεις μεταξύ των πραγμάτων). Η έννοια των Δρώντων, τέλος,

δημιουργείται μέσα από τις σχέσεις, τις συγκρίσεις και τους μετασχηματισμούς Συμβόλων και Εικόνων. Η συγκρότηση ενός Δρώντος-Υποκειμένου είναι αποτέλεσμα επιλογής Συμβόλων, τοποθέτησής τους στο χώρο και το χρόνο, μέτρησής τους και σύγκρισης με άλλες παρόμοιες μετρήσεις. Κάθε ενεργή οπτική γωνία συγκροτεί ένα Δρων Υποκείμενο.

Σε κάθε περίπτωση είναι αδύνατη η αντίληψη οποιασδήποτε εικόνας, φωτογραφίας ή γραπτού κειμένου έξω από τις τρεις αυτές αναγκαίες τροπικότητες (αλφαβητικότητα, νουμερικότητα, δράση) που συγκροτούν την εσωτερική πολυτροπικότητα και καθιστούν εφικτή τη σύγκριση διαφορετικών εξωτερικών μορφών πολυτροπικότητας (λεκτικό κείμενο, φωτογραφία, χειρονομία, ζωγραφική, βίντεο, γράφημα κ.λ.π.). Στο παράδειγμα των διδακτικών βιλίων της γλώσσας, αν δούμε την εικ. 3 (εκδ. 2001) εκτός από την αναγνώριση αντικειμένων – γλωσσικών κατηγοριών που περιλαμβάνονται στο πλαίσιο {άντρας, γυναίκα, πολυθρόνα, ήλιος, εργοστάσιο κ.λ.π.}, οι αντιθετικές κατηγορίες «χρώμα» – «απουσία χρώματος», «φωτεινό» – «σκοτεινό», «πάνω»-«κάτω» «πιο κοντά (στον ήλιο)» – «πιο μακριά», «μεγαλύτερο» – «μικρότερο» είναι γλωσσικές κατηγορίες, οι οποίες ταυτόχρονα συνιστούν νουμερικές κλίμακες μέτρησης, Εικόνες. Οι κλίμακες αυτές χρησιμοποιούνται, για να περιγράψουν τις σχέσεις και τις ιεραρχίες ανάμεσα σε διαφορετικούς *Δρώντες*: άντρες διαφορετικής ηλικίας οι οποίοι ανταγωνίζονται για μια θέση σε ένα αναπαυτικό κάθισμα κοντά στη ζέστη και την ενέργεια του ήλιου, γυναίκες οι οποίες βρίσκονται σε χαμηλότερη ιεραρχικά θέση και βιομηχανικούς εργάτες σε μια ακόμη χαμηλότερη θέση. Οι μετρήσεις αυτές αντιπαραβάλλονται και συγκρίνονται με τις μετρήσεις που παράγουν τα λεκτικά κείμενα της ενότητας ή υπάρχουν ήδη διαθέσιμα ως σημειωτικοί πόροι.

Λειτουργική και κριτική πολυτροπικότητα

Ενώ η έννοια της εσωτερικής πολυτροπικότητας είναι αναγκαία, για να κατανοήσουμε το σύνολο των πολυτροπικών κειμένων, τα πολυτροπικά κείμενα δηλαδή στα σχήματα 1,2,4 (βιβλία 2006) είναι πολύ διαφορετικά από τα πολυτροπικά κείμενα των εικόνων 3,5 έως και 12 στα βιβλία του 2001. Στις πρώτες περιπτώσεις μπορούμε να κάνουμε λόγο για μια *λειτουργική πολυτροπικότητα,* ενώ στη δεύτερη περίπτωση γίνεται προσπάθεια συγκρότησης μιας *κριτικής πολυτροπικότητας*. Τόσο τα βιβλία του 2001 όσο και τα βιβλία του 2006 επιχειρούν μία διεύρυνση των παραδειγμάτων, η οποία είναι πολύ διαφορετική.



Σχήμα 3-Σχήμα 4. Οπτική Λεκτική εικόνα

Στο Σχήμα 4 η κλίμακα μέτρησης «ασπρόμαυρο - έγχρωμο» λειτουργεί με τον ίδιο τρόπο τόσο στην οπτική εικόνα όσο και στη λεκτική εικόνα, συνιστά μία μορφή πλεονασμού και αγκύρωσης. Αντίθετα η ίδια κλίμακα μέτρησης «ασπρόμαυρο - έγχρωμο» στο Σχήμα 3 διαφοροποιείται από τις μετρήσεις που παράγουν οι λεκτικές εικόνες των κειμένων της ενότητας.

Θα μπορούσαμε να ορίσουμε τη διαφορά της λειτουργικής από την κριτική πολυτροπικότητα μέσα από τον ορισμό του παραδειγματικού/συνταγματικού άξονα: α)

στην περίπτωση της λειτουργικής πολυτροπικότητας το κείμενο μπορεί να περιγραφεί ως ένα σύνταγμα, ένα αφήγημα, που περιέχει ένα μοναδικό παράδειγμα. Αντίθετα β) στην περίπτωση της κριτικής πολυτροπικότητας ένα μετα-γλωσσικό σύνταγμα δεν περιέχει μόνο το αρχικό σύνταγμα με το παράδειγμά του, αλλά παρουσιάζονται και όλα τα παραδείγματα εκείνα που το πρώτο παράδειγμα αποκρύπτει και αποκλείει, εμφανίζονται όλες οι πιθανές-σημαντικές παραδειγματικές υποκαταστάσεις που ανταγωνίζονται ή ανατρέπουν το αρχικό παράδειγμα.

Για παράδειγμα συγκρίνοντας τα Σχήματα 1 (2006) & 6 (2001) μπορούμε να διαπιστώσουμε τα εξής: στην εικόνα του λύκου που κοιτάζει τον θεατή και στην εικόνα του παιδιού που κοιτάζει τον θεατή υπάρχει μια κρίσιμη διαφορά. Ο λύκος, ως *παράδειγμα,* είναι ο κύριος χαρακτήρας του πολυτροπικού κειμένου, οι διαφορετικές τροπικότητες χρησιμοποιούνται για να δώσουν έμφαση στο κύριο αυτό παράδειγμα. Αντίθετα, η εικόνα με το πεινασμένο παιδί που επίσης κοιτάζει τον θεατή, δεν αποτελεί τον κεντρικό χαρακτήρα (Δρώντα) του γραπτού κειμένου της ενότητας: η ενότητα ονομάζεται «μαγειρική» και ο βασικός χαρακτήρας, το βασικό παράδειγμα που προτείνει το γραπτό κείμενο είναι το μαχαιροπήρουνο και τα εδέσματα, δύο απολύτως αθώα, λειτουργικά και ουδέτερα παραδειγματικά αντικείμενα που πρωταγωνιστούν στη διαπραγμάτευση του θέματος της μαγειρικής. Το οπτικό κείμενο, συνεπώς, έρχεται να παρουσιάσει τα παραδείγματα εκείνα που έχουν αποκρυβεί σκόπιμα από το λεκτικό κείμενο. Το οπτικό κείμενο εισάγει στον συνταγματικό άξονα του κειμένου για τα πηρούνια και τα εδέσματα ως ορατές πλέον και όχι αόρατες ή πιθανές *υποκαταστάσεις*, τα *παραδείγματα* των μεταλλαγμένων, του ρόλου της γυναίκας στην παραγωγή τροφής, της πείνας, της βουλιμίας, του κέρδους ενός μαυραγορίτη που εκμεταλλεύεται την πείνα, της κατάχρησης ουσιών, ενός συγκεκριμένου χαρακτήρα που αντιμετωπίζει την πείνα με χιούμορ, του Σαρλώ κ.λ.π. Η κριτική πολυτροπικότητα συνεπώς χρησιμοποιείται για να κάνει ορατό, 'εν παρουσία', ό,τι βρίσκεται 'εν απουσία', συγκρίνει τις πιθανές υποκαταστάσεις, επιτρέπει τη σύγκριση και τη μετάφραση, εν τέλει, κάνει πράξη αυτό που εξαρχής ζητούσε η κοινωνική σημειωτική: ότι οι διαφορετικές τροπικότητες θα πρέπει να «αντανακλούν τις διαφορές, τις ασυμφωνίες και τις συγκρούσεις που χαρακτηρίζουν την κοινωνική ζωή» (Kress & van Leeuwen 2010:69)



Σχήμα 5-Σχήμα 6. Σχήμα 7. Τροπικότητες

Η αξιοποίηση της πολυτροπικότητας έξω από μηχανισμούς υπερθεματισμού και υπερεστίασης μπορεί να περιλαμβάνει πολύπλοκες σχέσεις δρώντων, να εμπλέξει συμβολικές και τελετουργικές αφηγήσεις με επιτελεστικές αφηγήσεις και να συνδέσει πολύπλοκα συστήματα δρώντων σε ένα κοινό πολυτροπικό πλαίσιο.

Συγκριτική σημειωτική και γραμματισμός επικοινωνίας

Η επιμονή των συγγραφέων (1985, 2006) να προσθέτουν δίπλα από κάθε λεκτική εικόνα μία φωτογραφική ή ζωγραφική κ.λ.π. με το ίδιο περίπου περιεχόμενο δεν μπορεί να θεωρηθεί ως καινοτομία. Αν και δίνεται η εντύπωση ενός πιο σύγχρονου κειμένου, καθώς περιέχονται ιστοσελίδες, κόμικ, εφημερίδες, γραφικά, ωστόσο συνολικά η εικονογράφηση

αναδεικνύει τις αδυναμίες και τα αξιέδοξα της κοινωνικής σημειωτικής (ιδιαίτερα την εξάρτησή της από τη λειτουργική γραμματική), τον εγκλεισμό της στην υπάρχουσα ιδεολογική λειτουργία της γλώσσας. Τόσο η λεκτική εικόνα όσο και η οπτική εικόνα λένε το ίδιο πράγμα, προσπαθούν να δώσουν την ίδια μέτρηση-ιεράρχηση.

Τα βιβλία του 2001 εισάγουν με έναν πρωτόλειο τρόπο την κριτική σημειωτική προσέγγιση της πολυτροπικότητας, για την οποία δεν υπάρχει παραγωγή σημασίας έξω από ένα σύστημα εικόνων. Είναι εμφανής εδώ η παράδοση του Levi Straus, ο οποίος εδραιώνοντας τη δομική ανάλυση είχε αποδείξει ότι για να ερμηνεύσουμε μια εικόνα δεν είναι ποτέ αρκετό να συνδέσουμε την εικόνα με μια συγκεκριμένη ερμηνεία της ή μία συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα, καθώς η σημασία μιας εικόνας προκύπτει μόνο μέσα από τη σύγκρισή της με άλλες παρόμοιες εικόνες και τα διαφορετικά χαρακτηριστικά τους αντανακλούνε τους ανταγωνισμούς μεταξύ διαφορετικών κοινωνικών ομάδων. Μόλις οι κοινωνικές ιεραρχίες μεταβληθούν, αλλάζουν και τα εξωτερικά χαρακτηριστικά και το νόημα των εικόνων. Επίσης, η ανάλυση εικόνων από τον Levi Straus (1988) ακολουθεί την πρόταση για τις «διαλεκτικές εικόνες», μία συγκριτική μέθοδο πολιτισμικής ανάλυσης που είχε οραματιστεί ο Walter Benjamin και ανέπτυξε εκτενώς στη «Διαλεκτική της όρασης» η S.Buck-Morss (Σχήμα 10).

Η πολυτροπικότητα δεν θα πρέπει να συγχέεται με τη χρήση διαφορετικού μέσου επικοινωνίας ή διαφορετικού αισθητηριακού τρόπου πρόσληψης αλλά με τη σημασιολογική (εσωτερική) σύγκριση διαφορετικών μορφολογικών (εξωτερικών) μετρήσεων των επιμέρους τροπικοτήτων.



Σχήμα 8. Αντιπαραβολή των εξωφύλλων των ενοτήτων

Μία ενδεικτική αντιπαραβολή των εξωφύλλων των ενοτήτων αναδεικνύει το γεγονός ότι η ρητορική για την πολυτροπικότητα στα βιβλία του 2006 εκτόπισε την ίδια την πολυτροπικότητα ως ερευνητική μέθοδο στα βιβλία του 2001. Στη μία περίπτωση υπάρχουν δεκάδες διακειμενικές αναφορές, υπάρχει σενάριο και έρευνα στη θεματική ανάπτυξη και τον σχεδιασμό της εικόνας, ενώ στη δεύτερη περίπτωση υπάρχει απλά η απαξίωση κάθε επιστημονικής προσέγγισης των εικόνων αλλά και της αισθητικής και εμπειρικής προσέγγισης ευρύτερα.



Εικ.

Σχήμα 9-Σχήμα 10. Κυκλοφοριακό Χάος και κυκλοφορική συνύπαρξη

Ενώ η λεκτική εικόνα πάνω από τη φωτογραφία του καραβιού δίνει μια εικόνα ισότιμης μέτρησης, όπου «Έλληνες και Ελληνίδες έχουν ίσα δικαιώματα», το οπτικό κείμενο ακριβώς από κάτω αντιπροτείνει & αποκαλύπτει μία εικόνα ανισότητας, όπου οι μετανάστες παρουσιάζονται ως σύγχρονοι σκλάβοι. Με τον ίδιο τρόπο (δεξιά εικόνα) το οπτικό κείμενο μιας φωτογραφίας αναδεικνύει το κυκλοφοριακό χάος εκεί που το οπτικό κείμενο ενός σχεδίου οραματίζεται την αρμονική κυκλοφοριακή συνύπαρξη.



Σχήμα. 11. Διαλεκτικές εικόνες.

Το ερώτημα που προκύπτει από τις διαλεκτικές εικόνες και τα κριτικά οπτικά δοκίμια είναι, αν πραγματικά παρουσιάζουν τους δρώντες που εμπλέκονται στο πρόβλημα και το ρόλο τους στην επίλυση του προβλήματος. Για παράδειγμα, οι εικόνες μιας φτωχής οικογένειας (εικ. 11) δε μας λένε τίποτα για το πού βρίσκεται αυτή, ποια αίτια οδήγησαν στη κατάστασή τους, πού αλλού συμβαίνει αυτό το φαινόμενο. Θα μπορούσε η χρήση διαλλεκτικών εικόνων να χρησιμοποιηθεί από μια ανταγωνιστική χώρα, όχι για να βελτιώσει τη κατάσταση της φτωχής οικογένειας ή να αναδείξει το πρόβλημά τους, αλλά με στόχο να πλήξει π.χ. τον τουρισμό μιας γειτονικής χώρας.

Το ζήτημα αυτό αναδείχθηκε αρχικά από την αντιπαράθεση του Βάλτερ Μπένγιαμιν με τους Siegfried Kracauer και André Bazin (Wells 2007). Αντίθετα με την πεποίθηση των τελευταίων στην ικανότητα της φωτογραφικής εικόνας να εκφράσει την πραγματικότητα, ο Μπέγιαμιν τόνιζε, ότι «τα πράγματα δεν μπορούν να μιλήσουν για τον εαυτό τους», παραθέτοντας μάλιστα ως βασικό του παράδειγμα τις απόψεις του Μπρεχτ: «μια τεκμηριωτική φωτογραφία των εργαζομένων και του εργοστασίου Krupp, δεν μας παρέχει ιδιαίτερες πληροφορίες για την δραστηριότητα της εταιρείας Krupp, για τη θέση της στην οικονομική και πολιτική δομή της Γερμανίας, για την εκμετάλλευση των εργαζομένων κ.λ.π.» (Wollen, 1989:15).



Εικ. 12.Πολλαπλές Αναπαραστάσεις

Μία από τις λύσεις που προτείνεται από τη σχεδιαστική πρόταση του 2001 και προσπάθησε να εκφράσει τις αρχές μιας συγκριτικής σημειωτικής είναι να υπάρχουν πολλαπλές εικόνες, έτσι ώστε να υπάρχουν πολλαπλές αναπαραστάσεις, όχι όμως με την έννοια του αρχείου ή στη βάση της διαφορετικότητας αλλά ως σύγκριση ερμηνειών, ως μεθοδολογία κριτικής μετάφρασης.

Αυτό που απουσιάζει πλήρως από την πρόταση του 2001 είναι η εφαρμογή αυτής της προσέγγισης και στα λεκτικά κείμενα. Είναι σημαντικό οι διαλεκτικές εικόνες να εντάσσονται σε αντίστοιχα ερευνητικά σχέδια, τα οποία θα είναι ενδεικτικά και αντιπροσωπευτικά για την παρουσίαση του προβλήματος. Η κάθετη αυτή διαθεματικότητα δεν αρκεί να εφαρμοστεί μόνο στις εικόνες, όπως έγινε στο συγκεκριμένο παράδειγμα, αλλά θα πρέπει να υπάρχει σε όλους τους τύπους κειμένων, έτσι ώστε να μετατραπεί σε διακειμενικότητα.

Συμπερασματικά

Η πολυτροπικότητα στο παρόν κείμενο δεν αντιμετωπίζει τη σύνδεση εικόνας και γλώσσας ως τυχαίο ή συγκυριακό τυπολογικό φαινόμενο (το οποίο αποδίδεται στην εξάπλωση των εποπτικών μέσων σήμερα ή στις εικόνες και τα πολυμέσα ως ανταγωνιστικά πεδία απέναντι στο πεδίο της γλώσσας), αλλά ως αναγκαίο συστατικό ενός γραμματισμού επικοινωνίας. Η *κριτική πολυτροπικότητα* ειδικότερα, δε συνιστά μια «νέα» πρόταση γραμματισμού, αλλά μία πιο συστηματική στροφή της γλωσσικής εκπαίδευσης στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας. Η κατανόηση του συνόλου των επικοινωνιακών προβλημάτων, ζητημάτων δηλαδή, όπως το φύλο, η εθνικότητα, η οικονομία, οι εργασιακές σχέσεις, οι κοινωνικοί-πολιτισμικοί ανταγωνισμοί κ.λ.π. δεν είναι εφικτή στις βάσεις μιας *λειτουργικής πολυτροπικότητας* και μιας λειτουργικής γλωσσικής γραμματικής (Halliday, 1994) η οποία εστιάζει αποκλειστικά στα εξωτερικά μορφολογικά χαρακτηριστικά των κειμένων.

Η προσπάθεια που ξεκίνησε με τον πολυτροπικό σχεδιασμό των βιβλίων του 2001 θα μπορούσε να συνεχιστεί και να συστηματοποιηθεί με τη συνέργεια επιστημόνων από τον τομέα της γλωσσολογίας, τον τομέα της εικόνας και της επικοινωνίας, αλλά και με τη συμμετοχή των μαθητών και των εκπαιδευτικών, ώστε να λειτουργήσουν τα σχολικά βιβλία ως εγχειρίδια μεθοδολογίας και όχι ως μηχανισμοί ιδεολογικής αναπαραγωγής. Αυτή η προσπάθεια τέλος προϋποθέτει έναν ανασχεδιασμό τόσο της ακαδημαϊκής έρευνας όσο και της διδακτικής πράξης με την πλήρη ενοποίηση των πεδίων της γλώσσας και της εικόνας κάτω από το κοινό πλαίσιο ενός γραμματισμού επικοινωνίας. Το ερώτημα συνεπώς δεν περιορίζεται στην *εκ των υστέρων* συνεργασία των φιλολόγων με τους φωτογράφους, τους σκηνοθέτες και τους θεατρολόγους ή τους φυσικούς και τους μαθηματικούς, αλλά εστιάζεται κυρίως στην κατανόηση των μεταξύ τους σχέσεων και την εδραίωση μιας κοινής μεθοδολογικής προσέγγισης.

Αναφορές

Buck–Moris, S. (1990) *The Dialectics of Seeing: Walter Benjamin and the Arcades Project*. Cambridge: The MIT Press.

Halliday, M.A.K. (1994). *Introduction to Functional Grammar*, 2nd ed. London: Edward Arnold.

Halliwell K. (1985) *Photography and the Narrative*. PHD Thesis, University of Kent.

Jakobson, R. (1971). On The Relation Between Visual and Auditory Signs. Στο: *Selected Writings II.* The Hague–Paris: Mouton: 338–345.

Kress, G. και T. van Leeuwen 2010(1996). *Η Ανάγνωση των Εικόνων: Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού*. Μτφρ. Γιώτα Κουρμεντάλα. London: Routledge.

Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Abigdon: Taylor & Francis.

Lévi-Strauss, C. (1988). The Way of the Masks, transl. by S. Modelski, University of Washington Press.

Metaxiotis G. (2021). The Problem of Translation Between Media: Internal/External multimodality in media semiotics, in *Semiosis in Communication: Culture, Communication and Social Change (3rd edition)*, *May 26-29, 2021 SNSPA*. Bucharest, România.

Peirce, C.S. (1981) “Η Λογική ως Σημειωτική: η Θεωρία των Σημείων” στο *Κείμενα Σημειολογίας*, μετ. Κωστής Παπαγιώργης, Νεφέλη: Αθήνα: 173-204.

Tagg, J. (1988). *The Burden of Representation – Essays on Photographies and Histories: Communications and Culture*. London: Macmillan.

Vygotsky, L. (1993). *Σκέψη και Γλώσσα,* μετ. Αντζελίνα Ρόδη. Αθήνα: Γνώση.

Wells, L. (2004). *Photography- A Critical Introduction*, London: Taylor & Francis.

Wollen Peter (1989), Photography and aesthetics, στο Kostelanetz, R., *Esthetics Contemporary,* Buffalo, N.Y. : Prometheus Books

Αθανασιάδης, Χ. (2015). *Τα αποσυρθέντα βιβλία: Έθνος και σχολική ιστορία στην Ελλάδα 1858-2008*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Μεταξιώτης, Γ. (1997). *Η σημειωτική της φωτογραφίας στα διδακτικά εγχειρίδια*. ΜΑ. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

Αξιοποίηση της διερευνητικής δραματοποίησης με χρήση θεατρικών τεχνικών στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος. Λογοτεχνία Α΄ Γυμνασίου

Γερμανού Γεωργία
Φιλόλογος, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Καβάλας
gewgerm@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει ένα παράδειγμα αξιοποίησης της διερευνητικής δραματοποίησης με χρήση θεατρικών τεχνικών στο μάθημα της Λογοτεχνίας. Ειδικότερα, έχει επιλεγεί το κείμενο «Μανιτάρια στην πόλη» του Ίταλο Καλβίνο, που περιέχεται στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α΄ Γυμνασίου, και επιδιώκεται οι μαθητές να συνδυάσουν τον κόσμο της Λογοτεχνίας με τον πραγματικό, δικό τους κόσμο, ώστε να αντιληφθούν τη σχέση ανάμεσα στη φύση, τον άνθρωπο, την κοινωνία. Στο πλαίσιο της σύγχρονης διδακτικής της Λογοτεχνίας, στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τίθεται ο μαθητής με τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του. Ο δάσκαλος, σε ρόλο εμψυχωτή, με τη χρήση των δομικών στοιχείων του θεάτρου και την αξιοποίηση κατάλληλων με το κείμενο θεατρικών τεχνικών, επιχειρεί να βοηθήσει τους μαθητές, αρχικά, να προβληματιστούν σχετικά με τα κίνητρα και το ήθος του βασικού ήρωα και στη συνέχεια, αναλαμβάνοντας δράση, να κατανοήσουν βαθύτερα τις εμπειρίες της ζωής, αντιλαμβανόμενοι τον κόσμο από μια διαφορετική οπτική.

Λέξεις κλειδιά: Διερευνητική δραματοποίηση, Λογοτεχνία Α΄ Γυμνασίου, θεατρικές τεχνικές, θέατρο

Εισαγωγή

Θέμα της εργασίας είναι η παρουσίαση διδακτικού μοντέλου το οποίο αξιοποιεί τη διερευνητική δραματοποίηση και τις θεατρικές τεχνικές στο μάθημα της Λογοτεχνίας στην Α΄ Γυμνασίου με κύριο στόχο τη διερευνητική και βιωματική προσέγγιση λογοτεχνικού κειμένου από τους μαθητές. Η εισήγηση αποτελείται από δύο μέρη. Στο θεωρητικό μέρος γίνεται σύντομη αναφορά στη σχέση της Λογοτεχνίας και της θεατρικής αγωγής, στη διευρενητική δραματοποίηση και τις θεατρικές τεχνικές που θα αξιοποιηθούν στη διδασκαλία της συγκεκριμένης ενότητας και στον τρόπο με τον οποίο η διερευνητική δραματοποίηση και οι θεατρικές τεχνικές θα συμβάλλουν στη διδασκαλία του λογοτεχνικού αντικειμένου. Κατόπιν, παρουσιάζεται η εφαρμογή του διδακτικού μοντέλου και γίνεται εκτενής αναφορά στις επιμέρους φάσεις της διδασκαλίας. Η εργασία κλείνει με τα συμπεράσματα και τις βιβλιογραφικές αναφορές.

Θεωρητικό μέρος

Σχέση Λογοτεχνίας και Θεατρικής Αγωγής

Η Λογοτεχνία μας παρουσιάζει πολύπλοκες καταστάσεις και ανθρώπινες συμπεριφορές. Μέσα από αυτήν μπορούμε να θεαθούμε την κοινωνική πραγματικότητα με καλλιτεχνική και ταυτόχρονα στοχαστική ματιά. Μας καλεί, λοιπόν σε μια βιωματική σχέση, απαραίτητη προϋπόθεση της οποίας αποτελεί η δική μας ενεργητική διάθεση. Μέσα από τη βιωματική επαφή με τα κείμενα αναπτύσσεται η στοχαστική μας ικανότητα και μια αισθητικού τύπου ευαισθησία που συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας βαθιάς ανθρωπιστικής και καλλιτεχνικής αντίληψης για τον κόσμο που μας περιβάλλει (Παπαδόπουλος, 2004b: 1).

Σύμφωνα με το διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών γενικός σκοπός της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο είναι: «η ενδυνάμωση της μορφωτικής επάρκειας, της επικοινωνιακής ικανότητας και της συναισθηματικής ανάπτυξης των

μαθητών μέσα από την ανάγνωση, κατανόηση και ερμηνεία αξιόλογων έργων σημαντικών Ελλήνων και ξένων λογοτεχνών. Η επαφή με αντιπροσωπευτικά έργα της πολιτιστικής μας κληρονομιάς διευρύνει τα όρια της προσωπικής εμπειρίας και ευαισθησίας των μαθητών και τους καθιστά ανθρώπους ικανούς να αξιοποιούν ενεργητικά τη γνώση, να αναπτύσσουν τις αισθητικές αντιλήψεις τους, να παίρνουν κριτική θέση απέναντι σε βασικά ζητήματα της ατομικής και κοινωνικής ζωής και να διαμορφώνουν επιλεκτικά και υπεύθυνα τις προσωπικές τους στάσεις και πεποιθήσεις» (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2003: 64). Έτσι, η Λογοτεχνία βιώνεται ως πηγή συναισθημάτων, εμπειριών, καλλιτεχνικών και διανοητικών ερεθισμάτων.

Για να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω «στο πλαίσιο της διαθεματικότητας μια πρόσφορη μέθοδος είναι η αποκαλυπτική- διερευνητική μάθηση, κατά την οποία ο δάσκαλος μετατρέπεται σε συντονιστή και κυριαρχούν οι αρχές της κοινωνικής συσχέτισης και αλληλεπίδρασης και αυτή της διεπιστημονικότητας. Το κέντρο βάρος του μαθήματος της Λογοτεχνίας δε βρίσκεται τόσο στο γνωστικό όσο στο αισθητικό και αξιακό επίπεδο» (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2003: 75).

Κρίνεται, λοιπόν, σημαντικό η διδασκαλία της να συνδυαστεί με την αξιοποίηση της θεατρικής τέχνης και αγωγής, «ως βιωματικού, παιγνιώδους και διερευνητικού πεδίου μάθησης και καλλιτεχνικής δημιουργίας», που συμβάλλει στην ανάπτυξη και καλλιέργεια κριτικο- στοχαστικής σκέψης (Παπαδόπουλος, 2010: 41). Κατά τον Κουρετζή «ΑΓΩΓΗ μέσα από το θέατρο δε σημαίνει, απαραίτητα σκηνικό επίτευγμα. Χωρίς να το αποκλείει ή να το καλλιεργεί, δεν το καθορίζει, δεν το εξαναγκάζει. [. . .] Η θεατρική αγωγή είναι το μέσο και όχι σκοπός στην παιδευτική διαδικασία και ένα εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού» (Κουρετζής, 1991: 32). Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο η θεατρική αγωγή χρησιμοποιούμενη στο πλαίσιο διδασκαλίας άλλων γνωστικών αντικειμένων, είναι δυνατόν να διδάσκεται είτε αποσπασματικά με τη μορφή μεθόδων (δραματοποίηση, θεατρικό παιχνίδι κ.ά.) και τεχνικών (παγωμένη εικόνα, ημερολόγιο, γραφή επιστολής κ.ά.) είτε ως κύρια ή επιμέρους διαθεματική ή διεπιστημονική δραστηριότητα που αποσκοπεί στη δημιουργία ενός σχεδίου εργασίας με στοιχεία από άλλα μαθήματα, χρησιμοποιώντας κατάλληλες μεθόδους και τεχνικές (Παπαδόπουλος, 2010: 163).

Στο μάθημα της Λογοτεχνίας τόσο στον Ευρωπαϊκό χώρο όσο και στις ΗΠΑ ήδη από το 1ο μισό του 20ου αιώνα δίνεται έμφαση στη χρήση θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων που στοχεύουν στην αυτοσχέδια δράση, στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη και στην καλλιέργεια γλωσσικών και εκφραστικών ικανοτήτων στο πλαίσιο του Α.Π. της Λογοτεχνίας. Παράλληλα, η εφαρμογή του θέατρου ως διδακτικής μεθοδολογίας των φιλολογικών μαθημάτων βασίζεται στην εξέλιξη της σύγχρονης παιδαγωγικής και στην αλληλεπίδρασή της με τις επιστήμες της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας (Φανουράκη, 2010: 94). Σύμφωνα με την Άλκηστις, η Δραματική τέχνη μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στη Λογοτεχνία, καθώς εξοικειώνει τα παιδιά με την ελληνική και ξένη Λογοτεχνία, επιτρέποντάς τα να κατανοούν το έργο, το πλαίσιο, τα μηνύματα, τον συγγραφέα. Επίσης, τα βοηθά να κατανοούν άλλους λαούς, ευαισθητοποιεί τους μαθητές στη διαπολιτισμικότητα και καλλιεργεί τη δημιουργική έκφραση και γραφή (Άλκηστις, 2008: 137- 138).

Η διερευνητική δραματοποίηση και οι θεατρικές τεχνικές που θα αξιοποιηθούν

Στην παραδοσιακή της μορφή η δραματοποίηση είναι η μεταγραφή ενός δοσμένου μη θεατρικού κειμένου σε θεατρικό και η αναπαράστασή του στη σκηνή της τάξης. Δίνεται δηλαδή προτεραιότητα στη δημιουργία του καλλιτεχνικού αντικειμένου, του θεατρικού κειμένου και της παρουσίασής του, σε αντίθεση με τη διερευνητική δραματοποίηση, που χαρακτηρίζεται από μια βαθύτερη δημιουργική αντίληψη και στην οποία η έμφαση δίνεται στη διαδικασία και τη θεατρική εμπειρία (Γραμματάς, 1999: 223, Παπαδόπουλος, 2004b: 2).

Η διερευνητική δραματοποίηση (inquiry drama) σύμφωνα με τον Σ. Παπαδόπουλο, εισηγητή του όρου, είναι μια παιδαγωγική και καλλιτεχνική διαδικασία αλλά συγχρόνως και

διδακτική μέθοδος. Συνιστά τη «διαδικασία βιωματικής διερεύνησης του φαινομένου της ζωής και της ανθρώπινης εμπειρίας μέσω της σύμβασης του ρόλου, με σκοπό την αλλαγή στην κατανόηση του κόσμου και της θέσης του ανθρώπου σ' αυτόν» (Παπαδόπουλος, 2007: 28). Ξεκινά με την ύπαρξη ενός ερεθίσματος ή ενός κειμένου λογοτεχνικού ή μη και με αφορμή αυτό καλεί τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν θεατρικές τεχνικές (Neelands, 1990), «οι οποίες λειτουργούν ως εργαλεία για να δειχτούν (σκηνική δράση) και να διερευνηθούν (σκέψη και λόγος σχετικά με τη δράση) οι συμπεριφορές και οι πράξεις των ρόλων» (Παπαδόπουλος, 2016: 334). Δίνει, δηλαδή, έμφαση στη διαδικασία και δεν ενδιαφέρεται για την ταύτιση με τον ρόλο αλλά για την κατανόηση μέσα από την ανάληψή του (Παπαδόπουλος, 2007: 28). Πρόκειται, λοιπόν, για «τη θεατρική διερεύνηση μιας ιστορίας που συνδέεται με την εμπειρία των παιδιών και τα καλεί να διεξέλθουν ένα ζήτημα, αυτοσχεδιάζοντας στιγμιότυπα και σκηνές από κοινωνικά προβλήματα, προσωπικές ιστορίες, την πολιτική πραγματικότητα, ιστορικά γεγονότα, φανταστικές καταστάσεις» (Παπαδόπουλος, 2010: 121). Στα αλληλεπιδραστικά, βιωματικά, δραματικά περιβάλλοντά της αναπτύσσονται διεργασίες γνωστικές, πνευματικές, ενδοψυχικές και σημαντικές δεξιότητες, όπως συνεργατικές, οργανωτικές, γλωσσικές – διαλογικές, δημιουργικές, διερευνητικές (Παπαδόπουλος, 2021: 54).

Η εφαρμογή της Διερευνητικής Δραματοποίησης συντελείται σε πέντε στάδια:

Α. Δημιουργία ατμόσφαιρας ομάδας, όπου οικοδομούνται οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών.

Β. Γνωριμία με το αρχικό περιβάλλον, το οποίο μπορεί να αποτελεί είτε ένα κίνητρο-ερέθισμα που παρουσιάζεται στα παιδιά είτε ένα λογοτεχνικό κείμενο που διαβάζεται σε αυτά και λειτουργεί ως προκείμενο.

Γ. Δημιουργία δραματικού- νέου περιβάλλοντος, όπου τα παιδιά χτίζουν το νέο περιβάλλον με τη δημιουργικότητα τους.

Δ. Αξιολόγηση, που στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής, κοινωνικής, συναισθηματικής διάστασης της σκέψης και της μεταγνώσης των παιδιών.

Ε. Παρουσίαση, με τη δημιουργία θεατρικής παράστασης κατόπιν επιθυμίας των παιδιών. (Παπαδόπουλος, 2010: 126- 136).

Στη συγκεκριμένη εφαρμογή της διερευνητικής δραματοποίησης θα αξιοποιηθούν οι παρακάτω θεατρικές τεχνικές:

α) Αισθησιοκινητική δράση- Καθοδηγούμενη φαντασία. Οι μαθητές κινούνται στον χώρο με ενεργοποιημένες τις αισθήσεις τους και προσπαθούν να φανταστούν και να αναπαραστήσουν μια κατάσταση, ακούγοντας τις οδηγίες του εμψυχωτή.

β) Παγωμένη εικόνα (still image). Οι μαθητές ακίνητοι σε θεατρικό ρόλο, αναπαριστούν σε παγωμένη εικόνα μια δραματική κατάσταση.

γ) Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης- φωναχτές σκέψεις (talking freeze ή thought- tracking). Η τεχνική αυτή είναι συμπληρωματική της παγωμένης εικόνας, καθώς η πρώτη εικόνα εμπλουτίζεται με λόγο και έκφραση έπειτα από άγγιγμα του εμψυχωτή.

δ) Εικόνες από τη ζωή του χαρακτήρα (a day in the life). Παρουσιάζονται επιμέρους στιγμιότυπα μιας ημέρας ή και όλης της ζωής του χαρακτήρα, επιτρέποντας τη συμπύκνωση των γεγονότων σε στιγμιαίες εικόνες (Παπαδόπουλος, 2010: 247- 251).

ε) Το Περίγραμμα του χαρακτήρα (role on the wall). Κάποιος από τους συμμετέχοντες ξαπλώνει πάνω σε ένα χαρτί και ένας άλλος ζωγραφίζει το περίγραμμά του. Έπειτα, όποιος επιθυμεί σε ρόλο ή και εκτός ρόλου γράφει έξω από το περίγραμμα ό,τι θέλει να του πει και μέσα στο περίγραμμα ως ρόλος γράφει ό,τι σκέφτεται για τη ζωή του ή για κάποιο συγκεκριμένο ζήτημα (Παπαδόπουλος, 2013: 10).

στ) Αντικρουόμενες σκέψεις ή συμβουλές. Τα παιδιά αναλαμβάνουν τον ρόλο της συνείδησης ενός ήρωα και εξωτερικεύουν τις σκέψεις του (voices in the head) ή

υποδύονται κάποιους άλλους που, σε ρόλο ή εκτός ρόλου, τον συμβουλεύουν για το τι πρέπει να κάνει σε μια κρίσιμη περίσταση.

ζ) Η καρέκλα των αποκαλύψεων (hot seating). Οι συμμετέχοντες εκτός ρόλου ή σε ρόλο ζητούν πληροφορίες από κάποιον χαρακτήρα προκειμένου να κατανοήσουν περισσότερο τη ζωή του (Παπαδόπουλος, 2010: 261- 265).

Ο τρόπος που η διερευνητική δραματοποίηση και οι θεατρικές τεχνικές θα συμβάλλουν στη διδασκαλία του λογοτεχνικού αντικειμένου.

Μέσα από τη διευρευνητική δραματοποίηση η διδασκαλία της Λογοτεχνίας αποκτά διάσταση εξαιρετικά δημιουργική. Οι μαθητές, αφού έρθουν πρώτα σε επαφή με το αρχικό κείμενο, προχωρούν στη δημιουργία του δραματικού- νέου περιβάλλοντος. Έτσι, έχουν τη δυνατότητα μέσα από τη δημιουργία δράσης και στοχασμού να κινηθούν σε δυσπρόσιτες περιοχές της ιστορίας και να δώσουν τις δικές τους εκδοχές για τον κόσμο της (Παπαδόπουλος, 2010: 131). Με τη χρήση θεατρικών τεχνικών (Neelands, 1990) από τον διδάσκοντα- εμψυχωτή και αξιοποιώντας στοιχεία του θεάτρου, (δραματικό περιβάλλον, εστιακό κέντρο, ρόλος, δραματική ένταση, χώρος, χρόνος, εκφραστικά μέσα, σύμβολα) (Παπαδόπουλος, 2013: 7) καθίστανται ικανά α) να εμβαθύνουν σε στιγμιότυπα της ιστορίας και να τα αναπτύξουν, β) να συνεχίσουν την ιστορία πέρα από το τέλος που δίνει ο συγγραφέας για αυτήν, γ) να δώσουν ζωή σε προηγούμενα στιγμιότυπα της ιστορίας που εξηγούν και διαφωτίζουν τα πράγματα και, γενικότερα, να εμπλέκονται στην ιστορία ανάλογα πάντα με τις ανάγκες τους. Έτσι, αναπτύσσουν τη δημιουργικότητά τους, συλλογίζονται και συζητούν σχετικά με τη δράση τους, καλλιεργώντας τον κριτικό στοχασμό τους. (Παπαδόπουλος, Σ. 2004b) .

Παράλληλα, μπορούν να δουν τα πράγματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες (Bolton & Heathcote, 1999), να κατανοήσουν τη θέση του άλλου και του εαυτού τους και μέσω της καλλιέργειας της ενσυναίσθησης και του αναστοχασμού να ευαισθητοποιηθούν και να σεβαστούν τον άλλο (Άλκηστις, 2008: 138). Η θεατρική αγωγή με τις θεατρικές ασκήσεις και τεχνικές καθιστά ικανό τον μαθητή να αξιοποιεί όλες τις κοινωνικές και συναισθηματικές του ικανότητες (αυτοεπίγνωση, αυτορρύθμιση, κίνητρα συμπεριφοράς, κοινωνικές δεξιότητες) που πηγάζουν από τη συναισθηματική νοημοσύνη σύμφωνα τη θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης του Golman (Φανουράκη, 2010: 107).Κατ' αυτόν τον τρόπο τα παιδιά διαμορφώνουν μια ανοιχτή αντίληψη για τη ζωή και τις κοινωνικές σχέσεις (Παπαδόπουλος, Σ. 2004b) και παράλληλα με την ακαδημαϊκή μάθηση, επιτυγχάνεται κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (Edmiston and Sobjack, 2017: 51).

Έτσι, με τεχνικές όπως η αισθησιοκινητική δράση- καθοδηγούμενη φαντασία και οι παγωμένες εικόνες επιδιώκεται η δημιουργική και ελεύθερη ερμηνεία του κειμένου, με το περίγραμμα του χαρακτήρα αναπτύσσεται η επικοινωνιακή ικανότητα και η συναισθηματική συμμετοχή του μαθητή και με την ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης του ήρωα του κειμένου επιδιώκεται τόσο η μελέτη των αξιών της πόλης ή της υπαίθρου, (όπως αυτές προβάλλονται στο κείμενο) όσο και η κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στη φύση, στον άνθρωπο και στην κοινωνία. Παράλληλα, με τις τεχνικές αντικρουόμενες απόψεις και συμβουλές και την καρέκλα των αποκαλύψεων τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις αντίθετες απόψεις που κυβερνούν τον κόσμο, τη δυσκολία των αποφάσεων και των κοινωνικών σχέσεων και καλλιεργούν τη στοχαστική και κριτική τους ικανότητα. Τέλος, με τη χρήση κατάλληλων υλικών και ηχητικών- μουσικών ερεθισμάτων επιτυγχάνεται η ψυχική και συναισθηματική ανταπόκρισή τους (Παπαδόπουλος 2010: 307-308), καθώς ενεργοποιούνται όλες οι αισθήσεις των παιδιών. Προσφέρονται, λοιπόν, διαφορετικοί τρόποι διδασκαλίας του λογοτεχνικού κειμένου, διευκολύνοντας διαφορετικούς τύπους μαθητών κατά τη μαθησιακή διεργασία. Καλλιεργείται, έτσι, η πολυαισθητηριακή μάθηση και η πολυνοημοσύνη, κάνοντας πράξη τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (Baldwin & Fleming, 2003: 14-15).

Εφαρμογή- παρουσίαση διδακτικού μοντέλου

Ο Μαρκοβάλντο, ένας φυσιολάτρης αχθοφόρος που ζει σε μια μεγαλούπολη, τυχαία παρατηρεί κάποια μανιτάρια που φύτρωσαν στην πρασιά ενός δρόμου. Χαρούμενος αποκαλύπτει την ύπαρξή τους στην οικογένειά του μόνο, κρατώντας όμως μυστικό το ακριβές μέρος όπου βρίσκονται. Την επόμενη μέρα, ενώ τα παρατηρεί νιώθει πίσω του να τον κοιτάζει ο οδοκαθαριστής Αμάντιτζι. Ο Μαρκοβάλντο περνά την υπόλοιπη μέρα του τριγυρίζοντας κοντά στην πρασιά. Το βράδυ έβρεξε, κι έτσι το επόμενο πρωί πήγε με την οικογένειά του να μαζέψει τα μανιτάρια. Ο γιος του παρατηρεί πως κι ο Αμάντιτζι έχει μαζέψει μανιτάρια κι ο Μαρκοβάλντο, μιλώντας μαζί του, μαθαίνει ότι υπάρχουν και σε άλλα σημεία του δρόμου πολύ περισσότερα και μεγαλύτερα. Η συνομιλία τους πείθει τον Αμάντιτζι πως τα μανιτάρια τρώγονται και φεύγει για να ειδοποιήσει τους δικούς του να μαζέψουν κι αυτοί. Ο Μαρκοβάλντο, ενώ αρχικά εκνευρίζεται που θα μοιραστεί τα μανιτάρια με άλλους, κατόπιν διαδίδει το νέο σε όσους βρίσκονται εκεί γύρω. Τελικά, όλοι καταλήγουν στο νοσοκομείο με τροφική δηλητηρίαση.

Ενδεικτική διάρκεια διδακτικού μοντέλου: πέντε (5) διδακτικές ώρες των 40 λεπτών έκαστη.

Α. Δημιουργία ατμόσφαιρας ομάδας

Τεχνική: Αισθησιοκινητική δράση (χρόνος: 15΄ περίπου)

Εφαρμόζονται παιχνίδια σωματικής έκφρασης, παρατηρητικότητας και επικοινωνίας (ενδεικτικά: Πάρε το σήμα και δώσ’ το στον άλλο, ξεκινούμε και σταματούμε να βαδίζουμε όλοι μαζί, ο καθρέφτης μου, ο Γκούφη κ.ά.) (Παπαδόπουλος, 2010: 471- 494), προκειμένου να καλλιεργήσουν τις ψυχοκινητικές, εκφραστικές και ψυχοκοινωνικές δεξιότητες των παιδιών (Παπαδόπουλος, 2010: 126).

Β. Γνωριμία με το αρχικό ερέθισμα

Επαφή με το έργο- Αφήγηση και ακρόαση της ιστορίας (χρόνος 15΄ περίπου)

Οι μαθητές καθισμένοι σε κύκλο ακούν την ιστορία «Μανιτάρια στην πόλη», που διαβάζει ο εμψυχωτής.

Γ. Δημιουργία δραματικού- νέου περιβάλλοντος

I. Πρώτες επισημάνσεις για την εξέλιξη της ιστορίας (χρόνος:15΄ περίπου)

Τα παιδιά με τη συνερευνητική παρουσία του εμψυχωτή επισημαίνουν τα δραματικά σημεία του κειμένου, εξετάζουν τις χωροχρονικές συνθήκες, κάνουν υποθέσεις και κρίνουν την προσωπικότητα του Μαρκοβάλντο, τα κίνητρα, τις σχέσεις του. Επίσης, σκέφτονται νέες καταστάσεις και λύσεις στη ζωή του.

II. Δημιουργία δράσης και στοχασμού- εξοικείωση με τους ρόλους

α) Τεχνική: Αισθησιοκινητική δράση- Καθοδηγούμενη φαντασία: (χρόνος: 15΄ περίπου)

Οι μαθητές κινούνται ατομικά στον χώρο υποδυόμενοι τον Μαρκοβάλντο, τον Αμάντιτζι και άλλους κατοίκους της πόλης με διάφορους τρόπους (βιαστικά, αργά, χαρούμενα, μιλώντας κ.α.), βιώνοντας τις συνθήκες ζωής στην πόλη.

Για τη δημιουργία σκηνικού περιβάλλοντος και ενίσχυση του αισθήματος χρησιμοποιούνται ξερά φύλλα του φθινοπώρου, ήχοι της πόλης (αυτοκίνητα, κορναρίσματα) κι έπειτα ως μουσικό ερέθισμα “Το φθινόπωρο” του Vivaldi.

β) Τεχνική: Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης (χρόνος: 20΄ περίπου)

Η δράση διακόπτεται από τον εμψυχωτή, ο οποίος ζητάει από τους μαθητές, σε θεατρικό ρόλο, να δώσουν πληροφορίες για την ταυτότητά τους, τις ασχολίες τους, τα συναισθήματά τους: «Ποιος είσαι; Τι κάνεις; Πού πας; Πώς αισθάνεσαι; Τι σε κάνει να δείχνεις χαρούμενος/ προβληματισμένος- στενοχωρημένος;. . .». Ο εμψυχωτής, ανάλογα με την απάντηση, ανατροφοδοτεί τον λόγο των μαθητών με νέα ερώτηση, ώστε να διερευνηθεί η συναισθηματική, διανοητική και κοινωνική κατάσταση των ρόλων (Παπαδόπουλος, 2010: 251)

γ) Τεχνικές: Εικόνες από τη ζωή του χαρακτήρα- δ) Παγωμένη εικόνα (χρόνος: 15΄ περίπου)

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και παρουσιάζουν στιγμιότυπα της ζωής του Μαρκοβάλντο (παρελθόν, παρόν, μέλλον), ώστε να φανεί πώς άλλαξε η ζωή του Μαρκοβάλντο στην πόλη. Η δράση και το πάγωμα των εικόνων θα αφήσει να φανούν τα ίδια τα γεγονότα και ο τρόπος που αυτά επηρέασαν τον χαρακτήρα του Μαρκοβάλντο (καχύποπτος, μοναχικός, εγωιστής, εγκλωβισμένος στο αφιλόξενο περιβάλλον της πόλης, αλλοτριωμένος). Έτσι, «Οι προηγούμενες ζωές» του ήρωα μπορεί να δείξουν ότι έζησε εντελώς διαφορετικά σε διάφορες περιόδους της ζωής του (ένας φυσιολάτρης υποχρεώθηκε να ζει στην πόλη) (Παπαδόπουλος, 2010: 250).

Ο εμψυχωτής διαβάζει το ποίημα του Γιώργου Σαραντάρη « Ήταν μια μέρα γελαστή», το περιεχόμενο του οποίου έρχεται σε αντίθεση με τη ζωή του ήρωα στην πόλη, δίνοντας στα παιδιά μια άλλη διάσταση βίωσης της ζωής του ήρωα.

Ήταν μια μέρα γελαστή
Που την χορεύαν όλοι
Ένας σοφός μάς άκουγε ξανά
Να λέμε παραμύθια
Ήταν καιρός που άνοιγε η καρδιά
Και μπαίναν τα λουλούδια
Εκελαηδούσαν όλο πιο γλυκά
Τα σύννεφα στα δέντρα
Κι ήταν μια τρέλα τα πουλιά
Που ακούμπαγαν στην πλάση.

δ) Τεχνική: Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης- φωναχτές σκέψεις (χρόνος: 20΄ περίπου)

Στο σημείο αυτό δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να διερευνήσουν τη συναισθηματική, διανοητική, κοινωνική και οικονομική κατάσταση του Μαρκοβάλντο. Ο εμψυχωτής με ένα σήμα- άγγιγμα του ήρωα του ζητά να εκφράσει τις σκέψεις του: «Πώς αισθάνεσαι στην πόλη; Ποια προβλήματα αντιμετωπίζεις; Τι σκέφτεσαι να κάνεις; Τι έχει συμβεί;». Στις ερωτήσεις οι μαθητές απαντούν σε ρόλο, αποκαλύπτοντας τις βαθύτερες σκέψεις τους, τα κίνητρα, τις προθέσεις, τις πραγματικές τους επιδιώξεις.

ε) Τεχνική: Το περίγραμμα του Μαρκοβάλντο (χρόνος: 20΄ περίπου)

Αφού αποτυπωθεί το περίγραμμά του ήρωα σε χαρτί, οι μαθητές κάθονται γύρω από αυτό και, εκτός ρόλου, γράφουν έξω από αυτό όσα ήθελε ο καθένας να πει στον Μαρκοβάλντο. Έπειτα, αλλάζουν οπτική γωνία και γράφουν μέσα στο περίγραμμα ως Μαρκοβάλντο. Οι μαθητές κινούνται γύρω από το περίγραμμα και ένας ένας διαβάζουν κάτι από όσα έχουν γράψει με συνοδεία κατάλληλου μουσικού ερεθίσματος. Έτσι, τα παιδιά επικοινωνούν με τον ήρωα σε κλίμα στοχασμού και ενσυναίσθησης, καλλιεργώντας παράλληλα και τη γλώσσα τους. (Παπαδόπουλος, 2010: 26).

στ) Τεχνική: Αντικρουόμενες σκέψεις ή συμβουλές (χρόνος: 20΄ περίπου)

Κατόπιν, τα παιδιά αναλαμβάνουν το ρόλο της συνείδησης του Μαρκοβάλντο, ενώ ένα από αυτά υποδύεται τον ίδιο τον ήρωα τη στιγμή της συγκομιδής των μανιταριών, όταν διαπιστώνει ότι και άλλοι άνθρωποι (μεταξύ αυτών και ο Αμάντιτζι) μαζεύουν μανιτάρια. Ο Μαρκοβάλντο είναι όρθιος και περνά μέσα από ένα διάδρομο που σχηματίζουν οι υπόλοιποι μαθητές. Οι μαθητές κοιτούν τον ήρωα στα μάτια και διατυπώνουν με εκφραστική διάθεση και λόγο κοφτό, λιτό και απέριττο τις αντικρουόμενες σκέψεις του.

ζ) Τεχνική: Η καρέκλα των αποκαλύψεων- Η προσωπικότητα ενός άλλου Μαρκοβάλντο (χρόνος: 20΄ περίπου)

Στη συνέχεια, κάποιος μαθητής αναλαμβάνει τον ρόλο του Μαρκοβάλντο και κάθεται μπροστά στους υπόλοιπους. Οι υπόλοιποι καθισμένοι σε ημικύκλιο και εκτός ρόλου θέτουν ερωτήσεις για ό,τι ήθελαν να μάθουν, χωρίς να συζητούν μαζί του. Ο Μαρκοβάλντο με

εξομολογητικό και απολογητικό ύφος μιλάει για τη ζωή του, την οικογενειακή του κατάσταση, τη διάψευση των ονείρων του, τα συναισθήματά του και την προσπάθειά του να ισορροπήσει, ξαναχτίζοντας τη ζωή του στην πόλη.

Ο εμψυχωτής διαβάζει απόσπασμα από το ποίημα του Γ. Σεφέρη «Υστερόγραφο», επιδιώκοντας τη δημιουργία κλίματος έντονης αντίθεσης με τη συναισθηματική κατάσταση του Μαρκοβάλντο.

[. . .] Γνώρισα
τη φωνή των παιδιών την αυγή
πάνω σε πράσινες πλαγιές ροβολώντας
χαρούμενα σαν μέλισσες και σαν
τις πεταλούδες, με τόσα χρώματα.

III. Αξιολόγηση

η) Τεχνική: Μια μέρα στη ζωή (μέλλον)- Καθοδηγούμενη φαντασία (χρόνος: 20΄ περίπου)

Ακούγεται το μουσικό ερέθισμα «Η άνοιξη» του Vivaldi.

Κάποιο παιδί σε ρόλο Μαρκοβάλντο περπατάει στον δρόμο ήρεμο αλλά σκεπτικό. Κάποιοι μαθητές σε ρόλο αποτελούν περαστικούς κατοίκους της πόλης. Ο εμψυχωτής πάνω στο άσπρο πανί που είναι απλωμένο στο πάτωμα πετάει αγριολούλουδα της άνοιξης. Κάποιοι μαθητές σε ρόλο παιδιών τρέχουν ανέμελα και βλέποντας τα λουλούδια, σταματούν, παίρνουν κάποια από αυτά και τα μυρίζουν. Ο Μαρκοβάλντο παρατηρεί τα παιδιά, τα λουλούδια. Κάποιο από τα παιδιά προσφέρει ένα στον Μαρκοβάλντο. Αυτός βλέπει το λουλούδι, κοιτάζει όλους γύρω του, κλείνει τα μάτια και ονειρεύεται. Είναι η στιγμή που ο ήρωας φαντάζεται τον εαυτό του «ελεύθερο» αγριολούλουδο της άνοιξης να χαίρεται τη φύση και την πλάση όλη.

Ο εμψυχωτής διαβάζει το ποίημα του Γιάννη Ρίτσου « Τζιτζίκια στήσαν το χορό» προκειμένου να τονιστεί ότι χαρά και πίκρα συνυπάρχουν στα ανθρώπινα.

Τζιτζίκια στήσαν το χορό
στο ντάλα μεσημέρι
και στέκουν γύρω τα παιδιά
και παίζουν παλαμάκια.

Μια πεταλούδα διάφανη,
πορτοκαλιά και μαύρη,
στου γέρου κόσμου στάθηκε
τα φρύδια επάνω, αντήλιο,
κι έπαιζε και κρυφόγνεφε
της πίκρας μαντιλάκι.

Οι μαθητές κάθονται σε κύκλο και μιλούν για τον χαρακτήρα του Μαρκοβάλντο και τους παράγοντες που διαμόρφωσαν τη συμπεριφορά του, αλλά και που πολλές φορές καθορίζουν και τη δική μας συμπεριφορά. Εκφράζουν όλα όσα τους άρεσαν, τους δυσκόλεψαν, τους προβλημάτισαν σχετικά και με τη δική τους στάση απέναντι στους άλλους. Έπειτα, σηκώνονται όλοι όρθιοι, πιάνονται σε κύκλο και, παρατηρώντας ο ένας τον άλλο, προσπαθούν να κρατήσουν κάτι από το βλέμμα τους, αυτό το κάτι που εκφράζει το συναίσθημα που νιώθουν.

Συμπεράσματα

Με τη χρήση, λοιπόν, της Διερευνητικής Δραματοποίησης ανοίγονται νέες διαστάσεις στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, καθώς οι μαθητές αποκτούν ενεργό και πολλές φορές πρωταγωνιστικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα σε ένα πλαίσιο

προβληματισμού, σωματικής, γλωσσικής, συναισθηματικής έκφρασης και επικοινωνίας (Γερμανού, 2019:122). Μέσω των διάφορων θεατρικών τεχνικών οι μαθητές στο σύνολό τους ενεργοποιούνται διανοητικά, ψυχοπνευματικά και συναισθηματικά. Ειδικότερα, είναι σε θέση να γνωρίσουν τον βασικό χαρακτήρα του κειμένου, να αναλάβουν δράση, να καλλιεργήσουν τη στοχαστική και κριτική τους ικανότητα, αναλογιζόμενοι τη δράση τους, και κατά αυτόν τον τρόπο, να κατανοήσουν καλύτερα τα βαθύτερα κίνητρα που υπαγορεύουν την ανθρώπινη ενέργεια. Έτσι, μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τη σχέση της Λογοτεχνίας με την ανθρώπινη εμπειρία και κατά συνέπεια να αντιληφθούν βαθύτερα τον κόσμο στον οποίο ζούνε και μαζί τον ίδιο τους τον εαυτό.

Όμως, η θέαση και βίωση του κόσμου από διαφορετική οπτική επιφέρει την αλλαγή και είναι αυτή η αλλαγή στάσης απέναντι στα πράγματα που συμβάλει στη μάθηση. Εάν, λοιπόν, ως εκπαιδευτικοί επιθυμούμε πραγματικά η διδασκαλία μας να οδηγεί στη μάθηση, πρέπει, σύμφωνα με τον J. Somers να δημιουργήσουμε μερικές «σημαντικές στιγμές» μέσα στο μαθησιακό περιβάλλον. Γιατί τότε μόνο συναντιούνται τα μονοπάτια του παιδιού και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ανταλλάσσονται οι «ιστορίες» τους και αλληλεπιδρούν (Somers, 2000: 4).

Αναφορές

Baldwin, P. & Fleming, K. (2003). *Teaching Literacy through drama*. London: Routledge/Falmer.

Bolton, G. & Heathcote , D. (1999). So you want to use Role Play. Stoke on Trent: Trentham Books. Στο Παπαδόπουλος, Σ. (2013). Θεατρική παιδεία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Θεωρία και εφαρμογές. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία*, σσ. 97- 127. Αθήνα: Πράξη 'Θαλής' – ΕΚΠΑ.

Edmiston, B. & Sobjack, L. (2017). Becoming warriors: dramatic inquiry with 11- to – 12-years- olds in an EBC classroom. *Emotional and Behavioral Difficulties* 22, (1), σσ. 50- 65, (Διαθέσιμο: https:// doi/abs/10.1080/13632752.2017.1287336, προσπελάστηκε στις 18/12/2019).

Neelands, J. (1990). *Structuring Drama Work: A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. T. Goode (Ed.), Cambridge: Cambridge University Press.

Somers, J. (2000). Το εκπαιδευτικό δράμα (Drama in Education): Τι κάνουν οι δάσκαλοι και οι μαθητές. Εισήγηση στη Συνδιάσκεψη 2000 για το θέατρο στην εκπαίδευση, σ. 4. Αθήνα,(Διαθέσιμο: http://www.theatroedu.gr/Portals/38/main/images/stories/files/Magazine/T1/T1%20Somers%20Gr.pdf, προσπελάστηκε στις 18/12/2016).

Άλκηστις, (2008). *Μαύρη αγελάδα, άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.

Γερμανού, Γ. (2019). *Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας από μετάφραση στο Γυμνάσιο με την αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών*. Διπλωματική εργασία. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Αλεξανδρούπολη. (Διαθέσιμο: https://repo.lib.duth.gr/jspui/bitstream/123456789/11000/1/GermanouG_2019%20.pdf, προσπελάστηκε στις 18/06/2021).

Γραμματάς, Θ. (1999). *Διδακτική του Θεάτρου.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ), ΦΕΚ 303/ τ.Β΄/13-3-2003, ΦΕΚ 304Β/13-03-2003, (Διαθέσιμο: http://www.pischools.gr/download/programs/depps/4deppsaps_Logotexnias_Gymnasiou.pdf , προσπελάστηκε στις 18/06/2020).

Παπαδόπουλος, Σ. (2004b). Δραματοποίηση: Η δημιουργική και στοχαστική ματιά στα λογοτεχνικά κείμενα. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Δημιουργικότητα και Μεταμορφώσεις*, σσ. 154-

158. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο Εκπαιδευτικών για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, (Διαθέσιμο:http://utopia.duth.gr/sypapado/index_htm_files/Drama%20creative%20and%20reflective%20view%20to%20the%20literature.pdf, προσπελάστηκε στις 18/12/2016).

Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη γλώσσα του θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της Γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.

Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου.* Αθήνα: Σ. Π. Παπαδόπουλος.

Παπαδόπουλος, Σ. (2013). Θεατρική παιδεία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Θεωρία και εφαρμογές. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία*, σσ. 97- 127. Αθήνα: Πράξη 'Θαλής' – ΕΚΠΑ, (Διαθέσιμο: http://utopia.duth.gr/sypapado/index_htm_files/2013%20-%201%20-%20THEATRICAL%20EDUCATION%20AND%20TRAINING%20OF%20TEACHERS.pdf, προσπελάστηκε στις 20/12/2016).

Παπαδόπουλος, Σ. (2016). Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένας βασιλιάς . . . . Η δραματοποίηση του μύθου του Ερυσίχθονος σ' ένα μάθημα για την ὕβρι. Πρακτικά επιστημονικής διημερίδας: *Τέχνη και Πολιτισμός στο σχολείο του 21ου αιώνα*, σσ. 329- 340. Αθήνα: Πράξη 'Θαλής' – ΕΚΠΑ. Διαθέσιμο στις 20 Δεκεμβρίου 2016, (Διαθέσιμο: http://utopia.duth.gr/sypapado/index_htm_files/ART_AND_CULTURE_II_AthensDIGITAL_Proceedings_2015.pdf, προσπελάστηκε στις 22/12/2016).

Παπαδόπουλος, Σ. (2021). *Θέατρο στην εκπαίδευση και αρχαία ελληνική σκέψη.* Αθήνα: Παπαζήση.

Πυλαρινός, Θ., Χατζηδημητρίου, Σ. και Βαρελάς, Λ. (2006). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄Γυμνασίου* (βιβλίο εκπαιδευτικού). Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Ρίτσος, Γ. (1974). *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού.* Αθήνα: Κέδρος.

Σαραντάρης, Γ. (1977). Ήταν μια μέρα γελαστή. Στο Λ. Πολίτη. (1977). *Ποιητική Ανθολογία* (8) σ. 57. Αθήνα: Δωδώνη.

Σεφέρης, Γ. (1998). *Ημερολόγιο Καταστρώματος Β΄*. Αθήνα: Ίκαρος.

Φανουράκη, Κ. (2010). *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, σ. 107. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών. Πάτρα. (Διαθέσιμο: http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5341/3/Nimertis_Fanouraki(thea).pdf, προσπελάστηκε στις 18/12/2016).

Εφαρμογές της αφηγηματικής τυπολογίας του Genette: Δραστηριότητες δημιουργικής γραφής σε κινηματογραφική ταινία

Τσεπραηλίδου Αγγελική
Φιλόλογος, 8ο Γυμνάσιο Κοζάνης
alikitsep@gmail.com

Βακάλη Άννα
Ε.ΔΙ.Π. Δημιουργικής Γραφής, Παν.Δυτ.Μακεδ.
avakali@otenet.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως αντικείμενό της την αφήγηση και συγκεκριμένα την αφηγηματική τυπολογία του Gérard Genette και την εφαρμογή της σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής σε εργαστήρια για εφήβους και έφηβες. Ο Genette διακρίνει το αφήγημα, την ιστορία και την αφηγηματική πράξη και αναλύει τα κείμενα με βάση τον αφηγητή και την εστίαση, τους αφηγηματικούς τρόπους και τον χρόνο. Η εφαρμογή θα γίνει σε ταινία. Αρχικά, παρουσιάζονται τα στοιχεία της αφηγηματολογικής θεωρίας του Genette και στη συνέχεια προτείνονται αντίστοιχες δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, σε σχέση με τον αφηγητή και την εστίαση, τους αφηγηματικούς τρόπους και τον χρόνο στην αφήγηση στην ταινία «Θαύμα». Επιλέχθηκε ταινία για την εφαρμογή της θεωρίας, για να φανεί ότι τα αφηγηματικά στοιχεία υπάρχουν και σε μη καθαρά λογοτεχνικά κείμενα.

Λέξεις κλειδιά: αφηγηματικές τεχνικές, Gérard Genette, δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, ταινία «Θαύμα».

Εισαγωγή

Η αφήγηση, δηλαδή η προφορική ή γραπτή παρουσίαση ενός γεγονότος ή μιας σειράς γεγονότων, αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της επικοινωνίας των ανθρώπων. Για αυτόν τον λόγο η αφήγηση και οι τρόποι διαμόρφωσης μιας διήγησης έγιναν αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνών και δημιουργήθηκε η επιστήμη της αφηγηματολογίας, με βασικότερο εκπρόσωπο τον Gérard Genette. Έτσι, αποφασίσαμε σε αυτήν την εργασία να ασχοληθούμε με την εφαρμογή της αφηγηματικής τυπολογίας του Gérard Genette σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, γιατί η δημιουργική γραφή είναι το μοντέλο που έρχεται να αλλάξει τη διδασκαλία. Επιλέξαμε η εφαρμογή να γίνει σε ταινία, για να γίνει αντιληπτό ότι η αφήγηση απαντάται και σε μη καθαρά λογοτεχνικά είδη. Οι δραστηριότητες αυτές προτείνονται για αξιοποίηση σε Εργαστήρια Δημιουργικής Γραφής για εφήβους και έφηβες, αλλά μπορούν να αξιοποιηθούν σε κάθε περίπτωση διδασκαλίας δημιουργικής γραφής, στην άτυπη και τυπική εκπαίδευση, με τις ανάλογες προσαρμογές κάθε φορά, ανάλογα με την ηλικία και το κοινό στο οποίο απευθυνόμαστε.

Θεωρητικό πλαίσιο

Τι είναι η αφήγηση

Σύμφωνα με το λεξικό λογοτεχνικών όρων του ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΔΟΣΕΩΝ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» (2013: 28 – 29) η αφήγηση ορίζεται ως εξής: Λέγοντας αφήγηση εννοούμε την πράξη επικοινωνίας με την οποία παρουσιάζεται, προφορικά ή γραπτά, ένα γεγονός ή μια σειρά γεγονότων, είτε πραγματικών είτε μυθοπλαστικών. Οπότε, την αφήγηση δεν τη συναντάμε μόνο στη λογοτεχνία, αλλά μπορούμε να τη βρούμε και σε άλλες μορφές τέχνης, όπως τον κινηματογράφο αλλά και στην καθημερινή μας ζωή. Στη διαδικασία αυτή είναι απαραίτητοι συγκεκριμένοι παράγοντες: ο πομπός (ο αφηγητής), ο δέκτης (ο αποδέκτης της αφήγησης) και το μήνυμα (το περιεχόμενο).

Δημιουργική γραφή και αφηγηματολογία

Η αφηγηματολογία είναι απαραίτητη για τη μελέτη και τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, αρκεί όμως η διδασκαλία να μη σταματάει στην αναζήτηση των αφηγηματικών τεχνικών, αλλά να δίνει μία νέα προοπτική (Αρετάκη, στο Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου, 2013: 141 - 152). Η μελέτη όλων αυτών των μηχανισμών λειτουργεί και ως μέθοδος απόλαυσης και εντρύφησης στην ομορφιά της λογοτεχνικής γραφής αλλά και ως η πιο αξιόπιστη άσκηση ενός επίδοξου δημιουργού. Για αυτό και η μελέτη των αφηγηματικών τεχνικών είναι απαραίτητο εργαλείο για τη μελέτη της λογοτεχνίας και στα σχολεία και στα Εργαστήρια Δημιουργικής Γραφής (Μιχαηλίδης, 2018: 82 στο Περιοδικό Παιδαγωγική Επιθεώρηση).

Αφήγηση και αφηγητής κατά τον Gérard Genette

Ο Γάλλος θεωρητικός Gérard Genette παρουσιάζει μία ολοκληρωμένη πρόταση για την πράξη της αφήγησης και τους τρόπους εκφοράς του αφηγηματικού λόγου στη μελέτη του *«Σχήματα ΙΙΙ. Ο Λόγος της Αφήγησης: Δοκίμιο Μεθοδολογίας και άλλα κείμενα».* Ο Genette αναφέρει ότι ο όρος «αφήγηση» χρησιμοποιείται αδιακρίτως, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι διαφορετικές σημασίες που έχει. Σύμφωνα με τον ίδιο, ο όρος «αφήγηση» έχει τις εξής τρεις σημασίες:

1) το αφηγηματικό κείμενο, που ο ίδιος το ονομάζει *αφήγημα*, δηλαδή ο λόγος, προφορικός ή γραπτός, με τον οποίο παρουσιάζονται τα γεγονότα.

2) το αφηγηματικό περιεχόμενο, που το ονομάζει *ιστορία*, δηλαδή η σειρά των γεγονότων, πραγματικών ή πλαστών, και οι σχέσεις που υπάρχουν σε αυτά.

3) η πράξη του αφηγείσθαι, που την ονομάζει *αφηγηματική πράξη*, και από αυτήν εξαρτάται ο αφηγηματικός λόγος, καθώς και το αφηγηματικό περιεχόμενο (Genette, 2017: 85 -92).

Σύμφωνα με τον Genette, η παραδοσιακή διάκριση της αφήγησης σε πρωτοπρόσωπη και τριτοπρόσωπη είναι ανεπαρκής, γιατί η επιλογή του μυθιστοριογράφου δεν γίνεται ανάμεσα σε γραμματικούς τύπους αλλά ανάμεσα σε δύο αφηγηματικές στάσεις, των οποίων οι γραμματικοί τύποι δεν είναι παρά μηχανική συνέπεια (Genette, 2017: 319 - 320). Έτσι, τα είδη του αφηγητή με βάση τη συμμετοχή του ή όχι στην ιστορία είναι τα εξής:

1. *Ετεροδιηγητικός αφηγητής*: ο αφηγητής που δεν συμμετέχει στην ιστορία, αφηγείται σε τρίτο πρόσωπο τα γεγονότα και γνωρίζει τα πάντα.
2. *Ομοδιηγητικός αφηγητής*: ο αφηγητής που συμμετέχει στην ιστορία που αφηγείται, είτε ως ήρωας, είτε ως παρατηρητής είτε ως μάρτυρας. Αν όμως είναι ο πρωταγωνιστής της ιστορίας που αφηγείται, τότε μιλάμε για *αυτοδιηγητικό αφηγητή* (Genette, 2017: 319 - 323˙ Κωτόπουλος, 2019: 8).

Το πρόβλημα της προοπτικής, δηλαδή της οπτικής γωνίας, άρχισε να μελετάται από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα. Σύμφωνα με τον Genette όμως υπήρχε μία σύγχυση ανάμεσα στο «ποιος βλέπει» και στο «ποιος μιλάει» (Genette, 2017: 256 - 258). Ο Genette συμφωνεί με την τριμερή διάκριση που κάνει ο Todorov για την οπτική γωνία, δηλαδή:

α) ο αφηγητής γνωρίζει περισσότερα από τον ήρωα της αφήγησης (αφηγητής > ήρωα αφήγησης)

β) ο αφηγητής γνωρίζει όσα και ο ήρωας της αφήγησης (αφηγητής = ήρωας αφήγησης)

γ) ο αφηγητής γνωρίζει λιγότερα από τον ήρωα της αφήγησης (αφηγητής < ήρωας αφήγησης) (Genette, 2017: 259 - 260).

Αντικαθιστά όμως τον όρο οπτική γωνία με τον όρο εστίαση, για να αποφευχθεί η οπτική σημασία που έχει ο όρος οπτική γωνία και διακρίνει τρία βασικά είδη εστίασης:

α) *Μη εστιασμένη αφήγηση ή αφήγηση με μηδενική εστίαση*: ο αφηγητής γνωρίζει περισσότερα από τον ήρωα της αφήγησης (αφηγητής > ήρωα αφήγησης).

β) *Αφήγηση με εσωτερική εστίαση*: ο αφηγητής γνωρίζει όσα και ο ήρωας της αφήγησης (αφηγητής = ήρωας αφήγησης), δηλαδή έχει γνώση μόνο όσων επιτρέπονται από την ανθρώπινη φύση του.

γ) *Αφήγηση με εξωτερική εστίαση*, όπου ο αφηγητής γνωρίζει λιγότερα από τον ήρωα της αφήγησης (αφηγητής < ήρωας αφήγησης). Δρα μπροστά στα μάτια του αναγνώστη, χωρίς να μπορεί να καταλάβει τις σκέψεις του. (Genette, 2017: 260 - 261˙ Κωτόπουλος, 2019: 12).

Αφηγηματικοί τρόποι

1.Αφήγηση ή έκθεση:

α) διήγηση: αφηγείται ένας απρόσωπος παντογνώστης αφηγητής με τη δική του φωνή σε γ΄πρόσωπο μεταφέροντας όλα τα γεγονότα και όλες τις άλλες φωνές. Η παρουσίαση είναι υποκειμενική.

β) μίμηση:

- αφήγηση από ένα πλαστό πρόσωπο συνήθως σε α΄ πρόσωπο.
- διάλογος
- μικτός τρόπος: τα γεγονότα παρουσιάζονται από έναν αφηγητή, είτε απρόσωπο είτε πλαστό, αλλά η αφήγησή του διακόπτεται από την παρεμβολή άλλων προσώπων που διαλέγονται σε ευθύ λόγο.

2. Εσωτερικός μονόλογος: αποδίδονται οι σκέψεις και τα συναισθήματα κάποιου προσώπου σε α΄ πρόσωπο.

3. Ελεύθερος πλάγιος λόγος: Συνδυάζονται η φωνή του αφηγητή και του προσώπου του οποίου μεταφέρει τα λόγια ο αφηγητής. Οι λέξεις ή οι φράσεις ενός ήρωα μεταφέρονται από τον αφηγητή χωρίς την ύπαρξη κάποιου λεκτικού ρήματος που να τις εισάγει.

4. Περιγραφή: Υπάρχει αναπαράσταση προσώπων, τόπων, αντικειμένων και φαινομένων. Είναι στατική. Εντάσσεται στους αφηγηματικούς τρόπους, παρόλο που ουσιαστικά δεν ανήκει σε αυτούς.

5. Σχόλιο: Η γνώμη ή η κρίση του αφηγητή που συνοδεύει τον λόγο των ηρώων (Βακάλη, 2020: 12 – 13 ˙ Πρόδρομος & Μαυρακάκης, 2021: 200 – 203).

Ο χρόνος της αφήγησης

Κατά τον Gunther Müller (1968, όπ. αναφ. στον Genette, 2017: 93), σύμφωνα με τους Γερμανούς θεωρητικούς, υπάρχει ο αφηγημένος χρόνος, δηλαδή ο χρόνος της ιστορίας και ο χρόνος της αφήγησης. Ο χρόνος της ιστορίας είναι η φυσική διαδοχή των γεγονότων που περιγράφονται, δηλαδή υπάρχει χρονολογική ακολουθία, ενώ ο χρόνος της αφήγησης είναι η σειρά των γλωσσικών σημείων που αναπαριστά τα γεγονότα αυτά, όπου δεν ισχύει απαραίτητα η χρονολογική ακολουθία.

Έτσι, μελετώνται οι σχέσεις ανάμεσα στον χρόνο της ιστορίας και στον χρόνο της αφήγησης, με βάση τα εξής συγκεκριμένα στοιχεία:

Τάξη – σειρά

Αναχρονίες: Η ασυμφωνία ανάμεσα στη διαδοχή που έχουν τα γεγονότα μέσα στην ιστορία και στη διαδοχή που έχουν τα γεγονότα μέσα στην αφήγηση ονομάζεται *αναχρονία.* Αναχρονία αποτελεί και η *αρχή in medias res,* που η έναρξη της αφήγησης είναι μεταγενέστερη από τη χρονική αφετηρία της ιστορίας (π.χ. Οδύσσεια).

Μελετώντας τις σχέσεις ανάμεσα στην αφήγηση και στην ιστορία ο Genette εισήγαγε δύο όρους που τις προσδιορίζουν:

1. *Την ανάληψη,* όπου ανακαλείται και αναφέρεται εκ των υστέρων ένα προγενέστερο γεγονός,
2. *Την πρόληψη*, όπου εξιστορείται ή αναφέρεται εκ των προτέρων ένα μεταγενέστερο γεγονός (Genette, 2017: 100).

Διάρκεια

Διάρκεια είναι ο χρόνος που απαιτείται για να διαβάσει κάποιος ένα αφήγημα και έχουμε τους εξής τύπους ως προς τη διάρκεια:

- *Ισοχρονία / Σκηνή*: η πλήρης ταύτιση του χρόνου της ιστορίας με τον χρόνο της αφήγησης (Genette, 2017: 161˙ 176 - 179).
- *Ανισοχρονίες*: με βάση τη διαφορά ανάμεσα στον χρόνο της ιστορίας και τον χρόνο της αφήγησης, δημιουργούνται οι ανισοχρονίες, δηλαδή οι επιταχύνσεις και οι επιβραδύνσεις (Genette, 2017: 151).

1. Επιτάχυνση: ο χρόνος της αφήγησης είναι μικρότερος από τον χρόνο της ιστορίας (ΧΑ < ΧΙ) (Genette, 2017: 161).

Μορφές επιτάχυνσης:

α. *Περίληψη*: η αφήγηση γεγονότων χωρίς λεπτομέρειες (Genette, 2017: 162 - 165).

β. *Έλλειψη:* η απουσία της συνοπτικής αφήγησης, της περιγραφικής παύσης, η χρονική έλλειψη και όχι η μη αναφορά ενός στοιχείου της αφήγησης, που ονομάζεται παράλειψη (Genette, 2017: 172 - 176).

2. *Επιβράδυνση*: ο χρόνος της αφήγησης είναι μεγαλύτερος από τον χρόνο της ιστορίας (ΧΑ > ΧΙ) (Genette, 2017: 161).

Μορφές επιβράδυνσης:

α. *Παύση* (περιγραφική): διακόπτεται η αφήγηση και παρεμβάλλονται περιγραφές.

β. *Παρέκβαση*: σχόλιο ή στοχασμός που διακόπτει τη δράση και αλλάζει τον αφηγηματικό ρυθμό. Γίνεται συνήθως από τον αφηγητή και είναι σε χρόνο Ενεστώτα (Genette, 2017: 165 – 172).

Συχνότητα

Συχνότητα είναι η σχέση της εμφάνισης ενός γεγονότος μέσα στην ιστορία και της παρουσίασής του μέσα στην αφήγηση, δηλαδή πόσες φορές συνέβη ένα γεγονός στην ιστορία και πόσες φορές παρουσιάζεται μέσα στην αφήγηση (Genette, 2017: 181).

Είδη συχνότητας

Μοναδική ή ενική αφήγηση: Αφήγηση μία φορά αυτού που συνέβη μία φορά (1Α = 1Ι). Θεωρείται η πιο φυσική αφήγηση.

Πολυμοναδική αφήγηση: Αφήγηση ν φορές αυτού που συνέβη ν φορές. (νΑ / νΙ).

Επαναληπτική αφήγηση: Αφήγηση ν φορές αυτού που συνέβη μία φορά (νΑ / 1Ι).

Θαμιστική αφήγηση: Αφήγηση μία φορά αυτού που συνέβη ν φορές (1Α / νΙ). Genette, 2017: 182 – 186).

Από τη Θεωρία στην Πράξη

Αφήγηση σε κινηματογραφική ταινία: Προτάσεις Δραστηριοτήτων Δημιουργικής Γραφής

Στο κεφάλαιο αυτό θα προταθούν δραστηριότητες δημιουργικής γραφής σε ταινία για Εργαστήρια Δημιουργικής Γραφής για εφήβους και έφηβες με βάση την αφηγηματική τυπολογία του Gérard Genette. Γενικά, σκοπός των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής είναι να μπορούν όσοι ασχολούνται με αυτήν να συνθέτουν δικά τους κείμενα με συγκεκριμένες τεχνικές και να αποκτήσουν στρατηγικές γραφής επιδιώκοντας την οργάνωση των ιδεών τους. Μέσα από τις δραστηριότητες γίνεται αφήγηση γεγονότων, εκφράζονται και εξωτερικεύονται συναισθήματα, τίθενται ερωτήματα, παρουσιάζονται καταστάσεις και έτσι οι νέοι και οι νέες εντρυφούν στη λογοτεχνία και εξασκούνται στον γραπτό λόγο.

Επιλέχθηκε ταινία για να υλοποιηθούν δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, γιατί η αφήγηση στο σενάριο της κινηματογραφικής ταινίας ξεκινάει από τις ίδιες αρχές που ακολουθεί η αφήγηση κάθε ιστορίας, δηλαδή έχει έναν ήρωα και έναν στόχο, μία πλοκή. Ήρωας ή χαρακτήρας είναι ό,τι έχει τη δυνατότητα για δράση με βούληση στο πλαίσιο των κανόνων της αφήγησης. Για παράδειγμα, ακόμη και το νοήμον αυτοκίνητο ΚΙΤ στον «Ιππότη της ασφάλτου» είναι ήρωας. Πλοκή είναι ο τρόπος με τον οποίο τα γεγονότα πλέκονται μεταξύ τους για να δημιουργήσουν μια ιστορία (Κωτόπουλος, Βακάλη & Φειδάς, 2016: 1-6). Κινηματογραφική αφήγηση, λοιπόν, είναι μία αλληλουχία εικόνων και ήχων που

ερμηνεύονται από τον θεατή ως μία «ιστορία» με συγκεκριμένη πλοκή, εξέλιξη και κατάληξη. Κάθε αφηγηματική ταινία υποδηλώνει ένα φανταστικό ή υπαρκτό πρόσωπο αφηγητή, το οποίο παίζει καθοριστικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε την ιστορία. Ο αφηγητής, όπως και στη λογοτεχνία, μπορεί να είναι είτε ένας από τους ήρωες του έργου, οπότε υπάρχει υποκειμενική οπτική, είτε ένας εξωτερικός παντογνώστης αφηγητής, οπότε υπάρχει αντικειμενική οπτική(Κυριακουλάκος ˙ Καλαμπάκας, 2015: 1-15)

Ταινία αναφοράς: «Το θαύμα»

Πρόκειται για αμερικανική δραματική ταινία του 2017, διάρκειας 113 λεπτών. Είναι κινηματογραφική μεταφορά του best seller βιβλίου Θαύμα (Wonder) της R.J. Palacio, που στην Ελλάδα κυκλοφορεί από τις Εκδόσεις Παπαδόπουλος. Η σκηνοθεσία είναι του Στίβεν Τσμπόσκι και πρωταγωνιστούν οι Τζέικομπ Τρέμπλεϊ, Τζούλια Ρόμπερτς, Όουεν Γουίλσον, Νόα Τζουπ. Γεννημένος με ακραία παραμόρφωση προσώπου, ο δεκάχρονος Όγκι πρέπει να αφήσει πλέον την κατ' οίκον διδασκαλία και να πάει στο σχολείο. Μια εμπειρία που θα αποδειχτεί καταλυτική όχι μόνο για τον ίδιο αλλά και για όλους γύρω του. Η ταινία ήταν υποψήφια για πολλά κινηματογραφικά βραβεία και κέρδισε το Βραβείο Κρόνου, ως η καλύτερη ανεξάρτητη ταινία και τα βραβεία των φεστιβάλ ταινιών Heartland και Hochi.

Κριτήρια επιλογής της ταινίας

Η επιλογή της ταινίας έγινε με βάση το θέμα της και το περιεχόμενό της για να κινητοποιήσει τη φαντασία, τη δημιουργικότητα, την επινοητικότητα, το ενδιαφέρον και τον προβληματισμό των εφήβων, να εγείρει τα συναισθήματά τους και να προβάλει αξίες και αρχές. Επιλέχθηκε για να μελετηθούν και να εμπεδωθούν τα θέματα της πολλαπλής εστίασης, της αναδρομικής αφήγησης, της επιτάχυνσης του χρόνου, καθώς και τα κοινωνικά θέματα που αναπτύσσει, όπως ο κοινωνικός ρατσισμός απέναντι στο διαφορετικό, οι σχέσεις μητέρας και κόρης, οι σχέσεις ανάμεσα στα αδέλφια, η φιλία, η δύναμη της θέλησης και της προσπάθειας και η αποδοχή του διαφορετικού.

Δραστηριότητες σε σχέση με τον αφηγητή και την εστίαση

Με βάση την ταινία «Το θαύμα» επεξεργαστείτε δημιουργικά τα παρακάτω θέματα:

Πριν από την παρακολούθηση της ταινίας

Κάθε βδομάδα οργανώνετε με την παρέα σας προβολή ταινιών και είναι η σειρά σου να επιλέξεις ποια ταινία θα δείτε και να τους αφηγηθείς το περιεχόμενο με λίγα λόγια. Με βάση την παρακάτω φωτογραφία, την υπόθεση της ταινίας (βλ. παραπάνω) και το εξής τρέιλερ της ταινίας Τρέιλερ της ταινίας "Θαύμα" (ο σύνδεσμος είναι ενεργός) αφηγείσαι στους φίλους σου την υπόθεση της ταινίας ως ετεροδιηγητικός αφηγητής.



Σχήμα 1. Στιγμιότυπα από την ταινία «Θαύμα»

1. Παρακολουθούμε τη σκηνή όπου ο Τζακ, ο Τζούλιαν και η Σάρλοτ ξεναγούν τον Όγκι στο σχολείο (7.12 – 10.20). Υποθέστε ότι τους παρακολουθείτε κατά τη διάρκεια της

ξενάγησης και αφηγηθείτε το γεγονός ως αφηγητής με εξωτερική εστίαση, δηλαδή ως αφηγητής κάμερα που καταγράφει μόνο ό,τι βλέπει.

2. Η ιστορία παρουσιάζεται από διάφορες οπτικές γωνίες, έχουμε δηλαδή πολλαπλή εσωτερική εστίαση, όπου ο καθένας προσθέτει και τα δικά του στοιχεία και τα προσωπικά του γεγονότα. Στο σημείο 26.28 – 33.05 παρακολουθούμε της αφήγηση της Βία, της αδερφής του Όγκι, που παρουσιάζει την ιστορία ως ομοδιηγητικός αφηγητής με εσωτερική εστίαση. Να αφηγηθείτε την ιστορία της Βία ως παντογνώστης αφηγητής με μηδενική εστίαση.

3. Μετά την παρακολούθηση της ταινίας να την αφηγηθείτε με λεπτομέρειες ως ετεροδιηγητικός αφηγητής με μηδενική εστίαση.

Αναμενόμενα αποτελέσματα

Με την υλοποίηση των δραστηριοτήτων αναμένεται οι επιμορφούμενοι και οι επιμορφούμενες:

-Να μπορούν να αφηγούνται το περιεχόμενο μίας ταινίας παρατηρώντας την αφίσα, διαβάζοντας πληροφορίες για αυτήν και παρακολουθώντας το τρέιλερ.

-Να μπορούν να παρουσιάζει ο καθένας σκηνές της ταινίας ως αφηγητής κάμερα.

-Να αντιλαμβάνονται την πολλαπλή εσωτερική εστίαση και να μπορούν να τη μετατρέψουν σε μηδενική.

-Να μπορούν να αφηγείται ο καθένας το περιεχόμενο της ταινίας ως ετεροδιηγητικός αφηγητής με μηδενική εστίαση.

Δραστηριότητες σε σχέση με τους αφηγηματικούς τρόπους

Με βάση την ταινία «Το θαύμα», επεξεργαστείτε δημιουργικά τα παρακάτω θέματα:

1. Η Βία τσακώνεται με τη μητέρα της, γιατί δεν τους ενημέρωσε για τη σχολική παράσταση που ήταν να συμμετάσχει. Καταγράψτε έναν διάλογο στον οποίο θα παρουσιάζετε έναν καβγά ανάμεσα σε εσάς και τη μητέρα σας. Φροντίστε να φαίνεται η αιτία του καβγά, η ένταση που υπάρχει και τα συναισθήματα και των δύο.

2. Η Βία στηρίζει τον Όγκι και στο σημείο 49.47 του λέει: « *Αυτήν τη στιγμή είμαστε ο ένας ο καλύτερος φίλος του άλλου*». Θυμηθείτε ένα περιστατικό με την αδερφή σας / τον αδερφό σας που σας στήριξε ή την / τον στηρίξατε και καταγράψτε τον διάλογο. Φροντίστε να φανούν τα συναισθήματα.

3. Στην αφήγησή της η Βία λέει σε κάποιο σημείο της ταινίας (32 – 32.22) το εξής: « *Παλιά η Μιράντα αστειευόταν ότι το σπίτι μου ήταν σαν τη Γη. Περιστρέφεται γύρω από τον γιο, όχι την κόρη. Αυτό δεν αλλάζει το γεγονός ότι η μαμά μου έχει φοβερό μάτι. Απλώς, εύχομαι, έστω μία φορά, να το χρησιμοποιήσει για να κοιτάξει εμένα*». Αφηγηθείτε σε πρώτο πρόσωπο στο ημερολόγιο σας τον εσωτερικό μονόλογο ενός έφηβου / μιας έφηβης, που νιώθει ότι οι γονείς του / της τον / την παραμελούν και δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στα αδέρφια του / της. Φροντίστε να φαίνονται τα συναισθήματα που νιώθει.

4. Τα παιδιά μεταμφιέζονται στο σχολείο για τις Απόκριες. Ο Όγκι μεταμφιεσμένος Γκοστ Φέις δεν αναγνωρίζεται από τους συμμαθητές του και αυτοί συζητάνε μπροστά του και τον κοροϊδεύουν. Μάλιστα, ακόμη και ο καλύτερός του φίλος, ο Τζακ, μιλάει άσχημα για αυτόν. Ο Όγκι πληγώνεται και στεναχωριέται πολύ. Αφηγηθείτε σε πρώτο πρόσωπο στο ημερολόγιό σας, με εσωτερικό μονόλογο, ένα περιστατικό με φίλο / φίλη σας που νιώσατε ότι σας πρόδωσε. Καταγράψτε τις σκέψεις και τα συναισθήματά σας για το γεγονός αυτό, καθώς και για τη φιλία γενικότερα.

5. Στον πρόλογο του βιβλίου της R.J. Palacio «Θαύμα», του οποίου η ταινία αποτελεί κινηματογραφική μεταφορά, παρατίθενται οι εξής στίχοι από τραγούδι της Natalie Merchand (Αμερικανίδα εναλλακτική τραγουδίστρια της ροκ):

Από πόλεις μακρινές ήρθαν γιατροί
Μόνο για να με δουν.
Στάθηκαν πάνω από το κρεβάτι μου
Και δεν πίστευαν στα μάτια τους.

Λένε πως πρέπει να ‘μαι ένα από τα θαύματα
Της Δημιουργίας του Θεού.
Κι απ’ ό,τι βλέπουν δεν μπορούν να δώσουν
Καμία εξήγηση.

Έχοντας ως αναφορά την ιστορία του μικρού Όγκι, τους στίχους αυτούς καθώς και τα εξής λόγια του κυρίου Τόσμαν, του διευθυντή του σχολείου: «Ο Όγκι δεν μπορεί να αλλάξει την εμφάνισή του, οπότε ίσως μπορούμε να αλλάξουμε εμείς τον τρόπο που τον βλέπουμε», να καταγράψετε στο ημερολόγιό σας τις σκέψεις σας για το πώς πρέπει όλοι οι άνθρωποι να αντιμετωπίζουν το διαφορετικό.

6. Το βιβλίο της R.J. Palacio «Θαύμα» ξεκινάει με την εξής αυτοπαρουσίαση του Όγκι:

Το ξέρω ότι δεν είμαι ένα συνηθισμένο εννιάχρονο αγόρι. Θέλω να πω, φυσικά και κάνω συνηθισμένα πράγματα. Τρώω παγωτό, κάνω ποδήλατο, παίζω μπάλα. Έχω ένα Xbox. Κάτι τέτοια πράγματα με κάνουν ένα συνηθισμένο παιδί. Έτσι νομίζω τουλάχιστον. Επίσης, νιώθω συνηθισμένος. Μέσα μου. Ξέρω όμως πως τα συνηθισμένα παιδιά δεν κάνουν τα άλλα συνηθισμένα παιδιά να φεύγουν τσιρίζοντας από την παιδική χαρά. Ξέρω πως τα συνηθισμένα παιδιά δεν τα κοιτάζουν παράξενα μόλις εμφανιστούν κάπου.

Αν έβρισκα ένα μαγικό λυχνάρι και μπορούσα να κάνω μια ευχή, θα ευχόμουν να είχα ένα κανονικό πρόσωπο που να μην ξεχωρίζει. Θα ευχόμουν να μπορούσα να περπατάω στον δρόμο και να μη με κοιτάζουν οι άνθρωποι και αμέσως μετά να κάνουν πως δεν με είδαν. Να τι σκέφτομαι. Ο μοναδικός λόγος που δεν είμαι συνηθισμένος είναι επειδή κανένας άλλος δεν με βλέπει έτσι.

Πάντως, έχω συνηθίσει τώρα πια να είμαι όπως είμαι. Ξέρω να υποκρίνομαι ότι δεν καταλαβαίνω τις γκριμάτσες που κάνουν οι άνθρωποι γύρω μου. Όλοι το ξέρουμε αυτό το κόλπο: εγώ, η μαμά μου, ο μπαμπάς μου και η Όλι. Όχι το παίρνω πίσω. Η Όλι δεν τα καταφέρνει και πολύ καλά. Θυμώνει στ’ αλήθεια όταν μου φέρονται άσχημα. Όπως, για παράδειγμα, εκείνη τη φορά στην παιδική χαρά που κάποια παιδιά άρχισαν να λένε διάφορα. Δεν έχω ιδέα τι έλεγαν, γιατί δεν τ’ άκουσα με τα αφτιά μου, όμως η Όλι τα πήρε είδηση και τους έβαλε τις φωνές. Έτσι είναι η Όλι. Εγώ όχι.

Η Όλι δεν με βλέπει σαν συνηθισμένο παιδί. Δεν το παραδέχεται βέβαια, αλλά, αν ήμουν σαν τους άλλους δεν θα χρειαζόταν να με προστατεύει τόσο πολύ. Ούτε η μαμά και ο μπαμπάς. Με θεωρούν ασυνήθιστο πλάσμα. Τελικά, το μόνο άτομο στον κόσμο που συνειδητοποιεί πόσο συνηθισμένος είμαι, είμαι εγώ.

Επί τη ευκαιρία, με λένε Αύγουστο, χαϊδευτικά Όγκι. Δεν θα σας περιγράψω πώς μοιάζω. Ό,τι και να φαντάζεστε η πραγματικότητα είναι χειρότερη (Palacio, 2013: 10-11)

Αφού δείτε το αντίστοιχο απόσπασμα της αυτοπαρουσίασης του Όγκι στην αρχή της ταινίας, να καταγράψετε πώς εικονοποιείται η αυτοπαρουσίαση στην ταινία. Να περιγράψετε με ακρίβεια τις εικόνες που δημιουργήθηκαν από τις λέξεις.

7. *Έχοντας ως βάση την αυτοπαρουσίαση του Όγκι στο βιβλίο (δείτε τη δραστηριότητα 6) και στην ταινία:*

α) γράψτε τη δική σας αυτοπαρουσίαση ακολουθώντας τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται ο Όγκι. Δηλαδή, να χρησιμοποιήσετε πρώτο ενικό πρόσωπο, να αναφέρετε τις συνήθειές σας, το πώς σας βλέπουν οι άλλοι, τη σχέση σας με την οικογένειά σας, ευχές, κ.λπ.

β) υποθέστε ότι η αυτοπαρουσίαση που γράψατε θα αποτελέσει την εισαγωγή μίας ταινίας. Με τι εικόνες θα τη συνδυάζατε; Με τι μουσική θα την πλαισιώνατε;

Αναμενόμενα αποτελέσματα

Με την υλοποίηση των δραστηριοτήτων αναμένεται οι επιμορφούμενοι και οι επιμορφούμενες:

-Να μπορούν να καταγράφουν παραστατικά έναν διάλογο ανάμεσα σε δύο μέλη της οικογένειας που είτε τσακώνονται είτε στηρίζει ο ένας τον άλλον.

-Να μπορούν να καταγράφουν στο ημερολόγιό τους ως έφηβοι την ανασφάλεια και το αίσθημα απόρριψης που νιώθουν κάποιες φορές είτε από την οικογένειά τους είτε από τους φίλους τους.

-Να μπορούν να εκφράζουν προσωπικές εμπειρίες και προσωπικά συναισθήματα.

-Να αντιλαμβάνονται την αξία της σχέσης ανάμεσα στους γονείς και στα παιδιά.

-Να αντιλαμβάνονται την αξία της αδελφικής αγάπης.

-Να αντιλαμβάνονται την αξία της φιλίας.

-Να αντιλαμβάνονται πόσο σημαντικό είναι να σέβονται το διαφορετικό.

-Να μπορούν να αντιπαραβάλλουν την ταινία με το βιβλίο στο οποίο βασίζεται.

Δραστηριότητες σε σχέση με τον χρόνο

Με βάση την ταινία «Το θαύμα», επεξεργαστείτε δημιουργικά τα παρακάτω θέματα:

1. Στο τέλος της ταινίας (1.14.28) ο Όγκι λέει : « *Ίσως η αλήθεια είναι ότι δεν είμαι και τόσο συνηθισμένος. Ίσως αν ξέραμε τι σκέφτονται οι άλλοι, θα ξέραμε ότι κανείς δεν είναι συνηθισμένος και ότι σε όλους μας αξίζει να μας χειροκροτούν έστω μια φορά στη ζωή μας.*». Με αφορμή αυτά τα λόγια, υποθέστε ότι είστε ο Όγκι και αφηγείστε σε πρώτο πρόσωπο με αναδρομική αφήγηση ότι ξεκινήσατε το σχολείο με φόβο, γιατί πιστεύατε ότι θα σας κοροϊδεύουν όλοι, και τελικά φτάσατε την τελευταία μέρα να έχετε κερδίσει την εκτίμηση των περισσοτέρων. Στη συνέχεια με προδρομική αφήγηση παρουσιάστε και τα σχέδιά σας και τις σκέψεις σας για το μέλλον. Φροντίστε να φαίνονται ο φόβος, η αγωνία και η θλίψη που νιώθατε στην αρχή και πώς στη συνέχεια αυτά μετατράπηκαν σε δύναμη, εμπιστοσύνη και αισιοδοξία.

2. Η ταινία ξεκινάει όταν ο Όγκι είναι δέκα χρονών και με αναδρομική αφήγηση αναφέρεται η γέννησή του, όπου και διαπιστώθηκε ότι είχε προβλήματα υγείας και αναγκάστηκε στην πορεία της ζωής του να κάνει πάρα πολλές επεμβάσεις, χωρίς όμως να αναφέρεται καμία λεπτομέρεια. Υπάρχει δηλαδή επιτάχυνση του χρόνου με έλλειψη σχεδόν δέκα χρόνων από τη ζωή του Όγκι. Αφηγηθείτε σε τρίτο πρόσωπο τα γεγονότα της ζωής του Όγκι από τη γέννησή του μέχρι και τα δέκα του χρόνια.

3. Επιλέξτε το σημείο της ταινίας που αποτελεί την κορύφωση για εσάς και φροντίστε να επιβραδύνετε τον χρόνο πριν από αυτό προσθέτοντας μία ακόμη σκηνή, για να παρατείνετε την αγωνία. Η επιβράδυνση μπορεί να είναι είτε περιγραφική παύση είτε κάποιο σχόλιο.

4. Στο σημείο 1.08.52 – 1.10.02 τσακώνονται ο Τζακ και ο Τζούλιαν και το περιστατικό το αφηγείται σε πρωτοπρόσωπη αφήγηση ο Τζακ. Αφηγηθείτε το ίδιο γεγονός σε πρώτο πρόσωπο και από την πλευρά του Τζούλιαν, για να φανεί, με την επαναληπτική αφήγηση, η διαφορετική οπτική γωνία.

Αναμενόμενα αποτελέσματα

Με την υλοποίηση των δραστηριοτήτων αναμένεται οι επιμορφούμενοι και οι επιμορφούμενες:

-Να μπορούν να αφηγούνται γεγονότα με αναδρομική και προδρομική αφήγηση και να είναι εμφανή τα συναισθήματα που νιώθουν για το κάθε γεγονός.

-Να αντιλαμβάνονται την επιτάχυνση του χρόνου με τη μορφή της έλλειψης και να μπορούν να αφηγούνται τα γεγονότα που δεν αναφέρονται.

-Να μπορούν να επιβραδύνουν την εξέλιξη μίας ιστορίας είτε με περιγραφικές παύσεις είτε με σχόλια.

-Να μπορούν να επαναλαμβάνουν το ίδιο γεγονός από άλλη οπτική γωνία για να φαίνεται από την επανάληψη η σημαντικότητά του.

-Να αντιλαμβάνονται τη μοναδικότητα του κάθε ανθρώπου και τη δύναμη της θέλησης.

Συμπεράσματα

Οι ταινίες εισέρχονται στη ζωή των παιδιών, όταν είναι ακόμη πολύ μικρά και για αυτό η διδασκαλία των αφηγηματικών τεχνικών μέσω δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής σε

ταινίες είναι ίσως ο πιο σίγουρος τρόπος για να κρατηθεί αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών καθ’ όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας. Η αφήγηση ιστοριών καθιέρωσε τον κινηματογράφο ως λαϊκό θέαμα και πλέον ο κινηματογράφος μπορεί να αποτελέσει το δόλωμα στην εκπαίδευση, είτε την τυπική είτε την άτυπη, για να μαθαίνουν τα παιδιά τεχνικές και για να γράφουν δημιουργικά. Μέσα από τις δραστηριότητες αυτές οι νέοι και οι νέες και εμπεδώνουν καλύτερα τις αφηγηματικές τεχνικές και μαθαίνουν να γράφουν δημιουργικά αλλά και εμβαθύνουν στις αξίες και στα μηνύματα που μεταδίδει η κάθε ταινία.

Αναφορές

Αρετάκη, Μ. (2013), *Η Αφηγηματολογία στη Μέση Εκπαίδευση* στο Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Νεοελληνική Λογοτεχνία Σήμερα, Κοινωνία και Εκπαίδευση.

Βακάλη, Α. (2020), *Οι τεχνικές αφήγησης στη μαθηματική λογοτεχνία. Διπλωματική εργασία.* Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Κυριακουλάκος, Π. & Καλαμπάκας, Ε. (2015*), Η κινηματογραφική αφήγηση: μια ιστορία με εικόνες & ήχους* Στο Κυριακουλάκος, Π., Καλαμπάκας, Ε., *Η οπτικοακουστική κατασκευή.* [e-book.], Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε στις 10/6/21 από http://hdl.handle.net/11419/5708.

Κωτόπουλος, Τρ. *Η τυπολογία του Genette – Ένα πλήρες αφηγηματολογικό μοντέλο.* Πανεπιστημιακές σημειώσεις, Φλώρινα, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, ανακτήθηκε στις 10/6/21 από https://eclass.uowm.gr/modules/document/index.php?course=DIM-GRAFI-EDU111&openDir=/5c6d9f8cvWP0.

Κωτόπουλος, Τρ., Βακάλη, Άννα & Φειδάς, Γ. (2016). *Πανεπιστημιακές Σημειώσεις - Ψηφιακή αφήγηση και εκπαίδευση*. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Παρίσης Ι. & Παρίσης Ν. *(2013), Λεξικό λογοτεχνικών όρων*, ΙΤΥΕ Διόφαντος. Διατίθεται και στον διαδικτυακό τόπο: http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/4716/Lexiko-Logotechnikon-Oron_Gymnasiou-Lykeiou_html-apli/.

Μιχαηλίδης, Α. (2018), *Αφηγηματολογία και δημιουργικός λόγος: ο ρόλος της λογοτεχνικής θεωρίας στην ενίσχυση της κριτικής και δημιουργικής σκέψης στη διδακτική πράξη* στο Περιοδικό Παιδαγωγική Επιθεώρηση, Τόμος 35, Τεύχος 66.

Πρόδρομος, Π. & Μαυρακάκης, Μ. (2021), *Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία Γ΄ Γενικού Λυκείου Κριτήρια Αξιολόγησης 2*, Αθήνα: Πατάκης.

Προσεγγίζοντας την Επανάσταση του 1821 μέσα από τα εκθέματα του Μουσείου Ελληνικής Ιστορίας Παύλου Βρέλλη

Ζαραβέλα Λ. Ευαγγελία
ΠΕ02, Διδάκτωρ Βυζαντινής Φιλολογίας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ΕΠΑΛ Καναλακίου,
ezaravela@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση παρουσιάζει ένα project που πραγματοποιήθηκε στο ΕΠΑΛ Καναλακίου κατά το σχολικό έτος 2020-2021 με θέμα την Επανάσταση του 1821. Βασικός στόχος του είναι να μυήσει τους μαθητές της Α Λυκείου στη μουσειακή αγωγή μέσα από τα εκθέματα του Μουσείου Ελληνικής Ιστορίας του Παύλου Βρέλλη στα Ιωάννινα, ενώ αφόρμηση αποτέλεσαν οι επετειακές εκδηλώσεις για τη συμπλήρωση 200 χρόνων από την Επανάσταση του 1821. Οι μαθητές ήρθαν σε διαδικτυακή επαφή με το μουσείο λόγω της υγειονομικής κρίσης και στη συνέχεια από απόσταση ανά ομάδες ανέλαβαν από ένα έκθεμα σχετικό με την Προεπαναστατική καθώς και την Επαναστατική περίοδο για το οποίο συνέλεξαν πληροφορίες, έθεσαν τους προβληματισμούς τους και μελέτησαν σχετικά κείμενα. Το project ολοκληρώθηκε με τη δημιουργία ενός φυλλαδίου με τις εργασίες των μαθητών ως αναμνηστικό της διαδικασίας.

Λέξεις κλειδιά: Επανάσταση 1821, μουσειακή αγωγή, project, κέρινα ομοιώματα

Εισαγωγή

Στα ΕΠΑ.Λ. διδάσκεται το μάθημα της Ιστορίας στην Α τάξη. Το Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος καθορίζεται στην Υ.Α. Γ2/4219/20-08-1999 [ΦΕΚ 2319, τ. Β΄/31- 12-1999] και αφορά την «Ιστορία του Νεότερου και Σύγχρονου Κόσμου (Από το 1453 μ.Χ. έως σήμερα) – Προσεγγίσεις», Β΄ Τάξης 1ου Κύκλου ΤΕΕ σύμφωνα με τη Διδακτέα Ύλη και Οδηγίες για τη διδασκαλία των μαθημάτων Γενικής Παιδείας των Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων Ημερήσιου και Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. σχ. έτους 2020-2021 (Φ3/125811/Δ4/ 21-09-2020. Το συγκεκριμένο βιβλίο περιλαμβάνει ιστορικά γεγονότα σχετικά με την Ελληνική Επανάσταση του 1821. Επομένως, αποτελεί μια καλή ευκαιρία οι ήδη υπάρχουσες γνώσεις των μαθητών από το σχολικό βιβλίο να προχωρήσουν κάποια βήματα παρακάτω και να διερευνήσουν μόνοι τους μέσα από το συγκεκριμένο project ορισμένα κομβικά γεγονότα και σημαίνοντα πρόσωπα που διαδραμάτισαν σπουδαίο ρόλο στη διάρκεια των 400 χρόνων σκλαβιάς των Ελλήνων από τον Οθωμανικό ζυγό μέχρι το τελικό αποτέλεσμα της απελευθέρωσης της Ελλάδας.

Το παρόν project έχει στόχο να προωθήσει στους μαθητές τη μουσειακή αγωγή ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καλλιεργώντας παράλληλα την ερευνητική τους ικανότητα με στόχο να συμβάλει στην αποδοτικότερη εκμάθηση προσώπων και γεγονότων-σταθμών της Επανάστασης του 1821, κάποια από τα οποία σχετίζονται και με την τοπική ιστορία των μαθητών. Επίσης, προωθεί τη συνθετική ικανότητα των μαθητών, εφόσον, αφού πρώτα συγκεντρωθούν οι απαραίτητες πληροφορίες, στη συνέχεια θα απομονωθούν όσες χρειάζονται και θα αποδοθούν περιληπτικά. Τέλος, οι μαθητές μαθαίνουν να λειτουργούν μέσα στην ομάδα τους με ρόλους, να συνεργάζονται και να ανταλλάσσουν απόψεις. Αξιοποιήθηκε λοιπόν το Μουσείο Ελληνικής Ιστορίας του Παύλου Βρέλλη το οποίο περιλαμβάνει κέρινα ομοιώματα της Προεπαναστατικής καθώς και της Επαναστατικής περιόδου, δίνοντας στους μαθητές την εξαιρετική ευκαιρία να δουν σε φυσικό μέγεθος μορφές της ελληνικής ιστορίας και να εντυπωθεί η δράση και το έργο τους βιωματικά στη μνήμη τους, κάνοντας ένα ταξίδι στον χρόνο. Τέλος, οι πληροφορίες, τα συμπεράσματα και οι προβληματισμοί των μαθητών καταγράφτηκαν συνολικά και αποτέλεσαν ένα αναμνηστικό φυλλάδιο για τους ίδιους από τη συγκεκριμένη διαδικασία.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η μέθοδος project είναι μια ανοιχτή διαδικασία μάθησης χωρίς αυστηρά καθορισμένα όρια, ενώ εξελίσσεται ανάλογα με τα ενδιαφέροντα της ομάδας που συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία (Frey, 1986). Η γνώση γίνεται αναζήτηση και προβληματισμός από τα μέλη της ομάδας. Ο κάθε μαθητής μαθαίνει να φτάνει στην επιστημονική αλήθεια ατομικά και ομαδικά, ενώ παράλληλα μοιράζεται τη χαρά της επιτυχίας καθώς και της προσωπικής συμβολής στη διαδικασία. Η μέθοδος project απαντάται και με όρους, όπως: *διαθεματικό σχέδιο εργασίας, συνθετική εργασία, συνεργατική έρευνα* (Χρυσαφίδης, 2002).

Τα μουσεία αποτελούν μια ανυπέρβλητη παρακαταθήκη γνώσης με τις θεματικές που διαθέτουν (Wagner, 2007). Αποτελούν σημαντική υποστήριξη για κάθε σχολικό μάθημα, εφόσον το 80% της μάθησης μπορεί να πραγματοποιηθεί σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης και γι’ αυτόν τον λόγο πρέπει να διαδραματίσουν ωφέλιμο ρόλο στη σχολική εκπαίδευση (Νικονάνου, 2015). Σύμφωνα με τον Black (2009: 198) τα μουσεία συμβάλλουν σε μια μοναδική εμπειρία πρόσληψης γνώσης για τους μαθητές, εμπνέοντάς τους να καταλάβουν την αξία τους. Επιχειρώντας να κατανοηθεί η αξία των αντικειμένων που βρίσκονται στα μουσεία, διαπιστώνεται ότι είναι ισοδύναμης αξίας με τα πραγματικά αντικείμενα με αποτέλεσμα να αποτελούν σημαντικούς εξωσχολικούς χώρους μάθησης. Η μελέτη των αντικειμένων μέσα από τα μουσεία συντελεί στην κινητοποίηση των αισθήσεων και στην παρατηρητική και αντιληπτική ικανότητα.

Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας θεωρεί την ομαδικότητα ως θεμελιώδη αποστολή του σχολείου, εφόσον ταυτίζεται με την κοινωνικοποίηση, η οποία αποτελεί ουσιαστικό στόχο του σχολείου, ενώ παράλληλα βοηθά το άτομο να ολοκληρωθεί, να αυτονομηθεί και να εξελιχθεί σε ενήλικα με ικανότητες στον ρόλο του στην κοινωνία. Άλλωστε η συνεργασία στην εκπαίδευση αποτελεί ανώτερη κοινωνική σχέση σε σύγκριση με τον ανταγωνισμό και καλό είναι να προωθείται, γιατί έτσι αναδεικνύεται ο εκδημοκρατισμός, η ισότητα και η κοινωνική δικαιοσύνη (Ματσαγγούρας, 2000). Επιπλέον, διευκολύνεται η κοινωνική ένταξη μαθητών με διαφορετική καταγωγή και μαθησιακές δυνατότητες και μ’ αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και κατ’ επέκταση η ανάπτυξη της ικανότητάς τους να ανταπεξέρχονται στις προκλήσεις της σχολικής ζωής (Δερβίσης, 1998).

Μεθοδολογία

Η θετική ανταπόκριση των δύο τμημάτων της Α Λυκείου στη συμμετοχή σε μια δράση σχετική με τη φετινή επέτειο της συμπλήρωσης 200 ετών από την επανάσταση του 1821, οδήγησε στον σχεδιασμό του συγκεκριμένου project. Μέσω τηλεκπαίδευσης εξαιτίας της υγειονομικής κρίσης, παρουσιάστηκε στους μαθητές των δύο τμημάτων το θέμα και οι στόχοι του project. Στη συνέχεια έγιναν οι απαραίτητες διευκρινίσεις και ακολούθησε μια εικονική περιήγηση στο μουσείο μέσω διαδικτύου από την επίσημη ιστοσελίδα του, αρχικά παρουσιάζοντας το μουσείο, τον δημιουργό του καθώς και την απόφασή του να φτιάξει έναν τέτοιο χώρο μέσα από τα λόγια του. Έπειτα παρουσιάστηκαν μόνο τα εκθέματα της Προεπαναστατικής και Επαναστατικής περιόδου με τα οποία οι μαθητές θα ασχολούνταν στη συνέχεια, μια σύνδεση με το ιστορικό πλαίσιο και σύντομη αναφορά. Έπειτα οι 31 μαθητές (24 αγόρια και 7 κορίτσια) των δύο τμημάτων χωρίστηκαν σε δέκα ομάδες. Στην κάθε ομάδα ο κάθε μαθητής θα αναλάμβανε έναν ρόλο, έτσι ώστε όλοι να εμπλακούν στη διαδικασία. Επομένως, η περιγραφή του κάθε εκθέματος ανατέθηκε σε μαθητές που παρουσιάζουν αδυναμίες, ενώ με την έρευνα και τα κείμενα ασχολήθηκαν μαθητές που τούς ενδιαφέρει το μάθημα της ιστορίας. Στη συνέχεια ανακοινώθηκε το έκθεμα που η κάθε ομάδα αναλαμβάνει καθώς και οι αρμοδιότητες των μελών της. Η αδυναμία της διά ζώσης διδασκαλίας οδήγησε στην επικοινωνία με τους μαθητές μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, όπου τους έστελνα το απαραίτητο υλικό, για να μπορούν οι ίδιοι να εργαστούν και να συνθέσουν τις απαντήσεις τους. Το υλικό αφορούσε πληροφορίες από διάφορες ιστοσελίδες (εφόσον λόγω του κλεισίματος των σχολείων ήταν αδύνατη η

πρόσβαση στη σχολική βιβλιοθήκη), κείμενα για συσχετισμό και βίντεο. Στη διάρκεια των μαθημάτων μέσω τηλεκπαίδευσης υπήρχε η δυνατότητα συζήτησης και διευκρίνισης σημείων που οι μαθητές χρειάζονταν ενίσχυση και φυσικά η επικοινωνία μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου βοήθησε σημαντικά στην άμεση επίλυση θεμάτων που προέκυπταν. Όταν η κάθε ομάδα ολοκλήρωνε τη δουλειά που είχε αναλάβει, προωθούσε το υλικό της μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, το οποίο και θα έδινε στο τέλος την ευκαιρία να αποτελέσει ένα φυλλάδιο με όλες τις εργασίες των ομάδων ως αναμνηστικό του συγκεκριμένου project, με στόχο να μοιραστεί στον κάθε μαθητή. Το project ολοκληρώθηκε σε τρεις εβδομάδες.

Δυστυχώς, οι υγειονομικές συνθήκες δεν επέτρεψαν την πραγματοποίηση εκπαιδευτικής επίσκεψης στα Ιωάννινα και πιο συγκεκριμένα στο Μουσείο Ελληνικής Ιστορίας του Παύλου Βρέλλη καθώς και στο νησάκι της λίμνης στο Μουσείο Αλή πασά και Επαναστατικής Περιόδου, παρόλο που υπήρχε στο πλάνο του σχεδιασμού του συγκεκριμένου project.

Αποτελέσματα

Η πρώτη ομάδα ανέλαβε την ανατίναξη στο Κούγκι και περιέγραψε το έκθεμα ως εξής: «Μέσα στην εκκλησία φαίνεται ένας άνθρωπος του πασά να κουβαλάει ένα βαρέλι με μπαρούτι. Στον ίδιο χώρο βρίσκονται γέροντες και ένας τραυματισμένος, ενώ ένας καλόγερος κρατά κεριά στο χέρι του. Ο χώρος είναι γεμάτος από βαρέλια και μπαρούτι». https://www.vrellis.gr/i-anatinaxi-sto-koygki/ Ακολουθούν οι πληροφορίες σχετικά με το ιστορικό γεγονός, σύμφωνα με όσα συνέθεσε η ομάδα. «Ο Αλή πασάς έκανε τρεις συνολικά εκστρατείες για να αντιμετωπίσει τους περήφανους Σουλιώτες που ζούσαν στα βουνά της Θεσπρωτίας. Οι σκληροτράχηλοι πολεμιστές κατάφεραν να αποκρούσουν επιτυχώς τις επιθέσεις του και να προξενήσουν μεγάλες απώλειες στα στρατεύματά του. Στην τρίτη εκστρατεία όμως, ο πασάς των Ιωαννίνων εκμεταλλεύτηκε τα εσωτερικά προβλήματά τους και το 1803 κατόρθωσε, ύστερα από μακρά πολιορκία και προδοσία, να τους υποτάξει. Στις 12 Δεκεμβρίου του 1803, οι Σουλιώτες μετά από σθεναρή αντίσταση, αναγκάστηκαν να παραδοθούν. Εξαντλημένοι από τις κακουχίες, την πείνα και τις ασθένειες αποφάσισαν να συνθηκολογήσουν. Βασικός όρος της συμφωνίας ήταν να εκκενωθούν όλα τα σπίτια στο Σούλι. Το μόνο που έπρεπε να αφήσουν πίσω ήταν ο οπλισμός τους. Στο Κούγκι, πάνω σε έναν απότομο λόφο στην περιοχή του Σουλίου, υπήρχε ένα απρόσιτο οχυρό. Εκεί βρισκόταν το εκκλησάκι της Αγίας Παρασκευής, το οποίο είχε χτίσει ο καλόγερος Σαμουήλ το 1793. Οι οπλαρχηγοί είχαν αποθηκεύσει εκεί τα πολεμοφόδια αλλά μετά τη συνθηκολόγηση με τον Αλή πασά, το εκκλησάκι ερήμωσε. Έμεινε πίσω μόνο ο καλόγερος με ακόμη πέντε συντρόφους του, για να παραδώσουν στους ανθρώπους του Αλή την μπαρουταποθήκη. Αφού έφτασαν τρεις απεσταλμένοι του Αλή, ο καλόγερος Σαμουήλ έβαλε φωτιά στην πυρίτιδα και ανατινάχτηκε μαζί με τους συντρόφους του και τρεις Τούρκους, για να μην πέσουν τα πολεμοφόδια στα χέρια του Αλή πασά. https://www.mixanitouxronou.gr/poios-anatinaxe-to-koygki-o-anypotaktos-kalogeros-samoyil-i-o-archigos-ton-soylioton-poy-eiche-kanei-symfonia-me-ton-ali-pasa-deite-to-istoriko-simeio-apo-psila-drone/ Η σύνδεση που μπορεί να γίνει με την τοπική ιστορία είναι ότι ορισμένοι Σουλιώτες κατέφυγαν στο Ζάλογγο ύστερα από τα παραπάνω γεγονότα και έπεσαν στον γκρεμό, για να γλυτώσουν την αιχμαλωσία. Ενισχυτικά, αξιοποιήθηκε η αναφορά από τον Γάλλο ιστορικό και φιλέλληνα Κλωντ Φωριέλ, ο οποίος εξιστορεί και επιβεβαιώνει αυτά τα γεγονότα με μεγάλη λεπτομέρεια, αναφέροντας *«πως 60 γυναίκες, βλέποντας πως θα σκοτώνονταν οι δικοί τους πήραν την ομόγνωμη απόφαση να τελειώσουν τις ζωές τους και των παιδιών τους με έναν περήφανο χορό στο τέλος του οποίου θα έπεφταν μια μια στον γκρεμό από κάτω τους για να μην πέσουν στα χέρια των Τούρκων»* (Fauriel, 1824-25).

Η δεύτερη ομάδα ανέλαβε μια από τις πιο αναγνωρίσιμες μορφές του 1821, τον Θεόδωρο Κολοκοτρώνη, η μορφή του οποίου κυριαρχεί στο μουσείο τόσο σε νεότερη ηλικία όσο και σε μεγαλύτερη κατά τη διάρκεια της φυλάκισής του. Η περιγραφή που

δόθηκε από την ομάδα είναι η ακόλουθη: «Ο Θεόδωρος Κολοκοτρώνης κάθεται σε έναν βράχο. Φοράει μπότες, φουστανέλα, πουκάμισο και από πάνω κόκκινο γιλέκο με μια ζώνη στη μέση του με ένα μεγάλο σπαθί. Το δεύτερο έκθεμα παρουσιάζει τον μεγάλο ήρωα στη φυλακή. Είναι μεγάλος σε ηλικία και αυτό μπορούμε να το διακρίνουμε από τα μαλλιά του που είναι λευκά. Επίσης, η φυλακή είναι υπερβολικά στενή. Σε αντίθεση με το προηγούμενο έκθεμα στο οποίο φαίνεται πολύ πιο νέος, δυνατός και ετοιμοπόλεμος με τα όπλα του στη μέση, στη φυλακή φαίνεται πόσο κουρασμένος και αδύναμος νιώθει». https://www.vrellis.gr/theodoros-kolokotronis-1770-1843/ https://www.vrellis.gr/o-kolokotronis-sti-fylaki-toy-nayplio/ Έπειτα η ομάδα περιληπτικά απέδωσε βασικά βιογραφικά στοιχεία του: «Ο Θεόδωρος Κολοκοτρώνης γεννήθηκε στις 3 Απριλίου του 1770 στη Μεσσηνία σε μια περιοχή που ονομαζόταν Ραμοβούνι. Ο πατέρας του σκοτώθηκε από τους Τούρκους όταν ήταν 10 ετών, γεγονός που σημάδεψε την ζωή του. Στα 17 του γίνεται οπλαρχηγός και στη συνέχεια τάσσεται στο πλευρό του Πετρόμπεη Μαυρομιχάλη, παίζοντας πρωταγωνιστικό και καθοριστικό ρόλο στις μάχες εναντίον των Τούρκων, αναδεικνύοντας τη στρατηγική του ιδιοφυΐα. Τα τελευταία χρόνια της ζωής του τα πέρασε στην Αθήνα, όπου και πέθανε λόγω εγκεφαλικού επεισοδίου στις 4 Φεβρουαρίου 1843». https://www.sansimera.gr/biographies/809 Ζητούμενο για την εμβληματική μορφή του 1821 αποτέλεσε το εύλογο ερώτημα γιατί βρέθηκε στη φυλακή. Η απάντηση που δόθηκε είναι η ακόλουθη: «Ο Θεόδωρος Κολοκοτρώνης παρά τις θυσίες και τον καθοριστικό ρόλο που είχε παίξει κατά την επανάσταση και την απελευθέρωση της Ελλάδας από τον τουρκικό ζυγό, προφυλακίστηκε και καταδικάστηκε σε θάνατο για έσχατη προδοσία. Συγκεκριμένα, κατηγορήθηκε ότι σε συνεργασία με τους Ρώσους σχεδίαζε την ανατροπή του τότε βασιλιά Όθωνα. Κατηγορίες οι οποίες αδίκως βάραιναν τον ίδιο αλλά στόχευαν στην πτώση του από τους εχθρούς του. https://www.youtube.com/watch?v=TcyacW5HWqg https://www.youtube.com/watch?v=te6pS6EKeUM Είναι πραγματικά άδικο να φυλακίζεται και να τιμωρείται με τέτοιον τρόπο ένας ήρωας για την Ελλάδα, επειδή κάποιοι δεν τον συμπαθούσαν για προσωπικούς λόγους και ήθελαν να τον βγάλουν από τη μέση».

Η τρίτη ομάδα ανέλαβε να παρουσιάσει την ομιλία του Κολοκοτρώνη στην Πνύκα τον Νοέμβριο του 1838 και έδωσε την παρακάτω απάντηση: «Ο Κολοκοτρώνης ύστερα από την εντύπωση που τού έκανε το μάθημα που παρακολούθησε από τον Γυμνασιάρχη Γεννάδιο, αποφάσισε και ο ίδιος να εκφωνήσει λόγο στους νέους. Ο Γεννάδιος ειδοποίησε όλους τους μαθητές, για να παρακολουθήσουν «κάτι περίεργο». Πράγματι ο Κολοκοτρώνης κατευθύνθηκε στην Πνύκα και μπροστά στους μαθητές και όσους από περιέργεια συγκεντρώθηκαν, ξεκίνησε να τούς μιλά. Πολύ σημαντικά σημεία του λόγου του είναι η κοινή απόφαση να κάνουν Επανάσταση, χωρίς να σκεφτούν πόσοι είναι και η ομόνοια που είχαν. Στην πορεία όμως η κατάσταση άλλαξε και παραλίγο από τη διχόνοια να καταστραφούν. Προτρέπει επίσης τους νέους να διαφυλάξουν την Ορθόδοξη πίστη τους, γιατί όταν οι ίδιοι ξεκίνησαν την Επανάσταση σκέφτηκαν πρώτα την πίστη τους και μετά την πατρίδα. Τέλος, ο Κολοκοτρώνης παρόλο που ο ίδιος δεν κατάφερε να μορφωθεί, συμβουλεύει τους νέους να σπουδάσουν και να ακολουθούν τις συμβουλές των δασκάλων τους. Συμπερασματικά, όλα όσα ο μεγάλος αγωνιστής είπε εκείνη την ημέρα στους νέους, αποτελούν μηνύματα με διαχρονική αξία. Τέλος, είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζουμε και αυτή την πλευρά του αγωνιστή, την ανάγκη του δηλαδή να συμβουλέψει νέα παιδιά μέσα από τις δικές του εμπειρίες και όχι μόνο τις μάχες που έδωσε». https://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/8c3e9046-78fb-48f4-bd82-bbba28ca1ef5/kolokotronis.pdf

Η τέταρτη ομάδα ασχολήθηκε με τον Ιωάννη Μακρυγιάννη, η οποία περιέγραψε λιτά το έκθεμα ως ένας άνδρας που γράφει κάτι πίσω από τις πέτρες και δείχνει να είναι αφοσιωμένος στο κείμενο που ετοιμάζει. https://www.vrellis.gr/ioannis-makrygiannis-1797-1864/ Η ομάδα απέδωσε ορισμένα βιογραφικά στοιχεία ως εξής: «Ο Ιωάννης Μακρυγιάννης υπήρξε ένας από τους σημαίνοντες αγωνιστές της ελληνικής επανάστασης.

Ο Ιωάννης Τριαντάφυλλος όπως ήταν το πραγματικό του όνομα γεννήθηκε το 1797 στα κακοτράχαλα βουνά της Δωρίδας στο χωριό Αβορίτη. Το «Μακρυγιάννης» είναι παρατσούκλι και του δόθηκε από συγχωριανούς του για το ψηλό του ανάστημα. Το 1820 μυήθηκε στη Φιλική Εταιρεία και λίγες μέρες μετά την έναρξη της Επανάστασης συνελήφθη από τους Τούρκους στην Άρτα. Στα τέλη του 1821 αρρώστησε σοβαρά και επανήλθε στην αγωνιστική δράση στις 2 Απριλίου 1822, επικεφαλής μικρού στρατιωτικού σώματος. Μέχρι το 1825 πολεμούσε σε πολλές μάχες. Ο Μακρυγιάννης πέθανε στις 27 Απριλίου 1864 σε ηλικία 67 ετών. https://www.sansimera.gr/biographies/1991 Η ομάδα επικεντρώθηκε στην απάντηση δύο βασικών ερωτημάτων, αξιοποιώντας αποσπάσματα από τα απομνημονεύματά του: 1. Τι σημαίνει η φράση «Είμαστε στο εμείς και όχι στο εγώ» και 2. Γιατί ο Μακρυγιάννης αποφάσισε να μάθει γράμματα σε μεγάλη ηλικία; Για το πρώτο ερώτημα η ομάδα απάντησε ότι η φράση είναι πρωταρχικής σημασίας. Αυτό που προσπαθεί να επιτύχει είναι να κάνει τους Έλληνες να συνειδητοποιήσουν ότι ο αγώνας για την πατρίδα είτε σε καιρό πολέμου είτε σε καιρό ειρήνης είναι ένας αγώνας κοινός και συλλογικός. Πιστεύει ακράδαντα ότι η πατρίδα ανήκει σε όλους τους πολίτες, πλούσιους και φτωχούς, μορφωμένους και αμόρφωτους, πολιτικούς και στρατιωτικούς. Δεν έχει κανείς το δικαίωμα να λέει «εγώ» αλλά πρέπει όλοι να λένε «εμείς». Όλοι μαζί ενωμένοι πρέπει να αγωνιστούν για το καλό και την ευημερία της πατρίδας τους. Το «εγώ» παύει να υπάρχει, ενώ αυτό που έχει σημασία είναι το «εμείς», η γνήσια και ισότιμη συνεργασία μεταξύ των ανθρώπων. Μ’ αυτό τον τρόπο μπορεί να καταπολεμηθεί ο εγωισμός και η φιλαρχία, η αγάπη δηλαδή της εξουσίας, που αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα ελαττώματα του ελληνικού λαού. Εξάλλου δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι το ελληνικό έθνος οδηγήθηκε σε εμφύλιες διαμάχες και συγκρούσεις εξαιτίας ακριβώς αυτής της μανίας για απόκτηση εξουσίας. Για το δεύτερο ερώτημα η ομάδα απάντησε ότι ο Μακρυγιάννης αποφάσισε να μάθει γράμματα σε μεγάλη ηλικία, γιατί δεν μπορούσε να μείνει άπραγος και αδιάφορος μπροστά στην αδικία που υπάρχει στην κοινωνία. Όταν ήταν παιδί δεν είχε τις δυνατότητες να σπουδάσει αλλά ήταν αναγκασμένος να κάνει πολλές δουλειές, για να βοηθήσει τη φτωχή οικογένειά του. Ο Μακρυγιάννης θεωρεί χρέος του να υπηρετήσει και στον πνευματικό τομέα. Επίσης, θεωρεί ότι ο πνευματικός αγώνας για την πατρίδα ανήκει σε όλους και όχι μόνο στους μορφωμένους. Είναι καθήκον όλων των ανθρώπων να συνεισφέρουν στην πατρίδα τους και να αγωνίζονται γι’ αυτήν με κάθε τρόπο. http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2218/Keimena-Neoellinikis-Logotechnias_G-Gymnasiou_html-empl/index04_01.html

Η πέμπτη ομάδα ασχολήθηκε με μια ενδιαφέρουσα σύνθεση τη σφαγή του Αλή πασά και έδωσε την παρακάτω περιγραφή: «Παρουσιάζονται αρκετοί άνθρωποι τουρκικής καταγωγής λόγω των ρούχων τους σ’ ένα διώροφο σπίτι που στηρίζεται σε δύο κολόνες. Στο βάθος φαίνεται ότι κάποιος κόβει το κεφάλι του Αλή πασά. Αριστερά βλέπουμε έναν άνθρωπο με καρφωμένο ένα μαχαίρι στο πόδι και τρομαγμένο. Μπροστά βρίσκεται μια γυναίκα καλοντυμένη και πολύ όμορφη, η κυρά Βασιλική». https://www.vrellis.gr/i-sfagi-toy-ali-pasa/ Τον Ιούλιο του 1822 ο Αλή και 400 πιστοί του κλείνονται στο κάστρο των Ιωαννίνων. Ο Αλή δηλώνει στον σουλτάνο πως γνωρίζει ποια είναι τα μέλη της Φιλικής Εταιρείας αλλά ο σουλτάνος δεν τον πιστεύει. Ο Χουρσίτ πασάς απευθύνθηκε στον Αλή με δόλο, λέγοντάς του ότι θα μεσολαβήσει στον σουλτάνο, για να του δοθεί αμνηστία. Ο Αλή πασάς καταφεύγει στο νησάκι των Ιωαννίνων, περιμένοντας την αθώωσή του στο μοναστήρι του αγίου Παντελεήμονα. Το φιρμάνι ήρθε σε ενάμιση μήνα με την καταδίκη του. Τότε έγινε η απόβαση των Τούρκων στο νησί. Ο Κιοσσέ Μεχμέτ επικεφαλής των στρατευμάτων του Χουρσίτ παραδίδει το καταδικαστικό έγγραφο στον Αλή, ο οποίος μετά από συμπλοκή πέφτει νεκρός από τις σφαίρες. Οι στρατιώτες τον έσυραν έξω και τον αποκεφάλισαν. Το κεφάλι του ταριχεύτηκε και στάλθηκε στον σουλτάνο στην Κωνσταντινούπολη. Ο Αλή πασάς είχε καταφέρει το προηγούμενο διάστημα να εξοργίσει τον σουλτάνο, όταν αποφάσισε να αγοράσει την Πάργα η οποία ήταν υπό αγγλική

κυριαρχία, πιστεύοντας μάλιστα ότι τα χρήματα θα δοθούν από την Κωνσταντινούπολη, ενώ αντίθετα ο σουλτάνος δεν είχε δείξει κανένα ενδιαφέρον για τη συγκεκριμένη αγορά. Η αυθαίρετη συμπεριφορά του Αλή έπρεπε να τιμωρηθεί παραδειγματικά, όπως και έγινε. https://www.mixanitouxronou.gr/o-apokefalismos-toy-ali-pasa-sto-nisaki-ton-ioanninon/ Μάλιστα, υπάρχει ιστορικό δημοτικό τραγούδι που επιβεβαιώνει τις παραπάνω πληροφορίες με τίτλο «της Πάργας» και μπορεί να συνδεθεί με την τοπική ιστορία. Σύμφωνα με το οποίο οι Παργινοί θέλοντας να αποφύγουν τις αγριότητες των Τούρκων και των Αλβανών, αποφάσισαν να περάσουν στα Επτάνησα, παίρνοντας μαζί τους τα ιερά κειμήλια. Λίγο πριν την επίσημη παράδοση στις 28 Μαρτίου 1819, ανέσκαψαν τους οικογενειακούς τάφους, συγκέντρωσαν τα λείψανα στην πλατεία της αγοράς και τα έκαψαν για να γλυτώσουν από τη βεβήλωση. http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2218/Keimena-Neoellinikis-Logotechnias_G-Gymnasiou_html-empl/index01_02.html

Η έκτη ομάδα ανέλαβε το κρυφό σχολείο. Η ομάδα περιέγραψε ως εξής το παρακάτω έκθεμα: «Ένας ιερέας στέκεται όρθιος και τρία παιδιά κάθονται γύρω του. Το ένα γράφει με φτερό και το άλλο κρατά ένα βιβλίο. Ένα στέκεται στην πόρτα, κρατώντας ένα φανάρι και φαίνεται ότι προσέχει να μην καταλάβουν την παρουσία τους στον συγκεκριμένο χώρο. Έχει σκοτάδι και βρίσκονται σε μια εκκλησία». https://www.vrellis.gr/kryfo-scholeio/ Την ονομασία Κρυφό σχολειό την πρωτοσυναντάμε το 1899 στο περιοδικό του Γεωργίου Δροσίνη «Εθνική αγωγή» με φωτογραφία του ομώνυμου πίνακα του Γύζη και το γνωστό ποίημα του Πολέμη. Ο ζωγράφος πίστευε ότι επί Τουρκοκρατίας απαγορευόταν η ίδρυση και λειτουργία ελληνικών σχολείων γι’ αυτό και ο ένοπλος φρουρός στο έργο του. Σχολεία βέβαια υπήρξαν, γιατί η τουρκική διοίκηση δεν εμπόδιζε την εκπαίδευση των Ελλήνων, αλλά στα σχολεία δεν μπορούσαν να διδάξουν επαναστατικό φρόνημα, ελευθερία και πατριωτισμό. Στα Γιάννενα υπήρξαν πέντε φημισμένες σχολές, όπου δεν θα τολμούσαν να διδάξουν κείμενα επαναστατικά, όπως για παράδειγμα τον Θούριο του Ρήγα. Από τη μια οι Τούρκοι από την άλλη η καθολική εκκλησία με τους Ιησουίτες και τον έντονο προβληματισμό της, ανάγκαζαν την ορθόδοξη εκκλησία να δράσει. Έπρεπε με κάθε τρόπο να κρατήσει ζωντανή την πίστη και την ελληνική φλόγα. Γι’ αυτό και δημιουργήθηκαν τα κρυφά σχολειά σε εκκλησιαστικούς χώρους, όπου απέφευγαν οι Τούρκοι και όπου δάσκαλοι και ιερείς προσπαθούσαν να διατηρήσουν υψηλό το ηθικό και ζωντανή την ορθόδοξη πίστη (Κακριδής, 2011). Η ομάδα εμφανώς προβληματισμένη σχετικά με την ύπαρξη κρυφών σχολειών κατέληξε στο συμπέρασμα μετά την έρευνά της ότι ένα τέτοιο έργο δεν θα μπορούσε να γίνει φανερά παρά με τον τρόπο που έλαβε χώρα, δηλαδή κρυφά, με αγάπη για την προστασία της πίστης και του ελληνισμού.

Η έβδομη ομάδα ανέλαβε τον Διονύσιο τον Φιλόσοφο και έδωσε την παρακάτω περιγραφή: «Παρουσιάζεται ο Διονύσιος λίγο πριν τον βασανίσουν. Στέκεται όρθιος με ματωμένα και σκισμένα ρούχα. Είναι αλυσοδεμένος και περιμένει υπομονετικά το τέλος του. Είναι μεγάλος σε ηλικία και αυτό φαίνεται από τα μακριά λευκά μαλλιά και γένια. Η σύνθεση περιλαμβάνει και άλλους δύο άντρες, τους δήμιους οι οποίοι δείχνουν άγριοι, έτοιμοι να εκτελέσουν την εντολή και χωρίς οίκτο να τον γδάρουν ζωντανό». https://www.vrellis.gr/dionysios-o-filosofos/ Έπειτα η ομάδα συνέθεσε την παρακάτω απάντηση για τη σπουδαία αυτή Προεπαναστατική μορφή. Ο Διονύσιος ο Φιλόσοφος, ήταν Ηπειρώτης με Μακεδονική καταγωγή από τα Γρεβενά, γεννημένος στην Παραμυθιά γύρω στο 1540. Έγινε μοναχός στο Διχούνι Ιωαννίνων σε πολύ μικρή ηλικία. Αργότερα, έφυγε στην Πάδοβα για σπουδές στην Ιατρική, Φιλοσοφία, Φιλολογία, Λογική, Αστρονομία και Ποίηση και το 1582 εγκαταστάθηκε στην Κωνσταντινούπολη. Δέκα χρόνια αργότερα αναδείχτηκε μητροπολίτης Λάρισας. Ήταν άνθρωπος μορφωμένος, πολύ προοδευτικός, μιλούσε επτά γλώσσες και γι’ αυτόν τον λόγο ονομάστηκε «Φιλόσοφος». Αργότερα ο Διονύσιος κατέφυγε στη Δύση, προσπαθώντας να εξασφαλίσει όπλα και χρήματα για την εξέγερση των σκλαβωμένων Ελλήνων. Το 1611 με μια ομάδα ανδρών πραγματοποιεί

εξέγερση εναντίον των Τούρκων, βάζοντας φωτιά στο τουρκικό διοικητήριο. Ο Οσμάν πασάς και οι άντρες του αιφνιδιάστηκαν και κατέφυγαν στο κάστρο της Πόλης. Αν και η εξέγερση ήταν καλά οργανωμένη, απέτυχε λόγω προδοσίας από τους Έλληνες που τάχτηκαν στο πλευρό των Τούρκων. Ο Διονύσιος, παρόλο που κρύφτηκε σε μια σπηλιά, δε διασώθηκε αλλά συνελήφθη από τους Τούρκους. Οργισμένος ο Τούρκος διοικητής, όταν κατά την ανάκριση άκουσε από τον Διονύσιο *«Πολέμησα για να ελευθερώσω τον λαό μου από τα βάσανα και την τυραννία σας»,* αποφάσισε να επιβάλλει το απάνθρωπο μαρτύριο του γδαρσίματος, μια ποινή για προδότες και στασιαστές. Το βασανιστήριο κράτησε πέντε ώρες και στη συνέχεια οι Τούρκοι γέμισαν το δέρμα του με άχυρο και το περιέφεραν στην πόλη των Ιωαννίνων. Μετά το τέλος του Διονυσίου, ο Οσμάν έδειξε το μένος του σε όλη την Ήπειρο, επιβάλλοντας κλίμα τρομοκρατίας. Ο Διονύσιος από τους εχθρούς του αποκαλούνταν ειρωνικά «Σκυλόσοφος». https://www.mixanitouxronou.gr/mitropolitis-dionisios-o-filosofos-exegerthike-enantion-ton-tourkon-to-1611-ton-sinelavan-ke-ton-egdaran-zontano/ Η εξέγερση του Διονυσίου και το φρικτό του τέλος αποτυπώνεται και σε δημοτικό τραγούδι. https://el.wikipedia.org/wiki/

Η όγδοη ομάδα ανέλαβε την κυρά Βασιλική και περιέγραψε το έκθεμα ως εξής: «Απεικονίζεται μια όμορφη και καλοντυμένη γυναίκα με ακριβά ρούχα. Στέκεται όρθια με σοβαρό βλέμμα. Είναι ψηλή με μαύρα μαλλιά, το χρώμα του δέρματος είναι ανοιχτό και το φόρεμά της είναι κατακόκκινο». https://www.vrellis.gr/kyra-vasiliki/ Έπειτα η ομάδα απέδωσε περιληπτικά βιογραφικά στοιχεία της, σύμφωνα με τα οποία η Βασιλική Κονταξή γεννήθηκε στη Πλησιβίτσα των Φιλιατών (σημερινό Πλαίσιο) το 1789 και ήταν κόρη του προύχοντα της περιοχής Κίτσου Κονταξή. Μια υπόθεση κατασκευής κίβδηλων νομισμάτων, στην οποία αναμίχθηκε ο πατέρας της και κάτοικοι της περιοχής, την έφεραν κοντά στον Αλή πασά, σε ηλικία μόλις 12 ετών. Η μικρή Βασιλική ζήτησε έλεος για τον συλληφθέντα πατέρα της από τον Αλή και εκείνος θαμπωμένος από την ομορφιά της, τού χάρισε τη ζωή, ενώ η ίδια έγινε μέλος του χαρεμιού του Αλή, ο οποίος το 1808 τη νυμφεύτηκε, παρά τις αντιρρήσεις της πρώτης του συζύγου Εμινέ. Η Βασιλική όλα τα χρόνια που έμεινε με τον Αλή, χρησιμοποίησε τη δύναμή της προς όφελος των Χριστιανών, πολλούς από τους οποίους γλύτωνε την τελευταία στιγμή από τα χέρια του δημίου. Τέτοια ήταν η επιρροή της πάνω στον Αλή, ώστε όχι μόνο δεν εξισλαμίστηκε, αλλά απαίτησε και πέτυχε να μετατρέψει ένα δωμάτιο του χαρεμιού σε παρεκκλήσιο με τακτικό ιερέα. https://www.mixanitouxronou.gr/vasiliki-prostazi-i-ellinida-kalloni-pou-eklepse-tin-kardia-tou-geronta-ali-pasa-se-ilikia-12-eton-ton-epireaze-toso-poli-pou-den-exislamistike-pote-ke-tou-edine-prostages/ Το παραδοσιακό τραγούδι «Βασιλική προστάζει» τονίζει με τη χρήση του ρήματος «προστάζει» την επιρροή που είχε στον Αλή πασά. https://www.artsandthecity.gr/stixoi

Η ένατη ομάδα ανέλαβε τον Κοσμά τον Αιτωλό και περιέγραψε το έκθεμα ως εξής: «Παρουσιάζεται ο Άγιος Κοσμάς όρθιος σ’ ένα βάθρο και κρατά ένα βιβλίο στο δεξί του χέρι. Δίπλα του βρίσκεται ένας ξύλινος σταυρός και ένα εικονοστάσι». https://www.vrellis.gr/kosmas-o-aitolos/ Η ομάδα συγκέντρωσε τις παρακάτω πληροφορίες κατά τις οποίες ο άγιος Κοσμάς ο Αιτωλός (1714 - 24 Αυγούστου 1779), γνωστός και ως Πατροκοσμάς ήταν Ελληνορθόδοξος μοναχός. Το κατά κόσμον όνομά του ήταν Κώνστας και γεννήθηκε σε χωριό της Αιτωλίας. Τελειώνοντας το σχολείο, δούλεψε ως δάσκαλος στην περιοχή της Ναυπακτίας. Το 1759 έγινε μοναχός και πήρε το όνομα Κοσμάς, ενώ αργότερα χειροτονήθηκε ιερέας. Ξεκίνησε το ιεραποστολικό του έργο για είκοσι χρόνια σε πολλές περιοχές της Ελλάδας και την Αλβανία, κηρύττοντας τον λόγο του Θεού, ώστε να αποτρέπεται ο εξισλαμισμός και να ενισχύεται η πίστη των σκλαβωμένων Ελλήνων. Ο Κοσμάς προέτρεπε να ιδρύονται σχολεία και Εκκλησίες και μ’ αυτόν τον τρόπο ενίσχυσε την πίστη και το φρόνημά του υπόδουλου ελληνισμού, συμβάλλοντας στην ίδρυση πάνω από 200 σχολείων. https://www.sansimera.gr/biographies/941 Είναι πολύ γνωστές οι προφητείες του οι οποίες αφορούν την απελευθέρωση του Γένους, το μέλλον προσώπων

και πόλεων, το μέλλον της ανθρωπότητας καθώς και εφευρέσεις που θα άλλαζαν τη ζωή των ανθρώπων. Πολύ γνωστή είναι και εκείνη που αφορούσε τον Αλή πασά και συνδυάζεται με το προηγούμενο έκθεμα που αφορούσε τη σφαγή του. Όταν ο Κοσμάς μπήκε κυνηγημένος από τους Τούρκους στο Τεπελένι, μόνο η μητέρα του Αλή πασά, η Χάμκω πρόσφερε καταφύγιο, δείχνοντάς του μεγάλο σεβασμό. Ακόμη τότε ο Αλή δεν είχε γίνει πασάς των Ιωαννίνων και όταν επέστρεψε το βράδυ στη διάρκεια του δείπνου, ο Πατροκοσμάς του είπε: *«Εσύ Αλή θα γίνεις σπουδαίος άνθρωπος. Θα κυριέψεις όλη την αρβανιτιά. Θα υποτάξεις τα Γιάννενα, την Πρέβεζα, την Πάργα, το Σούλι, το Δελβίνο, το Γαρδίκι και αυτό ακόμη το τάχτι του Κουρτ Πασά. Θα αφήσεις μεγάλο όνομα στην Οικουμένη. Και στην Πόλη θα πας, μα με κόκκινα γένια. Αυτή είναι η θέληση της Θείας Πρόνοιας».* Ο Αλή πασάς χάρηκε, πιστεύοντας ότι θα γίνει σουλτάνος στην Κωνσταντινούπολη, όμως ο πατροΚοσμάς προφήτεψε το τέλος του, όταν με εντολή του σουλτάνου, διατάχτηκε η εκτέλεσή του και στάλθηκε στην Κωνσταντινούπολη μόνο το ταριχευμένο κεφάλι του με γένια κατακόκκινα από το αίμα της σφαγής. https://www.mixanitouxronou.gr/poios-einai-o-patrokosmas-poy-proevlepse-ton-apokefalismo-toy-ali-pasa-quot-kai-stin-poli-tha-pas-ma-me-kokkina-genia-quot-elege-i-profiteia-poy-prominye-to-telos-toy/

Η δέκατη ομάδα ανέλαβε τη Φιλική Εταιρεία και έδωσε την ακόλουθη περιγραφή: «Η σύνθεση αυτή αποτελείται από τρεις άντρες καλοντυμένους που στέκονται όρθιοι και έχουν το ένα χέρι στην καρδιά και το άλλο στο Ευαγγέλιο, δίνοντας όρκο με τον οποίο θα παρέμεναν πιστοί στον στόχο τους. Παρουσιάζονται σοβαροί και αποφασισμένοι να προετοιμάσουν την επανάσταση εναντίον των Τούρκων». https://www.vrellis.gr/filiki-etaireia/ Η Φιλική Εταιρεία ήταν μια από τις σημαντικότερες μυστικές οργανώσεις που σχηματίστηκαν για την προετοιμασία της επανάστασης του 1821 και την απελευθέρωση των Ελλήνων από την Οθωμανική Αυτοκρατορία. Ιδρύθηκε το 1814 στην Οδησσό της Ρωσίας από τον Εμμανουήλ Ξάνθο, τον Νικόλαο Σκουφά και τον Αθανάσιο Τσακάλωφ. Οι Φιλικοί έπρεπε να δράσουν με μεγάλη μυστικότητα, προκειμένου να μη γίνουν αντιληπτοί από τους Οθωμανούς αλλά και από απολυταρχικά Ευρωπαϊκά καθεστώτα. Επίσης, έπρεπε να πείσουν και δύσπιστους Έλληνες που μέχρι τότε είχαν δει επαναστατικές προσπάθειες να αποτυγχάνουν. Τα μέλη της Εταιρείας επικοινωνούσαν με κρυπτογραφικό κώδικα, χρησιμοποιώντας ψευδώνυμα. Αρχικά, απευθυνόταν μόνο σε πλούσιους Έλληνες εμπόρους, προκειμένου να εξασφαλιστούν τα χρήματα για τον αγώνα, όμως στη συνέχεια απευθυνόταν σε όλες τις κοινωνικές ομάδες του Ελληνισμού. Στην πορεία, παρόλο που η ηγεσία της παρέμενε μυστική, η αρχηγία ανατέθηκε στον Αλέξανδρο Υψηλάντη, ανώτερο αξιωματικό του ρωσικού στρατού. Στο ερώτημα γιατί ο όρκος των Φιλικών ήταν πολύ σημαντικός, οι μαθητές απάντησαν ότι μ’ αυτόν τον τρόπο επισφράγιζε τη δέσμευση των μελών της να κρατήσουν μυστικά όλα όσα γίνονταν, ενώ δεσμεύονταν να αφιερωθούν στον αγώνα υπέρ πίστεως και πατρίδας. http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/5204/Istoria_G-Gymnasiou_html-empl/index2_7.html

Συμπεράσματα

Το παρόν project επιχείρησε να προωθήσει τη μουσειακή αγωγή και τη διερευνητική μάθηση των μαθητών, αξιοποιώντας ένα θέμα ιστορικό, θεμελιώδους αξίας για την Ελλάδα αλλά και την ανθρωπότητα, το οποίο μάλιστα συνδέθηκε και με τις επετειακές εκδηλώσεις για τη συμπλήρωση των 200 ετών από την έναρξη της Ελληνικής Επανάστασης. Δεδομένης της πανδημίας η περιήγηση στο μουσείο έγινε ψηφιακά, ενώ οι ομάδες δούλεψαν στη συνέχεια από απόσταση, καταγράφοντας όλα τα ζητούμενα. Οι μαθητές ενθουσιάστηκαν με τη διαδικασία και χάρηκαν ιδιαίτερα που έμαθαν, προβληματίστηκαν και συσχέτισαν τόσα θέματα, πολλά από τα οποία αποτελούν μέρος της τοπικής τους ιστορίας. Το project ολοκληρώθηκε με τη δημιουργία φυλλαδίου με τα κείμενα και τις τοποθετήσεις των μαθητών ως αναμνηστικό της διαδικασίας.

Αναφορές

Black, G. (2009). *Το ελκυστικό μουσείο. Μουσεία και επισκέπτες*, μτφ. Κωτίδου, Σ., Εκδόσεις Πολιτιστικού Ιδρύματος Ομίλου Πειραιώς: Αθήνα.

Fauriel, C. (1824-25). *Chants populaires de la Grece moderne*, Παρίσι. Τόμος Α΄, σ. 277-8

Frey, K. (1986). *«Η μέθοδος project» σε μετάφραση Κλεονίκης Μάλλιου*. Εκδ. Οίκος Αφων Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Wagner, E. (2007). "Potenziale: Museen und Schulen – Warum sie füreinander interessant sind", στο Wagner, E. & Dreykorn, M. (επιμ.), *Museum, Schule, Bildung. Aktuelle Diskurse – Innovative Modelle – Erprobte Methoden,* kopaed: München, 13-14.

Δερβίσης, Σ. (1998). Οι μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοκεντρική διδασκαλία, Αθήνα: Gutenberg.

Κακριδής, Φ. (2011).*Το κρυφό σχολειό Ομιλία στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων 17 Μαρτίου 2011.*

Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους» (Διαθέσιμο: http://users.sch.gr/kliapis/matsF.pdf, προσπελάστηκε στις 10/6/2021).

Νικονάνου, Ν. (2015). Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο (Διαθέσιμο: https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/712/8/NIKONANOY.pdf, προσπελάστηκε στις 10/6/2021).

Χρυσαφίδης, Κ. (2002). *Βιωματική – Επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της Μεθόδου project στο σχολείο.* Αθήνα: Gutenberg.

Η Δημιουργική Γραφή στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Αντωνοπούλου Σοφία
Φιλόλογος, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Διεπιστημονικού Προγράμματος «Δημιουργική Γραφή» ΕΑΠ &Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Ιδιοκτήτρια Φροντιστηρίου Μ.Ε. «Λόγος»
logosfront@yahoo.gr

Περίληψη

Η Νεοελληνική Γλώσσα και η Λογοτεχνία συνιστούν θεμελιώδη γνωστικά αντικείμενα τόσο στην Πρωτοβάθμια, όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Υπ' αυτό το πρίσμα αξίζει να διερευνηθεί πώς μια νέα εκπαιδευτική μέθοδο, η Δημιουργική Γραφή, μπορεί να βελτιώσει τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, αποφέροντας πολλαπλά οφέλη, με εμφανή αυτά στο γλωσσικό, αλλά και γνωστικό επίπεδο. Παρά το διαφορετικό δείκτη νοημοσύνης και τις μαθησιακές δυνατότητες των μαθητών του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου με αυτές των μαθητών του Γυμνασίου και του Λυκείου, η εκπαιδευτική φιλοσοφία, που διέπει την εξοικείωσή τους με την Δημιουργική Γραφή, κινείται στο ίδιο πλαίσιο. Αυτό περιλαμβάνει τρία στάδια, το προσυγγραφικό ή αναγνωστικό, το συγγραφικό και το μετασυγγραφικό. Επιχειρείται, λοιπόν, μια γενική θεωρητική παρουσίαση των εν λόγω σταδίων, ενώ ακολουθεί ένα ενδεικτικό παιχνίδι Δημιουργικής Γραφής.

Λέξεις κλειδιά: Δημιουργική Γραφή, Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Εισαγωγή

Σήμερα, έχει προωθηθεί πολύ στην εκπαιδευτική διαδικασία η ιδέα της δημιουργικής γραφής ως πεδίου δραστηριοτήτων κυρίως στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Φυσικά, ο στόχος δεν είναι η κατασκευή υψηλής λογοτεχνίας ή να μετατραπούν οι μαθητές σε Λογοτέχνες, αλλά να πειραματιστούν με τη γραφή, να απελευθερώσουν τις δημιουργικές τους δυνάμεις, να κατανοήσουν τα κειμενικά είδη και τις συμβάσεις τους, να καλλιεργήσουν τον κριτικό γραμματισμό (Νικολαΐδου, 2015). Αξίζει να σημειωθεί ότι προηγείται απαραιτήτως της Δημιουργικής Γραφής, το στάδιο δημιουργικής ακρόασης/ανάγνωσης ενός λογοτεχνικού έργου. Η ακρόαση και η ανάγνωση είναι μια δυναμική διαδικασία πρόσληψης του κειμένου, η οποία προϋποθέτει ταυτόχρονη ενεργοποίηση όλων των μικρόκοσμων και των κοσμοειδώλων του ακροατή/αναγνώστη και του συγγραφέα, καθώς επίσης τη σύγκρισή τους, τον συσχετισμό, την συμπλήρωση ή ακόμα και την αναθεώρηση κάποιων στοιχείων ή τμημάτων του περιεχομένου τους.

Δημιουργική Γραφή: μια σύγχρονη εκπαιδευτική μέθοδος

Η Δημιουργική Γραφή αποτελεί μια *σύγχρονη εκπαιδευτική μέθοδο*, αρκετά διαδεδομένη στις ευρωπαϊκές χώρες, που φιλοδοξεί να αποδώσει αλλά και να μεταδώσει ορθά τον πρωτεύοντα ρόλο της έκφρασης, της γραφής και του λόγου στους μαθητές, τομέα στον οποίο χωλαίνουν τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα. Πρόκειται για την διαδικασία κατά την οποία με την κατάλληλη διέγερση της παιδικής δημιουργικότητας προκαλείται η παραγωγή λόγου με παιγνιώδη και απαλλαγμένο από αυστηρά μαθησιακά και αξιολογικά πλαίσια τρόπο (Σουλιώτης, 2012). Η μέθοδος αυτή προσεγγίζει την ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΛΟΓΟΥ βιωματικά, μέσα από το παιχνίδι και τη μάθηση του λόγου και των δυνατοτήτων του και στηρίζεται στην αναδόμηση των στοιχείων της λέξης, της πρότασης και κατ' επέκταση του κειμένου, με σκοπό της παραγωγή νέων κειμένων (Πασσιά & Μανδηλαράς,2001).

Παράλληλα, η Δημιουργική Γραφή συνιστά και μια νέα πρόταση για τη μελέτη της λογοτεχνίας, μια *νέα λογοτεχνική θεωρία*, όπως η σημειωτική, η αποδόμηση, η

διακειμενικότητα. Η οπτική της είναι «το βλέμμα του συγγραφέα». Η θέαση του έργου πραγματώνεται κυρίως με τα μάτια του συγγραφέα-δημιουργού και όχι του συγγραφέα-κοινωνικού όντος, δηλαδή με βάση το δημιουργικό και όχι το κοινωνικό Εγώ, όσο κι αν το ένα φιλτράρεται και συγκροτείται διαμέσου του άλλου. Η θεωρία αυτή προσκαλεί τον αναγνώστη να ξαναγράψει το έργο, ως δυνάμει δημιουργός (Σαμαρά, 2009). Η γνώση του τρόπου σύνθεσης και των λειτουργιών ενός κειμένου επιτρέπει τη δημιουργική υπονόμευση και αναδημιουργία του, σημείο από το οποίο αφορμάται εν μέρει και η παιδαγωγική διάσταση της Δημιουργικής Γραφής. Συνεπώς, σκοπός της Δημιουργικής Γραφής, μέσα ή έξω από τη σχολική τάξη, δεν είναι ένα είδος «συγγραφικού πρωταθλητισμού», αλλά η εξοικείωση του μαθητή με την συγγραφική (και την αναγνωστική) πράξη και η σταδιακή εδραίωση της σχέσης του με την λογοτεχνία. (http://impschool.gr/deltio-site/?p=85)

Είναι, επομένως, προφανής η συμβολή της στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, την βαθμιαία εξοικείωση με συγγραφικές πρακτικές, οι οποίες συμβάλλουν στην συνειδητοποίηση με τρόπο άμεσο και την ευαισθητοποίηση απέναντι στην διαδικασία της λογοτεχνικής και εν γένει της καλλιτεχνικής έκφρασης ως τρόπου με τον οποίο τα άτομα-δημιουργοί δεν «περιγράφουν» απλώς το περιβάλλον τους, αλλά παρεμβαίνουν δημιουργικά σε αυτό και το αναδημιουργούν (Σουλιώτης, 2012˙ Θεοδωρακόπουλος, 2020). Η Δημιουργική Γραφή καθιστά τα παιδιά αυτόνομα στην παραγωγή κάθε είδους κειμένων με την συμμετοχή τους σε ποικίλες δραστηριότητες, οι οποίες μπορούν να χαρακτηριστούν ως κειμενικά γεγονότα (Dawson, 2005˙ Κωτόπουλος, 2011).

Επιπροσθέτως, η Δημιουργική Γραφή με την απελευθέρωση της δημιουργικότητας μπορεί να λειτουργήσει και *θεραπευτικά*. Προσφέρει ψυχική εκτόνωση, εσωτερική απελευθέρωση του ατόμου, ενώ λειτουργεί αυτοεπιβεβαιωτικά και λυτρωτικά (Freud,1976 και Brown,1997 στο: Καρακίτσιος,2012). Χρησιμοποιείται ως βιωματική μέθοδος στα πλαίσια της θεραπείας μέσω της τέχνης από την επιστήμη της ψυχολογίας και εφαρμόζεται σε ψυχοθεραπευτικά προγράμματα, προγράμματα επανένταξης, απεξάρτησης από ουσίες, ενίσχυσης Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες ή σοβαρές παθήσεις, κακοποιημένων ατόμων, κ.τ.λ. κυρίως στον αγγλοσαξονικό κόσμο και έχει αναγνωριστεί ως ένα σημαντικό εργαλείο για την ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεπίγνωσης (Καραγιάννης 2010).

Ειδικότερα, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση οι δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής θα μπορούσαν να ιδωθούν ως παιχνίδι αφηγηματικών στρατηγικών, οργάνωσης της σκέψης και του λόγου, επιλογής και συναρμογής λέξεων. Πρωταρχικός στόχος είναι το παιδί να αγαπήσει την διαδικασία της αφηγηματικής, συγγραφικής, αλλά και της αναγνωστικής πράξης, να αντιληφθεί τη δύναμη των λέξεων και να αναπτύξει αναγνωστικά κριτήρια, ώστε να απολαμβάνει με έναν πιο επεξεργασμένο και σύνθετο τρόπο την ανάγνωση της λογοτεχνίας.

Άλλωστε, με την σύνθεση πραγματικότητας και επινόησης σε κείμενο μυθοπλασίας, ο μαθητής μπαίνει στη θέση των ηρώων του, ταξιδεύει φαντασιακά στον χωροχρόνο, πειραματίζεται με τη μορφή, την τεχνική και τα λογοτεχνικά είδη, βιώνει έρωτες, θανάτους, επιτυχίες και αποτυχίες, φίλιες και έχθρες. Συλλαμβάνει με μεγαλύτερη ευκρίνεια το σημασιολογικό βάθος, τις συμπαραδηλώσεις και το συναισθηματικό φορτίο των λέξεων. Συνθέτοντας κείμενα, κατανοεί πως οι λέξεις δεν υπάρχουν μοναχά για να κατονομάζουν τον κόσμο, αλλά και για να τον αναδημιουργούν. Η σύνθεση της πλοκής εντάσσει τον μικρό συγγραφέα στη θέση του αλλού, του ξένου, του διαφορετικού (Schirrmacher, 1998). Η επινοημένη πραγματικότητα με την αφήγησή του ζωντανεύει μπροστά στα μάτια του. Η συγγραφική πράξη δείχνει στον μαθητή με τον πιο απτό τρόπο ότι η γλώσσα είναι πανίσχυρο νοητικό εργαλείο: Αποτελεί τρόπο σύλληψης, παράστασης και ερμηνείας του κόσμου (Benton, 1999). Εξάλλου, η Δημιουργική Γραφή δεν συνιστά φιλολογικό αντικείμενο. Είναι εκπαιδευτικό εργαλείο, που μπορεί να αποδειχτεί πρόσφορο για τη διδασκαλία πολλών και διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων.

Η πρακτική της δημιουργικής γραφής συνοδεύεται από ποικίλα παιδαγωγικά οφέλη, καθώς οι μαθητές εμπιστεύονται τη φαντασία τους και όχι έτοιμες λύσεις. Η γραφή αποτελεί γι' αυτούς ένα ταξίδι έκπληξης κι ενθουσιασμού (Τσάτσου-Νικολούη, 2019). Ακόμη, επιτυγχάνονται και επιμέρους στόχοι, όπως η καλλιέργεια κριτικής και δημιουργικής σκέψης, η ενεργοποίηση της φαντασίας και της συγγραφικής επινοητικότητας, η ανάπτυξη αφηγηματικών και περιγραφικών κειμένων, η διεύρυνση των γλωσσικών οριζόντων, η εκφραστική δεινότητα, η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, η βελτίωση της επικοινωνίας, η διαμόρφωση κλίματος συντροφικότητας και δημιουργικότητας μέσα στην τάξη.

Τα κείμενα που παράγουν οι μαθητές με την αξιοποίηση της Δημιουργικής Γραφής –μεταξύ άλλων – διακρίνονται από αρετές, όπως η ρευστότητα, καθώς εμφανίζουν πλούτο ιδεών, η πρωτοτυπία, καθώς επιδέχονται πολλαπλές αναγνώσεις και ερμηνείες, η οργάνωση-πολυπλοκότητα, καθώς περιέχουν ιδέες και σκέψεις σε ευρύτερα σχήματα, το χιούμορ, έκπληξη, αυθορμητισμό. (Διακοσάββα, 2020)

Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι με την πρακτική της Δημιουργικής Γραφής εκφράζονται όλοι οι μαθητές της τάξης και ότι όσοι έχουν υψηλές επιδόσεις δεν γράφουν, απαραιτήτως, και τα καλύτερα κείμενα (Νικολαΐδου, 2015). Αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται μεταξύ τους, καθώς οι περισσότερες δραστηριότητες έχουν ομαδικό χαρακτήρα (Τσιλιμένη & Παπαρούση, 2010). Επιπλέον, η Δημιουργική Γραφή μπορεί με επιτυχία να βοηθήσει εκείνους που αντιμετωπίζουν άγχος, πόνο απώλειας αγαπημένου προσώπου, μαθησιακές δυσκολίες και διατροφικές διαταραχές (Green, 1980).

Κατά συνέπεια, η δημιουργική γραφή αποτελεί ένα πολύτιμο διδακτικό εργαλείο και στόχο έχει να δημιουργήσει υποψιασμένους αναγνώστες, εξοικειώνοντάς τους με τη συγγραφική και αναγνωστική πράξη, συμβάλλοντας στη σταδιακή εδραίωση της σχέσης τους με τη Λογοτεχνία (Νικολαΐδου, 2015). Παράλληλα, οι μαθητές ασκούνται στη δεξιότητα της αφήγησης, καλλιεργούν τις γλωσσικές τους δεξιότητες και αναπτύσσουν κλίμα ενότητας και συντροφικότητας μέσα στην τάξη.

Όσον αφορά την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, η πρώτη ουσιαστική προσπάθεια εισαγωγής της Δημιουργικής Γραφής στο σχολείο διαφαίνεται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του 2011-12. Αρχικά, πιλοτικά για την Α΄ Λυκείου και εν συνεχεία στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας του Γυμνασίου (Π.Δ. 26/2016) η δημιουργική γραφή εισάγεται ως βασική συνιστώσα του μαθήματος και μάλιστα συμπεριλαμβάνεται ως άσκηση αξιολόγησης στην εξέτασή του. (Κολοβελώνη, 2019).

Το γεγονός της αξιολόγησης και συνεξέτασης με την Νεοελληνική Γλώσσα εντάσσει τον μαθητή σε μια συστηματική διαδικασία εξοικείωσης με την κατανόηση κειμένου. Με οδηγό ένα εισαγωγικό σημείωμα λίγων γραμμών και την αντιληπτική του ικανότητα, ο μαθητής καλείται να εντοπίσει το κύριο, αλλά και τα επιμέρους νοήματα ενός αδίδακτου πεζού αποσπάσματος ή ποιήματος κατά το αναγνωστικό στάδιο. Στη συνέχεια, να αναζητήσει τους κειμενικούς δείκτες που εξυπηρετούν την παρουσίαση του κεντρικού θέματος. Αντιλαμβάνεται την λειτουργικότητα των εκφραστικών μέσων. Δύναται να διακρίνει το γραμματειακό είδος, οξύνοντας την κριτική του σκέψη. Επιπλέον, τα πολυτροπικά κείμενα εξοικειώνουν με τον ψηφιακό κόσμο και τις νέες τεχνολογίες. Τέλος, μεταξύ των ζητούμενων περιλαμβάνεται πλέον και η διατύπωση προσωπικών απόψεων εμπεριστατωμένα. Αξίζει να επισημανθεί πως τα παραπάνω οφέλη λειτουργούν προσθετικά προς όλα όσα ήδη κατέκτησε σταδιακά ο μαθητής σε μικρότερες τάξεις.

Γενικά στάδια εκπόνησης μιας δραστηριότητας Δημιουργικής Γραφής

Αξίζει να παρουσιαστούν σε αδρές γραμμές τα στάδια που περιλαμβάνει σε γενικές γραμμές κάθε δραστηριότητα Δημιουργικής Γραφής. Αρχικά, το **πολυγραφικό** ή **αναγνωστικό στάδιο**, περιλαμβάνει μελέτη ανάλογων του είδους, του ύφους η της τεχνοτροπίας που στην συνέχεια θα κληθούν οι μαθητές να πράξουν. Σ' αυτό το στάδιο, ο εκπαιδευτικός που θα επιχειρήσει να αξιοποιήσει τη Δημιουργική Γραφή στη διδασκαλία

του θα πρέπει να έχει αναγνωστική σκευή, έτσι ώστε να μπορεί να επιλέξει από τον θησαυρό των λογοτεχνικών κειμένων εκείνα που θα ενεργοποιήσουν την φαντασία και την γλωσσική ευρηματικότητα των μαθητών του ή εκείνα που ακουμπούν στην ανθρώπινη εμπειρία, με τρόπο που εξάπτει το αναγνωστικό ενδιαφέρον της ηλικιακής ομάδας, στην οποία απευθύνει την άσκηση (Beck, 2012). Έτσι, το **προσυγγραφικό στάδιο** σχεδόν ταυτίζεται την ανάγνωση λογοτεχνίας, χωρίς αυτό να σημαίνει πως οι δύο έννοιες συμπίπτουν απόλυτα, διότι αρκετά συχνά αξιοποιείται και η «λογοτεχνία των τεκμηρίων». Ο συγκεκριμένος όρος χρησιμοποιείται για λογοτεχνικά έργα που συνομιλούν με άλλα έργα τέχνης, όπως ένας ζωγραφικός πίνακας, ένα γλυπτό, μια φωτογραφία. Όλα αυτά μπορούν να αποτελέσουν εξίσου ένα παραγωγικό συγγραφικό ερέθισμα για τους μαθητές.

Κατόπιν, έπεται το **συγγραφικό στάδιο**. Ο εκπαιδευτικός ορίζει με σαφήνεια τα ζητούμενα στην άσκηση της Δημιουργικής Γραφής, προσδιορίζοντας κειμενάκι είδος, θέμα, αφηγηματική τεχνική, όριο λέξεων. Οι μαθητές μπορούν να δουλέψουν ατομικά η και σε ομάδες. Ορισμένα κείμενα, όπως δημοσιογραφικά ή θεατρικά, ενδείκνυνται περισσότερο για ομαδοσυνεργατική δουλειά. Σε τέτοιες περιπτώσεις, οι μαθητές μπορούν, ίσως, να δουλεύουν ομαδοσυνεργατικά κατά τη συλλογή του συγγραφικού υλικού (για παράδειγμα όταν συγκεντρώνουν υλικό για την κατασκευή του λογοτεχνικού ήρωα της ιστορίας τους η για την περιγραφή ενός χώρου ή ενός αντικείμενου) και ατομικά κατά τη συγγραφή. Βέβαια υπάρχουν λογοτεχνικές φόρμες, όπως λ.χ. το στιχούργημα, το κόμικ ή η θεατρική σκηνή που ενδείκνυνται περισσότερο για την ομαδοσυνεργατική παραγωγή κειμένου (Γρόσδος, 2014). Για να ολοκληρωθεί μια δραστηριότητα Δημιουργικής Γραφής μέσα στην τάξη, το ζητούμενο όριο λέξεων θα πρέπει να είναι εφικτό.

Το **μετασυγγραφικό στάδιο είναι το τελικό της δημιουργικής άσκησης**. Περιλαμβάνει την παρουσίαση των κειμένων και συζήτηση - σχολιασμό επ' αυτών στη σχολική τάξη. Σ' αυτό το στάδιο, οι μικροί συγγράφεις παρουσιάζουν τα κείμενα τους στην ολομέλεια. Κατά την παρουσίαση θα μπορούσε να εντοπιστούν σημεία, που με αλλαγές λέξεων στον συνταγματικό η τον παραδειγματικό άξονα, δομικές μεταβολές ή άλλες γλωσσικές ή αφηγηματικές παρεμβάσεις, μπορούν να επενεργήσουν θετικά, προσφέροντας μια νέα βελτιωμένη κειμενική εκδοχή. Εδώ, είναι κρίσιμο να προσεχθεί ο συμβουλευτικός και καθοδηγητικός χαρακτήρας των παρεμβάσεων του εκπαιδευτικού, ώστε να λειτουργήσει ενισχυτικά και ενθαρρυντικά στους μαθητές(Dawson, 2005). Με άλλα λόγια, στις δραστηριότητες της Δημιουργικής Γραφής, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί πρωτίστως ως αναγνώστης και επιμελητής και όχι ως παντογνώστης διορθωτής. Παράλληλα, λειτουργεί ως καθοδηγητής και εμψυχωτής της διαδικασίας, λύνοντας απορίες, προσφέροντας εναλλακτικές, επιβραβεύοντας και εν ολίγοις ενισχύοντας με κάθε τρόπο. Καθοριστικό στοιχείο της συγκεκριμένης διαδικασίας αποτελούν οι εκπαιδευτικοί σκοποί και στόχοι σε συνάρτηση με τη διάθεση του κάθε εκπαιδευτικού να μείνει προσανατολισμένος σ' αυτούς. (Καλογήρου, 2004)

«Παιχνίδι Δημιουργικής Γραφής»

Επιλέξτε ένα βιβλίο. Κλείστε τα μάτια σας ενώ ανοίγετε αυτό το βιβλίο και τοποθετήστε το δάχτυλό σας κάπου σε αυτό. Το δάχτυλό σας θα έχει προσγειωθεί σε μια λέξη ή λέξεις. Γράψτε τη λέξη, καθώς και τις τρεις λέξεις που προηγούνται και τις τρεις λέξεις που ακολουθούν στο κείμενο. Τώρα έχετε μια φράση επτά λέξεων. Γράψτε αυτήν τη φράση στο τετράδιό σας και, μόλις το γράψετε, συνεχίστε να γράφετε για πέντε λεπτά. Υπάρχουν μόνο δύο κανόνες σε αυτό το παιχνίδι: δεν πρέπει να σταματήσετε να γράφετε. και δεν πρέπει να σκέφτεστε. Προσπαθήστε να γράψετε όσο πιο γρήγορα μπορείτε. Δεν παράγετε ένα έργο τέχνης. Μετά από πέντε λεπτά, θα έπρεπε να έχετε καλύψει πολλές σελίδες. Τώρα διαβάστε τι έχετε γράψει Διαβάστε το προς τα εμπρός, μετά διαβάστε το, λέξη προς λέξη, προς τα πίσω. Υπογραμμίστε μια φράση που σας φαίνεται ότι έχει οποιαδήποτε από τις ακόλουθες ιδιότητες: έχει ενέργεια. σε εκπλήσσει. δεν έχει γραφτεί ποτέ στη γλώσσα σας.

Η φράση πρέπει να έχει κάποιο νόημα. Πρέπει να έχει τη δική του εσωτερική αίσθηση τουλάχιστον. Δηλαδή, δεν πρέπει να είναι εντελώς απροσπέλαστο. Μπορεί να είναι μια ολόκληρη πρόταση ή μπορεί να είναι το τέλος μιας πρότασης και η αρχή της επόμενης. Τώρα, γράψτε μια σύντομη ιστορία ή ποίημα στο οποίο αυτή η φράση εμφανίζεται χωρίς να φαίνεται καθόλου. Για παράδειγμα, ίσως θέλετε να τοποθετήσετε τη φράση στο στόμα ενός ομιλητή. (Morley, 2007)

ΣΤΟΧΟΣ: Η συγκεκριμένη άσκηση «ελεύθερης γραφής» είναι αποτελεσματική για την προθέρμανση του γραψίματος, αλλά είναι επίσης αποτελεσματική στη δημιουργία ασυνήθιστων φράσεων, εκείνων που διαθέτουν εκπληκτικό ποσό προσωπικής γλωσσικής ενέργειας. Οι μαθητές προσπαθούν να συλλάβουν ιδέες και προτάσεις που συνήθως δεν θα χρησιμοποιούσαν συνειδητά.

Συμπεράσματα

Έπειτα απ' όσα αναφέρθηκαν , προκύπτει ο επωφελής χαρακτήρας της Δημιουργικής Γραφής σε όλο το εκπαιδευτικό φάσμα. Η Δημιουργική Γραφή ως διδακτικό αντικείμενο δεν επιδιώκει σε καμιά περίπτωση την ανεύρεση συγγραφικών ταλέντων. Πρόκειται για μια αδέσμευτη εκδήλωση της προσωπικότητας του μαθητή, ο οποίος προφορικά και γραπτά αποτυπώνει ιδέες, συναισθήματα και εντυπώσεις με τον δικό του τρόπο. Μάλιστα, η μέχρι σήμερα εμπειρία της Δημιουργικής Γραφής αποδεικνύει ότι καλλιεργεί πολύπλευρα το παιδί, αυξάνει την αυτοπεποίθηση του, ενώ, ταυτόχρονα, δρα ως υποστήριξη σε αλλά γνωστικά αντικείμενα, βελτιώνοντας, κατά πολύ, τη γλωσσική, διανοητική και συναισθηματική εξέλιξη του. Παράλληλα, ο πειραματισμός των μαθητών στην σχολική τάξη με ποικίλα λογοτεχνικά είδη σταδιακά προετοιμάζει επαρκώς τους υποψήφιους για την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Η χρήση της Δημιουργικής Γραφής ως διδακτικής προσέγγισης της Λογοτεχνίας αποδεικνύεται ομόθυμα επωφελής και επιβεβαιώνεται ότι μπορεί να υπηρετήσει πολλαπλά την ανακαλυπτική, παιδοκεντρική, βιωματική αλλά και συνεργατική μαθητεία, καθώς μετατρέπει την κατά κανόνα παθητική πρόσληψη της Λογοτεχνίας σε ενεργητική· παρέχει την ευκαιρία καλλιτεχνικής έκφρασης και αναδημιουργίας του πραγματικού κόσμου από τους μαθητές, εξοικειώνοντας τους, ταυτόχρονα, με τους τρόπους και τις τεχνικές της λογοτεχνικής γραφής και όχι με την αυστηρή της αντιμετώπιση ως διδακτέας ύλης.

Αναφορές

Beck Heather (end). *Teaching Creative Writing,* Palgrave-Macmillan, 2012.

Benton Peter, «Unweaving the Rainbow: poetry teaching in the secondary school I», *Oxford Review of Education*, τ. 25, τεύχ. 4 (1999), 521-531.

Carter James, *Creating writers, A creative writing manual for Key Stage 3 and Key Stage 4, revised and updated edition*, Routledge, 2010.

Dawson, P. (2005). Creative Writing and the New Humanities. London: Rutledge.

Green, G. (1980). Ways of Escape. London: Bodley Head.

Morley David, *The Cambridge Introduction to Creative Writing*, Cambridge University Press, 2007.

Ροντάρι Τζάνι, *Γραμματική της φαντασίας, Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*, μετάφραση: Γιώργος Κασαπίδης, Μεταίχμιο, 2003.

Schirrmacher, R. (1998). Τέχνη και δημιουργική ανάπτυξη των παιδιών. Αθήνα: Ίων.

Γρόσδος, Σταύρος. *Δημιουργικότητα & Δημιουργική Γραφή στην Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας 2014.

Διακοσάββα, Εμμανουέλα. Η αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής και της νέας κειμενικότητας στη διδασκαλία της Ιλιάδας, Παιδαγωγική Επιθεώρηση 70/2020 file:///C:/Users/liaka/Downloads/9683-16534-1-SM.pdf

Θεοδωρακόπουλος, Δημήτρης (2020). Η Συμβολή των Τεχνών στην ανάπτυξη μουσικών και γλωσσικών δεξιοτήτων: Μια πιλοτική εφαρμογή, Ιωάννινα 2020 Διπλωματική Εργασία

https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/30459/1/Μ.Ε.ΘΕΟΔΩΡΑΚΟΠΟΥΛΟΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ 2020.pdf

Καλογήρου, Τζίνα. «Lector Ludens: η ανάγνωση ως παιχνίδι / παιχνίδια της ανάγνωσης». Στο *Η Λογοτεχνία σήμερα. Όψεις, αναθεωρήσεις, προοπτικές* (Πρακτικά Συνεδρίου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα 2004, 128-133

Καραγιάννης Σ. (2010). Η Δημιουργική Γραφή ως καινοτόμος δράση στο σχολείο: όψεις, Ημερίδα «Καινοτομίες και κριτική σκέψη: αναζητώντας πρακτικές για τη σχολική τάξη», (26 Φεβρουαρίου 2011), ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ.-Ελληνοαμερικανικόν Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κολλέγιο Αθηνών Κολλέγιο Ψυχικού, www.scribd.com/doc

Καρακίτσιος, Αντρέας (2012). «Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής;» Κείμενα 15, ανακτήθηκε 29/6/2020 από το διαδίκτυο:

http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?view=article&catid=59%3Atefxos15&id=256%3A15-karakitsios&option=com_content&Itemid=95

Κολοβελώνη, Γ. (2019). Δημιουργική γραφή και διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Θεωρία και παραδείγματα. Νέος Παιδαγωγός, 14, 589-597.

Κωτόπουλος, Η. Τ. (2011). Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της Δημιουργικής Γραφής. Στο Παπαντωνάκης Γ. &Κωτόπουλος Τ. (επιμ.) Τα ετεροθαλή. Αθήνα: Ίων, σελ. 21-36.

Νικολαΐδου Σοφία (επιμέλεια), *Η Δημιουργική Γραφή στο Σχολείο*, Μεταίχμιο, 2015, e-book.

Νικολαϊδου, Σ. (2015). Η Δημιουργική Γραφή στο σχολείο: Το πώς και το γιατί μιας παιδαγωγικής επιλογής. Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας, 55, 11 - 15.

http://impschool.gr/deltio-site/?p=85

Πασσιά, Α. & Μανδηλαράς Φ. (2001). Εργαστήρι Δημιουργικής Γραφής για Παιδιά. Αθήνα: Πατάκης

Σαμαρά, Ζ. (2009). Το βλέμμα του συγγραφέα, Θεσσαλονίκη: University Studio Press

Σουλιώτης, Μ. (2012). Δημιουργική γραφή. Οδηγίες πλεύσεως. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Π. Ι. Κύπρου.

Τσάτσου-Νικολούλη, Σ. (2019). Προφορική Ιστορία και δημιουργική γραφή. Νέος Παιδαγωγός, 14, 220-228.

Τσιλιμένη, Τ., & Παπαρούση, Μ. (2010). Η τέχνη της μυθοπλασίας και της δημιουργικής γραφής. Συγγραφείς και θεωρητικοί μιλούν για την τέχνη του μυθιστορήματος. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Η Συμβουλευτική «πηγαίνει» σχολείο

Πετρά Βασιλική
Φιλόλογος, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
vasopetra@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά τη διαθεματική διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας Α΄ Λυκείου στη φυσική τάξη και στην τηλεκπαίδευση, κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους 2020-2021. Η καβαφική Ιθάκη με το διδακτικό της ύφος και η ενότητα Εφηβεία-Προβλήματα της εφηβείας έδωσαν την ευκαιρία, ώστε οι μαθητές/τριες να έρθουν σε επαφή με τη Συμβουλευτική, μέσα στο πλαίσιο του σχολείου. Το εκπαιδευτικό υλικό που αξιοποιήθηκε αφορούσε τον καβαφικό λόγο, κείμενα από την αρθρογραφία, εικόνες που απεικόνιζαν βασικές αρχές, «οδηγίες» πλοήγησης για το «αύριο» και προβλήματα προς επίλυση. Η εμπλοκή των μαθητών επιτεύχθηκε μέσα από τεστ δεξιοτήτων, τεχνικές δημιουργικής μάθησης και Θεάτρου, με τη χρήση της πολυτροπικής εικόνας και με δημιουργική γραφή. Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά στη διαδικασία, που λειτούργησε στο πλαίσιο έρευνας δράσης. Καλλιέργησαν δεξιότητες κατανόησης του «εαυτού», επαγγελματικού προσανατολισμού, διαπροσωπικές δεξιότητες επικοινωνίας, επιλογής-απόφασης, επίλυσης προβλημάτων, ζωής. Η διαδικασία δεν αξιολογήθηκε με τυπικά εργαλεία.

Λέξεις κλειδιά: Συμβουλευτική, «εαυτός», δεξιότητες

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία υπαγορεύτηκε από τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών/τριών της Α΄ Λυκείου για Συμβουλευτική υποστήριξη σε μια φάση της ζωής τους, κατά την οποία καλούνται να πάρουν αποφάσεις για πράγματα τα οποία σημασιοδοτούνται ως θέματα αιχμής και πιεστικά. Πράγματι, παρά το νεαρό της ηλικίας τους οι έφηβοι έχουν να αντιπαλέψουν τον επιτακτικό χαρακτήρα μιας «ελλόγιμης» απόφασης για το μέλλον τους, όντας απαράσκευοι να το κάνουν και χωρίς την αναγκαία υποστήριξη και ενδυνάμωση εκ μέρους του «σχολείου».

Οι μαθητές/τριες της Α΄ Λυκείου καλούνται να επιλέξουν ποιο Προσανατολισμό-Κατεύθυνση θα ακολουθήσουν στη Β΄ Λυκείου, επιλογή που αυτόματα περικλείει ή αποκλείει άλλες επιλογές μαθημάτων στο σχολείο, φροντιστηριακών ή για Πανεπιστημιακές Σχολές – ακόμη και επιλογές ζωής. Εν τω μεταξύ το σύγχρονο συμφραζόμενο της πανδημίας λόγω CoVid-19 και οι αλλαγές στον χώρο εργασίας, δημιουργούν έκτακτες συνθήκες και επιτάσσουν σοβαρότητα στους/στις εφήβους όσον αφορά τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό, την κατανόηση του εαυτού, την απόκτηση δεξιοτήτων για το «αύριο», τη διαχείριση του άλλου ή της ομάδας.

Κεντρική στόχευση αποτέλεσε ο προσανατολισμός των μαθητών/τριών και η καλλιέργεια δεξιοτήτων διαχείρισης του «εαυτού» και επαγγελματικών-ζωής μέσα από συζητήσεις, δημιουργικές εργασίες και αναπλαισιωμένο εκπαιδευτικό υλικό πάνω σε θέματα Συμβουλευτικής.

Προκρίθηκε η ευεξία και η συμμετοχή τους μέσα στο σχολικό περιβάλλον, στα διά ζώσης μαθήματα και τα ψηφιακά και η καλλιέργεια του αισθήματος ότι το σχολείο, ειδικά το Λύκειο μπορεί να έχει πρακτικό προσανατολισμό και «χρησιμότητα». Δεν υπάρχει μόνο για να προετοιμάζει την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο και μάλιστα σε σχολές χωρίς «αντίκρυσμα» στην αγορά εργασίας. Αντίθετα, μπορεί να τους βοηθήσει να «αντιμετωπίσουν» με ενδιαφέρον, με άποψη και όχι αποστασιοποιημένα τα διλήμματα, τις προκλήσεις και τις δυσκολίες της μετά το σχολείο ζωής τους. Η προσπάθεια εντάσσεται στο

πλαίσιο έρευνας δράσης με στόχο την εμπλοκή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία, ανεξάρτητα από κοινωνικές ή μαθησιακές αναχαιτίσεις και την καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής.

Η καβαφική Ιθάκη αποτέλεσε το έναυσμα και το σκαλοπάτι, ώστε οι μαθητές/τριες να ακούσουν Συμβουλευτική με τον τρόπο του Καβάφη με έναν διδακτισμό μεστό και ουσιαστικό. Ακόμη, να ανασυγκειμενοποιήσουν το ποίημα στο σήμερα και να κάνουν προβολές στο μέλλον. Η μεταφορά της Ιθάκης στο σήμερα βρήκε συνοδοιπόρο την ανάγκη της διδάσκουσας να κάνει πιο «ουσιαστικό» το μάθημα και να το φέρει στο τώρα, διδάσκοντας στη φυσική τάξη ή στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Με αυτό τον τρόπο, ανταποκρίθηκε στο σιωπηρό ή ηχηρό αίτημα των παιδιών το δικό τους και των οικείων, σχετικά με το «τι μέλλει γενέσθαι» και να απαλύνει την αγωνία τους.

Η Νεοελληνική Γλώσσα και η ενότητα Εφηβεία-Προβλήματα των εφήβων ανέδειξε πρώτο στην ψήφο των νέων το θέμα της επιλογής καριέρας, του προσανατολισμού, του «τι θα κάνω/τι χρειάζεται να κάνω/«μάθω», ώστε να είμαι έτοιμος/η για μετά το σχολείο». Στην πρώτη γραμμή του προβληματισμού τέθηκε η διαχείριση του άγχους και της αγωνίας που βιώνουν σχετικά με το θέμα αυτό, λόγω της ασάφειας που υπάρχει όσον αφορά τα «νέα δεδομένα» ή και λόγω της δυσκολίας πρόσβασης σε σχετικούς φορείς.

Η δυνατότητα απεύθυνσης στο ΚΕΣΥ (Κέντρο Συμβουλευτικής Υποστήριξης) ή άλλους φορείς (Δράση), ήταν άγνωστη στους μαθητές. Κανένας τους δεν φαινόταν να έχει λάβει την «επιστημονική»-στοχευμένη και εξατομικευμένη εμπειρία υποστήριξης. Εξάλλου, διαπιστώθηκε ότι οι ευκαιρίες για ενημέρωση απουσίαζαν παντελώς ή υπήρχαν υπαινικτικά στον σχεδιασμό του Προγράμματος Σπουδών και των λυκειακών μαθημάτων.

Η συγκυρία «έδρασε» ώστε το ΕΕΠΕΚ Λάρισας προσέφερε μέσα στο διδακτικό έτος 2020-2021 Πρόγραμμα μακράς διάρκειας (εξάμηνο), υψηλού επιπέδου, που υποστηριζόταν από ειδικούς στη Συμβουλευτική. Η διδάσκουσα το παρακολούθησε, αποκτώντας μια εμπειρία ζωής και καλλιέργησε σημαντικές δεξιότητες Συμβουλευτικής, ώστε να στηρίξει τους/τις μαθητές/τριες της. Αντίστοιχες εμπειρίες της διδάσκουσας φετινές (Διαφοροποιημένη μάθηση, Δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας του ηγέτη, Πολυτροπικότητα) και περσινές (Εκπαίδευση Ενηλίκων, Εξ αποστάσεως διδασκαλία) πλούτισαν τη μαθησιακή διαδικασία.

Η παρούσα εργασία εκκινεί από τα εισαγωγικά και τη σκοποθεσία. Προχωρά στην παιδαγωγική τεκμηρίωση, την υλοποίηση της διδακτικής πρότασης και ολοκληρώνει με συμπεράσματα.

Θεωρητικό-Παιδαγωγικό πλαίσιο

Η υλοποίηση εδράζεται κατ' αρχάς στις θεωρίες που σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη. Τις Ψυχολογικές και τις μη Ψυχολογικές, που κατανοούν τη σταδιοδρομία ως ζήτημα «σχεδιασμού ζωής». Την αντιλαμβάνονται ως υπόθεση κοινωνικής μάθησης, αλλά και αυτοπροσδιορισμού ή κατασκευής ταυτότητας του υποκειμένου με βάση τους στόχους, τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντά του με έμφαση στο «πώς» και όχι στο «τι» (Savickas, 2005).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, αποκτούν δυναμική σήμερα οι μεταδεξιότητες σταδιοδρομίας: η ενδυνάμωση της προσωπικής επάρκειας, η διαμεσολάβηση και η διαχείριση προβλημάτων, αλλαγών και συναισθημάτων, η προσαρμοστικότητα και η αυτορρύθμιση, η αποδοχή της ενδεχομενικότητας των πραγμάτων. Ακόμη, νοηματοδοτούνται η κοινωνική δικαιοσύνη και η ενσυναίσθηση μέσα στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Τέλος, σημασία αποκτούν η ροπή στην ευτυχία, η εμπλοκή στην εργασία, συνολικά η διαχείριση του «εαυτού» και του άλλου (Savickas, 2005).

Προς αυτή την κατεύθυνση, ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός νοείται ως ένα σύνολο παρεμβάσεων, στρατηγικών και τεχνικών για παροχή βοήθειας σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης. Ουσιαστικά, η «επαγγελματική καθοδήγηση» είναι μια συνεχής εξελικτική διαδικασία, που καλλιεργεί την ιδέα ότι οι σπουδές δεν καθορίζουν το επάγγελμα. Για αυτό, είναι απαραίτητη η εκπόνηση «προσωπικού» πλάνου σταδιοδρομίας, εφόσον οι

άνθρωποι δεν είναι πλασμένοι για ένα μόνο επάγγελμα και παράλληλα οι εργασιακές και οι εν γένει συνθήκες αλλάζουν. Άρα, οι άνθρωποι οφείλουν να ενημερώνονται συνεχώς και να είναι σε ετοιμότητα για την αλλαγή (Κασσωτάκης, 2002 · Rifkin, 1996).

Η βασική διάκριση της Συμβουλευτικής είναι σε: Επαγγελματική Συμβουλευτική, ατομική ή ομαδική, που βοηθά στην επιλογή επαγγέλματος, στην επαγγελματική ανάπτυξη και την επίλυση προβλημάτων προσαρμογής στο επάγγελμα μέσα από ερωτηματολόγια, τεστ, γραπτές εργασίες και συναντήσεις. Και Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας, που αφορά άτομα τα οποία βρίσκονται ήδη σε κάποιο επάγγελμα και προσδοκούν επαγγελματική εξέλιξη ή είναι απαραίτητες παρεμβάσεις στην εργασιακή πορεία τους. Η τελευταία γίνεται με εργαστήρια, συνεντεύξεις, βιογραφικά σημειώματα (McLeod, 2005).

Συνήθεις όροι που συναντώνται και συναρτώνται με το σχολείο είναι Προληπτική Συμβουλευτική, Σχολική-Εκπαιδευτική Συμβουλευτική, Ανθρωπιστική Συμβουλευτική. Η τελευταία έχει ως στόχευση την αυτοεκπλήρωση του ατόμου μέσα στο πλαίσιο της διά βίου «εκπαίδευσης» που λαμβάνει στο σχολείο (Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη, 1996).

Η Συμβουλευτική συνδέεται με την έννοια του «συν-βουλεύομαι, δηλαδή εξετάζω μαζί με κάποιον το πρόβλημά του, τον διευκολύνω να βρει «λύση» και περιλαμβάνει σίγουρα τη σχέση δασκάλου-μαθητή (Rogers, 2006). Πρόκειται για διαδικασία υποστήριξης και επικοινωνίας, μέσα από την οποία κάποιο υγιές ψυχολογικά πρόσωπο επιλύει προβλήματα, έχοντας «*την πρόθεση να προωθήσει την ανάπτυξη, εξέλιξη, ωριμότητα, καλύτερη λειτουργία και καλύτερη αντιμετώπιση της ζωής του άλλου*» (Rogers, 1954 · Rogers, 2006: 54). Κάτι τέτοιο, δεν ακυρώνει τη «θεραπευτική» επανορθωτική-αντισταθμιστική της δράση και μπορεί να ενισχυθεί από την Συμβουλευτική Ψυχολογία.

Ο/η επιμορφωμένος διδάσκων/ουσα εστιάζει στον ενεργό ρόλο του συμβουλευόμενου, τον οποίο αντιμετωπίζει ολιστικά. Διαθέτει και καλλιεργεί δεξιότητες διαμεσολάβησης, ενεργητικής ακρόασης, ενσυναίσθησης, αποδοχής του διαφορετικού, λεκτικής-μη λεκτικής επικοινωνίας, συνεργατικότητας, ευελιξία, προβλεπτικότητα, σταθερότητα, ερευνητική διάθεση. Κάνει ανοιχτές-κλειστές ερωτήσεις, κατανοεί την αντανάκλαση του συναισθήματος, κάνει παράφραση ή περίληψη, δίνει ανατροφοδότηση και δεν κρατά κριτική-επικριτική στάση. Επικεντρώνεται στα προσόντα και τις δεξιότητες και δεν παρηγορεί ή οικτίρει, δεν κάνει κήρυγμα. Ξέρει να ακούει και να σιωπά, γίνεται μέντορας του/της νέου/ας (Nathan & Hill, 2006: 121). Τον/την βοηθά να χειραφετηθεί, να γίνει αυτόνομη και ανθεκτική προσωπικότητα, «ηγέτης του εαυτού», να κατασκευάσει νόημα για τον τόπο του και τον κόσμο ως πολίτης, ανεξάρτητα από κοινωνικούς, μαθησιακούς ή άλλους προσδιορισμούς και στερεότυπα (Giroux, 1980: 329-366 · Rogers, 1980).

Η αγωγή του «Διδακτικού Καβάφη», ιδίως με τα συμβολικά-αλληγορικά του ποιήματα λειτουργεί προς αυτή την κατεύθυνση. Λαμβάνει τη θέση «επιστήμης», καθώς ποδηγετεί το ποθητό για την ανθρώπινη φύση, την κάθαρση (Σεφέρης, 1962: 361). Τούτο, μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τις βασικές έννοιες-στόχους της σύγχρονης Συμβουλευτικής: «αυτογνωσία», «αυτοαντίληψη», «αυτοπραγμάτωση» με στόχο την πιο αποτελεσματική ζωή (Goleman, 1999 · Novak, 1989: 886-887).

Προϋποθέτει κατανόηση του «εαυτού» ως πολύπτυχου βιολογικού, ψυχοκινητικού, φιλοσοφικού, διανοούμενου όντος. Πρόκειται στην πραγματικότητα για την κατασκευή ενός όλου «εαυτών» ή «αυτοαντιλήψεων» (στάσεων, θέσεων, αξιών) που διαμορφώνονται από τους προδιαθεσικούς παράγοντες, τον χωροχρόνο, τους ρόλους που φέρνει σε πέρας το υποκείμενο. Είναι δε ανάλογο αυτού που είμαστε, που πιστεύουμε/ουν (οι άλλοι) ότι είμαστε. Δηλαδή, σχετίζεται με την αυτοεικόνα μας και αφορά ικανότητες-δεξιότητες, θετικά-αρνητικά, την υποκειμενική ερμηνεία μας απέναντι στα αντικειμενικά δεδομένα (Savickas, 2005: 46).

Η θετική-εποικοδομητική αυτοαντίληψη συνδέεται με τη θετική προσέγγιση του κόσμου και με την αρμονική συνεργασία με τον «εαυτό», άρα με την εξομάλυνση των ασυμμετριών που έχουμε μέσα μας. Συνδέεται με τους θετικούς στόχους, τα κίνητρα, με την εναλλαγή

ρόλων, τα «παιχνίδια ρόλων», με την έκφραση του «εαυτού» στο πραγματικό ή φαντασιακό επίπεδο (Savickas, 2013).

Η πανδημία υπαγόρευσε την εξ αποστάσεως διδασκαλία στο μεγαλύτερο μέρος του διδακτικού έτους 2020-2021. Η τηλεκπαίδευση – σύγχρονη και ασύγχρονη – φαίνεται να καλλιεργεί την υπευθυνότητα, την αυτονομία και την αλληλεπίδραση. Νοηματοδοτεί εκ νέου το εκπαιδευτικό υλικό και το μετασχηματίζει ώστε να είναι πιο ελκυστικό, πιο «ανοιχτό» και επίκαιρο. Η επιστημονική κοινότητα τονίζει το γεγονός ότι αναδεικνύει μαθητές με χαμηλά κίνητρα μάθησης, επιτρέπει τη συνδιαμόρφωση στόχων-μεθόδων-δραστηριοτήτων και την άμεση και συστηματική αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας. Θεωρεί τέλος, ότι μπορεί να υποστηρίξει καίρια την παραδοσιακή διδασκαλία (Μικρόπουλος κ.ά, 2011: 112-126).

Η συμμετοχή των μαθητών/τριών αποτελεί συνάρτηση του κοινωνικού περιεχομένου που παράγεται και των συναισθημάτων που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της κοινωνικής παρουσίας (social presence) τους στα «μαθήματα». Μέσα στο πλαίσιο αυτό, έχει ιδιαίτερη σημασία ο διάλογος με «εκπαιδευτική» αξία, ο διάλογος «χωρίς εκπαιδευτική αξία» με τη στενή έννοια του όρου και η παραγωγή νοήματος από, προς και για τους συμμετέχοντες – μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς (Παναγιωτίδου, 2016: 54-58).

Λήφθηκαν υπόψη οι θεωρίες: α) του κοινωνικού εποικοδομητισμού (social constructivism), που δίνει έμφαση στη συνέργεια των βασικών συντελεστών μάθησης: συμμαθητών/τριών-εκπαιδευτικού-συνθήκης-προϋπαρχουσών εμπειριών-εκπαιδευτικού υλικού β) της εμπλαισιωμένης μάθησης (situated learning), που αναγνωρίζει προέχοντα ρόλο στο πολιτισμικό συμφραζόμενο (γ) της αυθεντικής μάθησης δ) της ανακαλυπτικής μάθησης (discovery learning) ε) της κατανεμημένης γνώσης (distributed cognition), όπου οι γνωστικοί πόροι διανέμονται μεταξύ των εκπαιδευομένων που μετέχουν σε ένα κοινωνικό πλαίσιο και στ) της δραστηριότητας (activity theory) (Μικρόπουλος κ.ά., 2011: 112-129).

Η δημιουργικότητα αποτέλεσε βασική συνιστώσα της μαθησιακής διαδικασίας. Αυτή, εστιάστηκε στην ταυτότητα του δημιουργού (person-oriented models), στη διαδικασία δημιουργίας (process-oriented models), στο παραγόμενο (product-oriented models), στο περιβάλλον (place, press, pressure), στην πειθώ του μαθητή/τριας και της εκπαιδευτικού (persuation), στη φυσική ροπή για δημιουργία (potential) (Runco, 2003: 317-324).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο δημιουργικός δάσκαλος αξιοποιεί τη φαντασία και την αποκλίνουσα σκέψη, το χιούμορ, το «παιχνίδι» και το «λάθος» και υποκινεί την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών. Έτσι, διαμεσολαβεί για την ουσιαστική αλληλεπίδρασή τους με το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Fisher, 1990: 52-55). Οι Cropley και Cropley (2011: 212) προτείνουν τα εξής στάδια της δημιουργικής διαδικασίας: προετοιμασία (preparation), ενεργοποίηση (activation), στοχασμός (cogitation), έκλαμψη (illumination), επαλήθευση (verification), κοινοποίηση (communication), επικύρωση (validation), που αξιοποιήθηκαν στην παρούσα εργασία.

Αξιοποιήθηκαν επίσης, τεχνικές δημιουργικής μάθησης όπως: έξι καπέλα της σκέψης του De Bono, καταιγισμός ιδεών (brainstorming), αντίθετος καταιγισμός ιδεών (reverse brainstorming), αλληλεπίδραση μέσω της τέχνης (Artful thinking), μέθοδος SCAMPER στη συγγραφή ποιημάτων (Ξανθάκου, 1998: 10-30).

Όσον αφορά τη δημιουργική γραφή, προκρίθηκε η αυτοέκφραση των μαθητών, η αναγνωστική ανταπόκρισή τους και η πολιτισμική κριτική, η οποία θεωρεί σημαντική την ανάδυση των «συγκρουόμενων λόγων» και ταυτοτήτων που παράγονται στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Iser, 1978: 280 · Πετρά, 2017: 59-63). Η αισθητική εμπειρία (ζωγραφική, εικόνα) εμπεριέχει πλήθος διασημειωτικών πόρων και αναπαραστάσεων παλαιών ή νέων. Καλλιεργεί τον διάλογο, την πολυφωνία και την κριτική σκέψη απέναντι στην κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα μέσα από την παραγωγή λόγου, κειμένων, έργων τέχνης, ρόλων (Gardner, 1990: 53).

Η τροπική ανεκτικότητα (affordance) νομιμοποιεί τη χρήση της εικόνας για τη δημιουργία νοήματος μέσα στη μαθησιακή διαδικασία. Κατανοεί τη σημασία της όσον αφορά τη μεταφορά μηνύματος σε συνάρτηση με το κοινωνικοπολιτισμικό γίγνεσθαι. Οι Πολυγραμματισμοί συνολικά, ενισχύουν την ανοιχτή διδασκαλία και την κριτική σκέψη, επειδή υπαγορεύουν την προσπέλαση, την αποκωδικοποίηση και τον μετασχηματισμό ποικιλίας «κειμένων» (βίντεο, ερωτηματολογίων κλπ.) (Gunther, 2010: 212).

Υλοποίηση της διδακτικής πρότασης-παρέμβασης

Η παρέμβαση έλαβε χώρα στο Γενικό Λύκειο Δοξάτου Δράμας στη διάρκεια του διδακτικού έτους 2020-2021 και αφορούσε 47 μαθητές/τριες (23 και 24). Οι εργασίες ήταν ατομικές και ομαδικές. Ακολουθήθηκε αδρά το ακόλουθο πλαίσιο:

- Ξεκλειδώνοντας «κείμενα» (Ιθάκη, κείμενα, άρθρα από τον τύπο)
- Επιλύοντας προβλήματα-παίρνοντας θέση (μέσα από μελέτες περίπτωσης)
- «Διαβάζοντας εικόνες»-γράφοντας δημιουργικά
- Πλάθοντας χαρακτήρες/ταυτότητες-μπαίνοντας σε ρόλους, μιλώντας ως πολίτης.

Η αφόρμησή μας ήταν η Ιθάκη του Καβάφη στη Λογοτεχνία, έργο «διδακτικό» και επίκαιρο. Το ποίημα «συνομιλεί» με «κείμενα», πρακτικές, τρόπους και ανάγκες που αφορούν το παρόν και τον καλύτερο «προσανατολισμό» των νέων για το μέλλον. Μπορεί να «βοηθήσει» τους μαθητές/τριες να αποκτήσουν δεξιότητες ζωής, εχέγγυα και δυνάμεις, αν εμπλουτιστεί με ό,τι η επιστήμη της Συμβουλευτικής μπορεί να προσπορίσει. Αυτές οι δεξιότητες θα τους θωρακίσουν, ώστε να μην πελαγοδρομούν, αλλά να βρίσκονται σε ετοιμότητα μπροστά στην πρόκληση, το καινούριο ή την αλλαγή και να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες ως ευκαιρία για ανάπτυξη.

Το κείμενο κατ' αρχάς προσπελάστηκε, ώστε οι μαθητές/τριες να ανακαλέσουν αναγνωστικές εμπειρίες σχετικά με την καβαφική ποιητική, τον φιλοσοφικό, ιστορικό-ιστορικοφανή και ηδονικό χαρακτήρα της ποίησης του Καβάφη. Αξιοποιήθηκαν επίσης «Το Πρώτο σκαλί» και η «Πόλη», που εμπίπτουν στην ίδια θεματική. Βασική μέριμνα της διδάσκουσας ήταν να αναδυθεί ο διαχρονικός συμβουλευτικός χαρακτήρας του ποιήματος.

Βασικοί άξονες-θέματα που αναδύθηκαν από την πραγμάτευση της «Ιθάκης» είναι οι εξής:

- Η ζωή με όλες της τις συνδηλώσεις της: ως περιπέτεια, ταξίδι, «δρόμος» χωρίς πέρας, αναζήτηση, ευχαρίστηση, δοκιμασία, πρόκληση ή δυσκολία, στάσεις, εσωτερικές αναχαιτίσεις, εξωτερικά εμπόδια και υπαναχωρήσεις ή αναβάσεις έχει αξία
- Το θέμα της χάραξης, της ιεράρχησης και του επαναπροσδιορισμού των στόχων, των κινήτρων, της εσωτερικής ή εξωτερικής υποκίνησης
- Οι δομές και τα πλαίσια μέσα στα οποία «πρέπει» ή «μπορεί» να λειτουργήσει ο/η νέος/α, ώστε να προετοιμαστεί κατάλληλα για το μέλλον (οικογένεια, εργασία, κανόνες)
- Οι δεξιότητες και τα εφόδια που έχει, αξιοποιεί και επικαιροποιεί, οι πρακτικές που επιλέγει, οι δεξιότητες που προάγει κάποιος μέσα από τη δοκιμασία
- Τα αποτελέσματα, οι καρποί, το «πέρας» των προσπαθειών
- Η στάση του κάθε υποκειμένου-ταυτότητας απέναντι στην πρόκληση, τη δυσκολία και την αλλαγή
- Το θέμα της «σοφίας», του «πλούτου» και της πολύτιμης «πείρας» που αποκτά ανασημασιοδοτημένων στη σύγχρονη συγκυρία
- Το θέμα της «χαράς» του καινούριου ή του διαφορετικού, της αλλαγής, της ρευστότητας των πραγμάτων.

Μέσα σε ένα διαθεματικό πλαίσιο η Λογοτεχνία έφερε στο προσκήνιο θέματα για πραγμάτευση στη Νεοελληνική Γλώσσα σχετικά με τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό, την εύρεση ή αλλαγή εργασίας, το εργασιακό άγχος, τις προϋποθέσεις για την ευδοκίμηση

στον εργασιακό χώρο και τη ζωή (δεξιότητες, hard και soft skills, εφόδια, ψυχοανθεκτικότητα).

Πιο αναλυτικά στη Γλώσσα έγιναν συζητήσεις πάνω σε θέματα όπως:

- Ταυτότητα, «εαυτός», οι άλλοι, αυτοεκτίμηση, υποτίμηση-υπερεκτίμηση δυνατοτήτων
- Η στοχοθεσία, η ιεράρχηση στόχων-αναγκών, η διάκριση σκοπού-στόχων-μέσων
- Το αύριο ως «άγνωστο», οι δυσκολίες του και πώς μπορεί να «αξιοποιηθεί» θετικά
- Η εμπειρία, η δοκιμασία, η επιλογή, η απόφαση
- Στάσεις, αξίες, προσδοκίες, πρότυπα, όραμα
- Η αλλαγή, η πρόκληση-ευκαιρία και η καινοτομία (θεωρία του χάους-το φαινόμενο της πεταλούδας, τηλεργασία κλπ.)
- Η προσαρμογή σε νέα δεδομένα, η ανθεκτικότητα, η ευελιξία, τα υπολογισμένα ρίσκα (calculated risks, Job surfing και αλλαγή επαγγέλματος)
- Οι δυνάμεις, τα κίνητρα, οι δεξιότητες που απαιτούνται για την επίτευξη στόχων
- Η σημασία της αυτογνωσίας, η αυτοεκπλήρωση
- Δεξιότητες, μεταδεξιότητες επικοινωνίας, μη λεκτικής επικοινωνίας, διαμεσολάβησης, διαχείρισης-προσώπων, του «εαυτού»/στοιχείων του χαρακτήρα, καταστάσεων, συναισθημάτων, άγχους, συγκρούσεων, ενεργητικής ακρόασης, επικοινωνίας, ενσυναίσθησης, συνεργασίας, ψηφιακής επικοινωνίας
- Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός με βάση τη συγκεκριμένη εμπειρία, τη μάθηση μέσω αισθήσεων, τη στοχαστική παρατήρηση, την αφηρημένη νοητική πρόσληψη-σκέψη-ανάλυση, τον ενεργητικό πειραματισμό και την εξάσκηση (κύκλος του Kolb)
- Τα στάδια σταδιοδρομίας κατά Super, από τα οποία συζητήθηκαν τα δύο πρώτα και έγιναν προβολές στο μέλλον αναφορικά με τα επόμενα (Savickas, 2013): της ανάπτυξης (4-13 ετών), της διερεύνησης (14-24 ετών), της καθιέρωσης (25-44 ετών), της διατήρησης (45-64 ετών), της αποχώρησης (μετά τα 65 έτη)
- Η Κοινωνική θεωρία της αυτοεπάρκειας-αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy) του Bandura, που πρεσβεύει ότι οι διάφορες συμπεριφορές του ατόμου προκύπτουν από τις εμπειρίες μάθησης (προσωπικές, περιβαλλοντικές, από την «έκδηλη συμπεριφορά του ατόμου»). Σύμφωνα με αυτή, το άτομο αυτορρυθμίζεται και παίρνει αποφάσεις καθώς, παρατηρώντας τους άλλους, αναπτύσσει προσδοκίες όσον αφορά τη δική του επίδοση και στάση
- Το θέμα της αυτογνωσίας («η γάτα βλέπει στον καθρέφτη τον «εαυτό» ως λιοντάρι»)
- Το θέμα των κινήτρων και η πυραμίδα Maslow (εικόνα 1), της στοχοθεσίας (SMART GOALS: ειδικοί, μετρήσιμοι, οριοθετημένοι χρονικά, εφικτοί, στοχευμένοι) και της ιεράρχησης στόχων (εικόνα 2)

Μεγάλο μέρος του εκπαιδευτικού υλικού που αξιοποιήθηκε αφορά έγκριτες βιντεοπαρουσιάσεις από το διαδίκτυο σχετικά με τη διαχείριση του «εαυτού», την επίλυση συγκρούσεων κλπ.). Επίσης, αφορά εικόνες που αποτύπωναν πολυτροπικά εν είδη αφήγησης ή οδηγιών «προς ναυτιλλόμενους» την επιστημονική σκέψη, ή προτάσεις και τρόπους για να διαχειριστούν τα παραπάνω θέματα. Ακόμη, αξιοποιήθηκαν Ερωτηματολόγια, τεστ (προσωπικότητας, σχετικά με την απόκτηση διαπροσωπικών δεξιοτήτων, επαγγελματικού προφίλ, κατανόησης του «τύπου» στον οποίο ανήκουν) προερχόμενα από την επίσημη ιστοσελίδα του ΕΟΠΠΕΠ και του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου.

Οι μαθητές/τριες υποδύθηκαν ρόλους και ταυτότητες ανθεκτικές ή ανίσχυρες μπροστά στην αλλαγή και πραγματεύτηκαν θέματα όπως «δυνάμεις, αδυναμίες, ευκαιρίες, απειλή» με τη SWOT ανάλυση (εικόνα 3) και με τις τεχνικές του Θεάτρου (δυναμικές εικόνες κλπ.), του Θεάτρου του Καταπιεσμένου (Θέατρο Ντοκουμέντο, Forum).

Τα παιδιά χάρηκαν ιδιαίτερα την «αναζήτηση» Who am I – ποιος είμαι, τι τύπος είμαι; Αξιοποιήθηκε η τυπολογική θεωρία του Holland, που βλέπει την επιλογή επαγγέλματος ως έκφραση της προσωπικότητας-ταυτότητας. Οι μαθητές/τριες ανίχνευσαν, μέσα από τεστ, τα στοιχεία της προσωπικότητάς τους σε σχέση με το περιβάλλον τους και κατανόησαν πώς συνδέεται με την «προτίμηση» ή τη ροπή ενός ατόμου σε κάποιες δραστηριότητες, δεξιότητες και επαγγέλματα. Πρόκειται για τον ρεαλιστικό, ερευνητικό, καλλιτεχνικό, κοινωνικό, επιχειρηματικό, συμβατικό τύπο (εικόνα 4). Το εν λόγω Ερωτηματολόγιο ήταν το μόνο που έγινε στη φυσική τάξη, τον Μάιο.



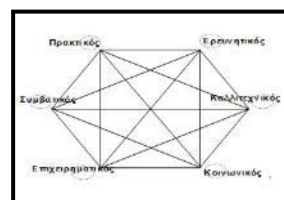
Εικόνα 1: κίνητρα



Εικόνα 2: στόχοι SMART



Εικόνα 3: SWOT ανάλυση



Εικόνα 4: τι τύπος είσαι;

Οι μαθητές/τριες «μίλησαν» ως πολίτες («ρήσεις-αντιρρήσεις», «λογομαχίες») πάνω σε θέματα διαχείρισης κρίσεων και του εαυτού. Επίσης, μπήκαν σε ρόλους («γίνε ο ηγέτης του εαυτού…», «άλλαξε πορεία»), «άλλαξε καπέλο ή ρόλο» μέσα από τα 6 καπέλα της σκέψης του De Bono (artful thinking) και σε εναλλασσόμενους ρόλους (δυνατός-αδύναμος) με την τεχνική Jigsaw.

Αξιοποιήθηκαν επίσης, μελέτες περίπτωσης και προβλήματα για επίλυση σχετικά με την πολυπληροφόρηση ή την κακή πληροφόρηση, την επιλογή, την εσφαλμένη επιλογή και τη μεταστροφή της, τη λήψη απόφασης και την αναποφασιστικότητα, τα πρότυπα, τις καλές-κακές επιρροές, τα στερεότυπα. Το εκπαιδευτικό υλικό και οι εργασίες, ατομικές και ομαδικές, ήταν διαβαθμισμένης δυσκολίας με δυνατότητα επιλογής (διαφοροποιημένη διδασκαλία). Η διδάσκουσα το μετασχημάτιζε ή άλλαζε κάποια «συνθήκη» στη διάρκεια των μαθημάτων, ώστε να ανιχνεύσει την ετοιμότητα των μαθητών/τριών. Μεγάλο μέρος του δημιούργησαν οι ίδιοι/ες.

Για παράδειγμα «έλυσαν» προβλήματα (προφορικά και γραπτώς), όπως:

Ο Γιάννης έδωσε Πανελλαδικές εξετάσεις για δεύτερη φορά, αλλά δεν κατάφερε να περάσει στην Αστυνομία, που το ήθελε τόσο πολύ. Αν περνούσε, θα έκανε πραγματικότητα το μεγάλο του όνειρο να γίνει μουσικός. Τι σκέφτεστε; Τι θα τον συμβουλεύατε;

Η Μαρία, υπό την πίεση των γονιών της πήγε στη Θετική Κατεύθυνση στη Β΄ Λυκείου, για να γίνει γιατρός. Στη Γ΄ Λυκείου ένιωσε ασφυκτική την κατάσταση με τη Χημεία και τη Βιολογία. Εκείνη αγαπούσε τη Λογοτεχνία και την Ιστορία και ονειρευόταν να γίνει φιλόλογος. Τι θα τη συμβουλεύατε;

Ο Νίκος εργαζόταν σε μεγάλη εταιρία που δραστηριοποιείται στον τουρισμό, τα τελευταία 15 χρόνια. Η πανδημία υποχρεώνει την εταιρία να μειώσει το προσωπικό της. Για τον Νίκο η αποχώρηση είναι μεγάλο πλήγμα, επειδή πέρυσι έχασε τη γυναίκα του και είχε επενδύσει πολύ στη δουλειά του, εξ αρχής. Δεν έχει άλλους πόρους, νοικιάζει σπίτι και φροντίζει την ηλικιωμένη μητέρα του. Τι θα τον συμβουλεύατε να κάνει;

Ο ποιητικός λόγος του Ν. Καζαντζάκη «έχεις τα πινέλα, έχεις και τα χρώματα… ζωγράφισε τον Παράδεισο και μπες μέσα» υπήρξε το γόνιμο έδαφος, ώστε να γράψουν οι μαθητές/τριες ποιητικά και να ζωγραφίσουν στην τηλεκπαίδευση. Τέλος, έγραψαν δημιουργικά σε εξ αποστάσεως εργαστήριο, αναπλαισιώνοντας την καβαφική «Ιθάκη» και το σεφερικό «Ο τόπος μας» με χιούμορ και δημιουργική έξαψη. Ενίσχυση έλαβαν από τις καβαφικές παρωδίες του Μ. Σουλιώτη και από την ενεργό συμμετοχή της διδάσκουσας στη

διαδικασία. Στα διά ζώσης μαθήματα έγραψαν δημιουργικά πάνω στην «Πόλη» του Καβάφη στα ελληνικά και τα αγγλικά («τι θα γινόταν αν...» και έκαναν αναδομήσεις του ποιήματος σχετικά με την αναζήτηση νέου τόπου ζωής-εργασίας).

Ακόμη και στο Διαγώνισμα του Β΄ Τετραμήνου το ζητούμενο θέμα για Παραγωγή λόγου αφορούσε τη διαμόρφωση πλάνου ζωής και στόχων με άξονα από πού επιθυμούν ή προσδοκούν να αποκτήσουν επαγγελματικά στη ζωή οι μαθητές/τριες.

Όλο το εκπαιδευτικό υλικό («κείμενα», εικόνες, εργασίες) αναρτήθηκε στην e-class και σε padlet. Η αξιολόγηση της διαδικασίας και του υλικού γινόταν από τους μαθητές/τριες άμεσα με λόγο στη διάρκεια των μαθημάτων, στο πλαίσιο του αναστοχασμού, με polling ή σύντομες ατομικές τοποθετήσεις στο chat, στα «δωμάτια συνομιλίας» σε ομάδες και στο padlet.

Συμπεράσματα

Οι μαθητές/τριες βίωσαν μια εμπειρία Εκπαιδευτικής Συμβουλευτικής. Όλοι ανεξαιρέτως, συμμετείχαν θερμά στη μαθησιακή διαδικασία συνολικά: στις συζητήσεις, στην επεξεργασία των εικόνων με νόημα και στα παιχνίδια ρόλων. Έδειξαν γνήσιο ενδιαφέρον για αυτό που τους/τις αφορούσε άμεσα, αλλά και για το «πώς» θα χειριστούν το «αύριο», καλλιεργώντας δεξιότητες ζωής. Εξέφρασαν την ανακούφισή τους επειδή έκαναν ότι κάτι «σημαντικό και χρήσιμο», που είναι «μάθημα» και συγχρόνως τους προσφέρει κοινωνική μάθηση και καλύτερη κατανόηση του «εαυτού» και των άλλων. Ο προβληματισμός τους αφορούσε αυθεντικά θέματα, που τους απασχολούν και που παρακολουθούν την επικαιρότητα, ακόμη κι αν φαινομενικά δεν έχουν «εκπαιδευτική αξία». Που μιλούν για το μέλλον τους «αλλιώς».

Εκτίμησαν τη συνδρομή της διδάσκουσας, η οποία αξιοποίησε πρακτικές μακριά από τις «συνηθισμένες», ώστε να τους υποστηρίξει, τονίζοντας κάθε φορά αυτό που «έχουν» και μπορούν να ενδυναμώσουν και όχι αυτό στο οποίο «υπολείπονται». Αγάπησαν το υλικό που απέκτησε ιδιαίτερη δυναμική στην τηλεκπαίδευση. Ανακάλυψαν ή εξέφρασαν δημιουργικά «ταλέντα» και τα κατάφεραν σε ρόλους, «άγνωστους» ακόμη και στους ίδιους. Χειραφετήθηκαν ώστε να υπερασπιστούν θαρρετά την άποψή τους και να κάνουν προτάσεις ως μελλοντικοί πολίτες και άνθρωποι, που προσδοκούν μια (πιο) αποτελεσματική και ευτυχισμένη ζωή. Βίωσαν αυτό που θα λέγαμε «αυτοεκπλήρωση» για έναν έφηβο, ο οποίος νοηματοδοτεί τη ζωή του κατάλληλα.

Εν μέσω πανδημίας, έμαθαν να εκτιμούν και να συνεργάζονται με συμμαθητές που, παρότι είχαν χαμηλότερες επιδόσεις στα μαθήματα έδειχναν μεγαλύτερη ευελιξία και αποτελεσματικότητα στην επίλυση προβλημάτων. Κατανόησαν πόσο σημαντικό είναι να σχεδιάζουν το μέλλον τους, να θέτουν στόχους, να εκφράζουν, να μοιράζονται και να διαχειρίζονται τις κοινές αγωνίες τους, να μην φοβούνται την αλλαγή ή την κρίση. Ωρίμασε μέσα τους η ιδέα πως μπορούν να κάνουν πολλά διαφορετικά πράγματα ή επαγγέλματα και να είναι δημιουργικοί μέσα σε αυτά. Κατανόησαν πως έχει μεγαλύτερη σημασία να γνωρίσουν και να χτίσουν έναν ανθεκτικό «εαυτό», παρά να εγκλωβιστούν στη λογική του ενός επαγγέλματος, που η επίτευξή του αποκλειστικά φέρνει ευτυχία.

Αναφορές

Cropley, D. & Cropley, A. (2011). Products and the Generation of Effective Novelty, J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (επιμ.), The Cambridge Handbook of Creativity, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 212.

Fisher, R. (1990). Teaching children to think, Cheltenham, UK: Stanley Thornes, 1990, pp. 52-55.

McLeod, J. (2005). Εισαγωγή στη Συμβουλευτική (μτφρ, Δάφνη Καραθάνου, Αθηνά Μαρκαντώνη). Μεταίχμιο, Αθήνα.

Nathan, R., and L. Hill, (2006). Επαγγελματική Συμβουλευτική: Η Συμβουλευτική Προσέγγιση της Επαγγελματικής Επιλογής και Σταδιοδρομίας (μτφρ.-επιστ. επιμ. Δέσποινα Σιδηροπούλου-Δημακάκου). Αθήνα: Μεταίχμιο σσ. 121.

Novak, F. (1989). Αυτογνωσία. (Ε. Κασιώλας, Επιμ.) Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό, 2, σσ. 886-887.

Rifkin, J. (1996). Το τέλος της εργασίας και το μέλλον της - Η δύση του παγκόσμιου εργατικού δυναμικού και το χάραμα της μετά την αγορά εποχής (Α. Αλαβάνου, Επιμ., & Γ. Κοβαλένκο, Μεταφρ.). Αθήνα: Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη ΑΒΕ - "Νέα Σύνορα".

Rogers, C. R. & Dymond, R.F. (1954). Psychotherapy and Personality Change. University of Chicago Press.

Rogers, C. (1980). A Way of Being. Boston: Houghton Mifflin.

Rogers, C. (2006). Το γίγνεσθαι του προσώπου (Μ. Ρηγοπούλου, Μεταφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Ερευνητές.

Runco, M. (2003). Education for Creative Potential. Scandinavian Journal of Educational Research, 47 (3), (2003), σ. 317-324.

Savickas, M. L. (2005). The Theory and Practice of Career Construction. Στο S. D. Brown, & R. W. Lent (Επιμ.), Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work (σσ. 42-69). New Jersey, USA: John Wiley & Sons Inc.

Savickas, M. (2013). Career Construction Theory and Practice. Στο R. W. Lent & S. D. Brown (Eds.), Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work. Hoboken, 2nd edition, (144-180), John Wiley & Sons Inc., New Jersey.

Gardner, H. (1990). Art Education and Human Development, Getty Education for the Arts, Los Angeles, pp. 53.

Goleman, D. (1999). Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο εργασίας. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Giroux, H., (1980) «The politics of student Resistance in Classroom pedagogy». Journal of Education, 162 (3), 329-366.

Gunther, K. (2010) Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. Routledge, London, 212 pp.

Iser, W. (1978). The Act of Reading. Baltimore: John Hopkins UP, 1978, σ. 280.

Κασσωτάκης, Μ. (2002). Εισαγωγή. Στο Μ. Ι. Κασσωτάκης (Επιμ.), Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: θεωρία και πράξη (σσ. 27-39). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Κοσμίδου-Hardy, Χ., & Γαλανουδάκη-Ράπτη, Α. (1996). Συμβουλευτική θεωρία και πρακτική. Αθήνα: Εκδόσεις Ασημάκη.

Μικρόπουλος, Τ. Κιουλάνης, Σ. Μουζάκης, Χ. Μπέλλου, Ι. Παπαχρήστος, Ν. Φραγκάκη, Μ. Χαλκίδης, Α. (2011). Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Εγκάρσια δράση. Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Σς. 112-129.

Ξανθάκου, Γ. (1998). Η δημιουργικότητα στο σχολείο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. σσ. 10-30.

Παναγιωτίδου, Α. (2016). Το κοινωνικό περιεχόμενο της μάθησης και τα συναισθήματα στη διαδικτυακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εκπ@δευτικός κύκλος, Δράμα, σ. 54-58. Ανακτήθηκε 18/08/2020 από http://educircle.gr/images/educircle/ekdoseis/pdf/978-618-81545-5-1.pdf.

Πετρά, Β. (2017). Εισαγωγή και διαχείριση καινοτόμου προγράμματος Δημιουργικής Γραφής σε Ημερήσιο Ενιαίο Λύκειο της Ανατολικής Μακεδονίας: έρευνα δράσης - μελέτη περίπτωσης. Θεσσαλονίκη Α.Π.Θ. Παιδαγωγικό. Ανακτήθηκε 18/08/2021 από http://ikee.lib.auth.gr/record/294801?ln=el.

Σεφέρης, Γ. (1962), Δοκιμές, τ. Α΄. Αθήνα: Εκδόσεις Ίκαρος.

Αξιοποίηση των δικτύων κειμένων στη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας

Ζαχαράτου Ευφροσύνη
Εκπαιδευτικός ΠΕ02, 1ο ΠΡΟΤΥΠΟ ΓΕΛ ΑΘΗΝΩΝ – «ΓΕΝΝΑΔΕΙΟ»,
fzaharatou@gmail.com

Λεουτσάκος Στάθης
Εκπαιδευτικός ΠΕ02, 1ο ΠΡΟΤΥΠΟ ΓΕΛ ΑΘΗΝΩΝ – «ΓΕΝΝΑΔΕΙΟ»,
stleoutsakos@gmail.com

Ντελλής Αχιλλέας
Εκπαιδευτικός ΠΕ02, 1ο ΠΡΟΤΥΠΟ ΓΕΛ ΑΘΗΝΩΝ – «ΓΕΝΝΑΔΕΙΟ»,
achilleas.ntellis@gmail.com

Ντούπα Ευαγγελία
Εκπαιδευτικός ΠΕ02, 1ο ΠΡΟΤΥΠΟ ΓΕΛ ΑΘΗΝΩΝ – «ΓΕΝΝΑΔΕΙΟ»,
evouladoup@gmail.com

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας αποτελεί η αξιοποίηση της έννοιας του δικτύου κειμένων στη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας. Η έννοια του δικτύου κειμένων απουσιάζει στη βιβλιογραφία της διδακτικής του γλωσσικού μαθήματος και εμφανίστηκε για πρώτη φορά στην ελληνική εκπαίδευση στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Λογοτεχνίας για τη Γ΄ τάξη του Λυκείου. Επιχειρείται μια απόπειρα προσδιορισμού των χαρακτηριστικών των δικτύων γλωσσικών κειμένων και δίνεται έμφαση στην παιδαγωγική τους αξιοποίηση μέσα από την εφαρμογή τους σε μαθητές και μαθήτριες της Α΄ τάξης του Λυκείου. Ειδικότερα, προτείνεται μέσα από την παραδειγματική κατασκευή ενός δικτύου κειμένων να διδαχθεί στους μαθητές και τις μαθήτριες η θεματική ενότητα της «γλώσσας των νέων», η οποία καθορίζεται ως διδακτέα ύλη για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Α΄ τάξη του Λυκείου. Σχολιάζονται τα χαρακτηριστικά του δικτύου αυτού με βάση ένα ανοιχτό ερώτημα, στο οποίο τα επιμέρους κείμενα δίνουν απάντηση.

Λέξεις κλειδιά: Δίκτυο κειμένων, παιδαγωγική αξιοποίηση, Διδακτική της Γλώσσας, γλώσσα των νέων

Εισαγωγή

Η έννοια του δικτύου αποτυπώνει τη διασύνδεση ανθρώπων, μέσων ή πληροφοριών. Είναι συνυφασμένη είτε με την τεχνολογία, δηλαδή τη διασύνδεση υπολογιστών για την αποστολή μηνυμάτων ή τη διαχείριση πληροφοριών (λ.χ. με την αξιοποίηση του διαδικτύου) είτε με την οργάνωση ανθρώπων σε μια ομάδα με κοινά χαρακτηριστικά, μέσα ή στόχους (λ.χ. δίκτυο εργαζομένων) (Μπαμπινιώτης, 1998). Υπό την έννοια της οργάνωσης και της διαχείρισης πληροφοριών δίκτυο θα μπορούσαν να αποτελέσουν και τα κείμενα, ως επικοινωνιακές μονάδες που εμπεριέχουν πληροφορίες και προσφέρονται για διεπαφή μεταξύ ανθρώπων (συγγραφέα και αναγνωστών).

Οι πληροφορίες οργανώνονται μεταξύ τους με διάφορους τρόπους για να απαρτίσουν κείμενα με νόημα (meaningful texts). Η σύνδεση πληροφοριών ή νοημάτων σε ένα κείμενο διασφαλίζεται α) με ποικίλες ενδοκειμενικές σχέσεις, γλωσσικούς μηχανισμούς που συνδέουν επιμέρους τμήματά του (π.χ. αίτιο-αποτέλεσμα, συμπέρασμα, επεξήγηση, σύγκριση-αντίθεση κ.ά.) και β) με εξωκειμενικές, σε συνάρτηση με την κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα την οποία ο συγγραφέας/σχεδιαστής του κειμένου

«κατασκευάζει» (Σπανός & Μιχάλης, 2012, σ. 220). Η διασύνδεση των νοημάτων σε ένα δίκτυο κειμένων διασφαλίζεται περαιτέρω μέσω της αναγνώρισης και ερμηνείας αναλογιών, διαφορών ή νοημάτων που λειτουργούν συμπληρωματικά ανάμεσα στα κείμενα του δικτύου μέσα από τη συστηματική παρατήρηση και ανάλυση των ενδοκειμενικών και εξωκειμενικών τους σχέσεων. Τα κείμενα παρουσιάζουν τον κόσμο μας. Ένα δίκτυο κειμένων αναπαριστά πιο ολοκληρωμένα την πραγματικότητα του κόσμου που μας περιβάλλει, δημιουργεί νοήματα για μας και παράλληλα συμβάλλει στην επικοινωνία, τη δημιουργία νοημάτων για τους άλλους σε διαφορετικά περιβάλλοντα κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Kalantzis & Cope, 2012, σσ. 6-7). Με τη λογική αυτή τα κείμενα που υπάρχουν σε ένα δίκτυο και οι αναπαραστάσεις που οι συγγραφείς/σχεδιαστές τους προτείνουν, ενισχύουν την πολυπρισματική θέαση του κόσμου μας και συνδέονται με διαφορετικές γνώσεις, εμπειρίες ή σκέψεις καθώς και διαφορετικές προσλήψεις της εκάστοτε πραγματικότητας, την οποία αποτυπώνουν ή «κατασκευάζουν». Οι συνδέσεις, ενδοκειμενικές, εξωκειμενικές αλλά και διακειμενικές, συχνά οπτικοποιούνται μέσω εννοιολογικών χαρτών (mind maps) και συνιστούν αφενός διδακτικό μέσο και αφετέρου εργαλείο κατανόησης της οργάνωσης ενός κειμένου ή ενός δικτύου κειμένων (Novak & Gowin, 1984).

Αν η έννοια του δικτύου κειμένων βασίζεται στην πολλαπλότητα των αναγνώσεων, η ίδια η έννοια του κειμένου στην εποχή των ηλεκτρονικών μέσων επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης ενισχύει μια διαφορετική μορφή πολλαπλότητας, αφού αντιστρατεύεται το στοιχείο της μονιμότητας και το δεδομένο της οριστικής μορφής (όπως δηλώνει κυριολεκτικά ο όρος κείμενο> κείμαι = βρίσκομαι σε μια σταθερή κατάσταση)· για αυτό και είναι μια έννοια ρευστή, άυλη και συνεχώς μεταβαλλόμενη (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011, σ. 20). Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό, πέρα από την ψηφιακή διάσταση, το οποίο ενισχύει τη ρευστότητα και την πολλαπλότητα είναι ότι τα κείμενα δεν γράφονται αποκλειστικά από έναν συγγραφέα αλλά και από περισσότερους μέσα από τις δυνατότητες που παρέχουν τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα (π.χ. συλλογικά κείμενα που γράφονται σε ανοιχτά ψηφιακά έγγραφα). Η από κοινού ή συνεργατική γραφή (collaborative ή cooperative learning) βασίζεται στη θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, ως μια δυναμική συλλογική διαδικασία οικοδόμησης νοήματος μέσα από κοινότητες μάθησης (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015, σσ. 107-110, 275-278). Για αυτούς τους λόγους τα δίκτυα κειμένων προσφέρονται για την ανάδειξη (ατομική και συλλογική) νοημάτων, διαφορετικών τρόπων γραφής και επικοινωνίας συμβαδίζοντας με τη συνεχώς μεταβαλλόμενη φύση των σύγχρονων κειμένων και στον διάλογο που αναπτύσσεται, ρητά ή υπόρρητα, ανάμεσά τους.

Μάλιστα, οι νέες υβριδικές κειμενικότητες συνδυάζουν στοιχεία προφορικού και γραπτού λόγου αξιοποιώντας παράλληλα και άλλους σημειωτικούς τρόπους δημιουργίας νοήματος (λ.χ. την εικόνα, τον ήχο, την αφή, τους μορφασμούς, τις κινήσεις, τον χώρο κ.ά.) (Kalantzis & Cope, 2012, σσ. 192-194). Η πολυτροπικότητα (multimodality) μετατρέπει τη διαδικασία της παραδοσιακής συγγραφής γραπτών κειμένων σε μια διαδικασία «κατασκευής» κειμένων με ποικίλους σημειωτικούς τρόπους. Για τον λόγο αυτόν γίνεται συχνά λόγος για σχεδιασμό κειμένων και όχι για παραγωγή λόγου (Λεουτσάκος, 2018). Ο κάθε σημειωτικός τρόπος δηλώνει παραλλαγές ενός νοήματος με διαφορετικό, κάθε φορά, τρόπο, η δε εναλλαγή ανάμεσα στους σημειωτικούς τρόπους, η λεγόμενη συναισθησία (synaesthesia), συνιστά έναν ισχυρό τρόπο κατανόησης και μάθησης, καθώς κάποιοι μαθητές αντιλαμβάνονται καλύτερα ένα νόημα με έναν τρόπο σε σχέση με άλλους, λ.χ. για κάποιους ένα διάγραμμα ή ένα πληροφοριοδιάγραμμα μπορεί να είναι πολύ πιο αποτελεσματικό για την κατανόηση ενός νοήματος παρά ένα γραπτό κείμενο (Kalantzis, Cope & Cloonan, 2010, σ. 68). Γίνεται, συνεπώς, αντιληπτό ότι τα δίκτυα κειμένων περιλαμβάνουν όχι μόνο γλωσσικούς τρόπους επικοινωνίας αλλά και μη γλωσσικούς – οικοδομούνται με την αξιοποίηση ποικίλων σημειωτικών τρόπων και την εναλλαγή τους.

Προσδιορίζοντας τα δίκτυα κειμένων

Επιχειρώντας να ορίσουμε το δίκτυο κειμένων θα λέγαμε ότι αποτελεί μια συστάδα ομόθεμων, ομοειδών ή διαφορετικού τύπου και είδους κειμένων που «συνομιλούν» διαρκώς μεταξύ τους με άξονα ένα (ή περισσότερα) ανοιχτό/ά ερώτημα/τήματα προβάλλοντας κοινές ή διαφορετικές οπτικές για ένα θέμα, ίδια ή διαφορετικά μορφικά χαρακτηριστικά και που προσφέρονται για ανταλλαγή απόψεων, φωνών και οπτικών. Τα δίκτυα κειμένων αποτυπώνουν δυναμικές και ενεργητικές αναγνώσεις και μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία της Γλώσσας για να εμπλουτίσουν την αντίληψη των μαθητών και των μαθητριών για τον κόσμο, να οξύνουν τη σκέψη και την παρατηρητικότητά τους, να συμβάλλουν στον διαμοιρασμό της εμπειρίας τους, να τροφοδοτήσουν τον διάλογο με νέους προβληματισμούς. Η ενασχόληση με τα δίκτυα κειμένων οδηγεί σε σύνθεση διαφορετικών φωνών και νοημάτων που προσδιορίζουν τον κόσμο που μας περιβάλλει.

Η έννοια του δικτύου κειμένων αξιοποιήθηκε στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, όπως φαίνεται στο ΠΣ για τη Γ΄ τάξη του Λυκείου, ως «μονάδες γλωσσικής ανταλλαγής» (ΦΕΚ τ. Β΄ 4911/31.12.2019). Στην ελληνική λογοτεχνική εκπαίδευση στο άμεσό μας παρελθόν χρησιμοποιήθηκε ευρέως, όχι η έννοια του δικτύου αλλά των παράλληλων κειμένων. Ωστόσο, τα παράλληλα κείμενα, δηλαδή άγνωστα λογοτεχνικά κείμενα που εμφανίζουν ομοιότητες ή διαφορές με άλλα διδαγμένα, διαφοροποιούνται από τα δίκτυα κειμένων. Τα παράλληλα κείμενα είναι δευτερεύοντα κείμενα, τα οποία προσφέρονται για απλές συγκρίσεις (για εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών) με το κύριο κείμενο. Αντίθετα, τα δίκτυα κειμένων είναι ισοδύναμα κείμενα, τα οποία συνδέονται μεταξύ τους παρέχοντας απαντήσεις σε ανοιχτά ερωτήματα, κείμενα που παρέχουν υλικό για να συμφωνήσει ή να διαφωνήσει κανείς με θέσεις, απόψεις ή αντιλήψεις. Τα ερωτήματα αυτά μπορούν να απαντηθούν μέσα από τα κείμενα ενός δικτύου εξ ολοκλήρου ή εν μέρει και παράλληλα να κινητοποιήσουν τη σκέψη του αναγνώστη, ώστε να δώσει τη δική του απάντηση αξιοποιώντας πληροφορίες ή προβληματισμούς που προκύπτουν από τα κείμενα. Λειτουργούν με άλλα λόγια ως ψηφίδες ενός ευρύτερου σύμπαντος νοημάτων και όχι ως επιμέρους πληροφορίες που συγκρίνονται μεταξύ τους, όπως συμβαίνει με τα παράλληλα κείμενα.

Στη διδασκαλία της Γλώσσας επικρατούσε και επικρατεί σε μεγάλο βαθμό στην ελληνική πραγματικότητα ο ελεύθερος διάλογος καθώς και η καθοδηγούμενη επεξεργασία μονοτροπικών (γραπτών) κειμένων μέσα από ποικίλες ερωτήσεις (π.χ. κατανόησης, ερμηνείας, κριτικές, δομικές ή γλωσσικές) στο πλαίσιο μιας θεματικής ενότητας με σκοπό την εξοικείωση των μαθητών και των μαθητριών σε τυποποιημένες ιδέες, προκειμένου οι ιδέες αυτές να συγκροτήσουν μια γραπτή παραγωγή λόγου, γνωστή ως «Έκθεση Ιδεών». Αν και στο Πρόγραμμα Σπουδών για την Α΄ τάξη του Λυκείου (ΦΕΚ 1562/27-06-2011) υπήρχε η πρόβλεψη για τη διδασκαλία κειμένων που «συνομιλούσαν» μεταξύ τους, αυτή δεν πραγματοποιήθηκε, λόγω εδραιωμένων συνηθειών από τους εκπαιδευτικούς και κυρίως εξαιτίας επίσημων εξεταστικών πρακτικών (βλέπε Τράπεζα Θεμάτων).

Ένα δίκτυο κειμένων για τη διδασκαλία της Γλώσσας δημιουργεί ένα διαφορετικό πλαίσιο διδασκαλίας, οργανώνεται με βάση ανοιχτά ερωτήματα, στα οποία δίνονται απαντήσεις ή δημιουργούνται προβληματισμοί μέσα από τα επιμέρους κείμενα. Ειδικότερα, ένα δίκτυο κειμένων θα μπορούσε να έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

Αναλογίες σε σχέση με το νόημα των κειμένων: ομόθεμα κείμενα, κοινές οπτικές, παρόμοιο ιστορικό ή κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο.

Αναλογίες σε σχέση με τη μορφή των κειμένων: ομοειδή κείμενα, κείμενα με κοινά μορφικά χαρακτηριστικά που ανήκουν στο ίδιο κειμενικό είδος ή τύπο, ίδιος συγγραφέας ή αναγνωστικό κοινό κ.ά.

Διαφορές σε σχέση με το νόημα των κειμένων: κείμενα με διαφορετικές οπτικές για ένα θέμα ή ποικίλες φωνές, διαφορετικό ιστορικό ή κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο.

Διαφορές σε σχέση με τη μορφή των κειμένων: ποικίλες μορφές κειμένων που ανήκουν στο ίδιο είδος ή τύπο, διαφορές στον τρόπο αναπαράστασης ή επικοινωνίας (διαφορετικοί σημειωτικοί τρόποι, συγγραφείς, αναγνώστες κ.ά.).

Νοήματα που λειτουργούν συμπληρωματικά: διευκρινίσεις, καταγραφή νέων ιδεών, παραδειγμάτων ή άλλων αποδεικτικών στοιχείων, εμπειριών, οπτικών κ.ά.

Διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους που λειτουργούν συμπληρωματικά: π.χ. ένα διάγραμμα που συμπληρώνει τις πληροφορίες ενός γραπτού κειμένου, μία εικόνα που θέτει έναν πρόσθετο προβληματισμό για το θέμα κ.ά.

Αξιοποιώντας ένα δίκτυο κειμένων στη γλωσσική διδασκαλία

Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας στην Α΄ τάξη του Λυκείου να προτείνουμε και να αναλύσουμε ένα ενδεικτικό δίκτυο κειμένων για τη θεματική ενότητα της «γλώσσας των νέων» προσδιορίζοντας συνοπτικά τα χαρακτηριστικά του και την παιδαγωγική του αξία. Το δίκτυο αυτό σχεδιάστηκε κατά το σχολικό έτος 2020-2021 με σκοπό να αξιοποιηθεί στη διδασκαλία της Γλώσσας στους μαθητές και τις μαθήτριες της Α΄ τάξης του 1ου Προτύπου ΓΕΛ Αθηνών. Οι διδακτικές ώρες που θα μπορούσαν να διατεθούν για τη διδασκαλία του δικτύου αυτού εξαρτώνται από το ενδιαφέρον των μαθητών και των μαθητριών καθώς και τις δραστηριότητες που θα υλοποιηθούν.

Τα έξι κείμενα που επιλέχθηκαν στο πλαίσιο της «κατασκευής» του δικτύου κειμένων, το οποίο παρουσιάζεται ως ένα ενδεικτικό παράδειγμα, είναι κυρίως κείμενα γλωσσολόγων. Πρόκειται για τα εξής κείμενα:

Κείμενο 1: Το βίντεο μιας συνέντευξης της κ. Μαρίας Κακριδή, η οποία αναλύει τα χαρακτηριστικά της γλώσσας των νέων (Διαθέσιμο: https://www.youtube.com/watch?v=i8yDTpTeNc0, προσπελάστηκε στις 30/06/2021, διάρκεια: 7΄39΄΄, ΕΡΤ, 2018).

Κείμενο 2: Ένα επιστημονικό άρθρο του κ. Γεωργίου Μπαμπινιώτη, στο οποίο εκφράζεται ο προβληματισμός για την αποξένωση των νέων ανθρώπων από τον γραπτό λόγο εξαιτίας της χρήσης greeklish (Διαθέσιμο: https://www.babiniotis.gr/dimosieumata/glossika-themata/331-greeklish-2, προσπελάστηκε στις 30/06/2021).

Κείμενο 3: Ένα επιστημονικό κείμενο του γλωσσολόγου κ. Γ. Ανδρουτσόπουλου από την Πύλη για τα χαρακτηριστικά της γλώσσας των νέων (Διαθέσιμο: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_b9/index.html, προσπελάστηκε στις 30/06/2021).

Κείμενο 4: Ένα διαδικτυακό άρθρο του κ. Γιάννη Μπασλή για τη λεξιπενία των νέων (Διαθέσιμο:https://www.eleftheria.gr/m/%CE%B1%CF%80%CF%8C%CF%88%CE%B5%CE%B9%CF%82/item/119708.html, προσπελάστηκε στις 30/06/2021).

Κείμενο 5: Μια επιφυλλίδα του κ. Φοίβου Παναγιωτίδη, ο οποίος αναφέρεται στη δημιουργικότητα και τον λεξιλογικό πλούτο της γλώσσας των νέων (Διαθέσιμο: https://www.kathimerini.gr/opinion/715347/ex-aformis-63/, προσπελάστηκε στις 30/06/2021).

Κείμενο 6: Μια γελοιογραφία σχετικά με το γλωσσικό χάσμα μεταξύ νέων και μεγαλύτερης ηλικίας ανθρώπων (Διαθέσιμο: https://cartoonmovement.com/cartoon/language-then, προσπελάστηκε στις 30/06/2021).

Το βασικό ερώτημα που διατρέχει το παρόν δίκτυο κειμένων είναι το εξής: «Λαμβάνοντας υπόψη ότι η γλώσσα διασφαλίζει την επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων, θεωρείτε ότι η γλώσσα των νέων επιτυγχάνει αυτόν τον σκοπό;».

Με το ερώτημα αυτό ξεκινά ο διάλογος στην τάξη και οι μαθητές / μαθήτριες ανταλλάσσουν κάποιες σκέψεις για το θέμα. Στη συνέχεια, με βάση το ίδιο ερώτημα οι μαθητές / μαθήτριες καλούνται να «συνομιλήσουν» με το δίκτυο των κειμένων, να εντοπίσουν πληροφορίες σε αυτά, να προβληματιστούν, να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν τεκμηριώνοντας τη θέση τους.

Παρατηρούμε ότι τα κείμενα του δικτύου είναι ομόθεμα, αναφέρονται στην ίδια θεματική ενότητα – τη γλώσσα των νέων – και διαφορετικού είδους (βίντεο – συνέντευξη, επιστημονικά κείμενα, επιφυλλίδα και γελοιογραφία). Απευθύνονται σε διαφορετικούς αναγνώστες: το Κείμενο 1 στον μέσο τηλεθεατή, τα Κείμενα 2, 4, 5 στον μέσο αναγνώστη, το Κείμενο 3 σε ένα εξειδικευμένο κοινό, το Κείμενο 6 στον διαδικτυακό χρήστη.

Πιο συγκεκριμένα, στο Κείμενο 1 η γλωσσολόγος υποστηρίζει στη συνέντευξη ότι δεν απειλείται η ελληνική γλώσσα από τη γλώσσα των νέων, θεωρώντας ότι συνιστά μια ιδιαίτερη μορφή επικοινωνίας. Ειδικότερα, διευκρινίζει ότι τα greeklish δεν είναι η γλώσσα των νέων, αλλά μία μορφή γραφής των ελληνικών με λατινικούς χαρακτήρες. Επειδή η αγγλική γλώσσα αποτέλεσε την αρχική, βασική γλώσσα των υπολογιστών, η επιρροή της εξακολουθεί και υφίσταται κυρίως στους νέους που χειρίζονται τις νέες τεχνολογίες και γι' αυτό οι νέοι χρεώνονται τη χρήση των greeklish. Οι βασικοί λόγοι χρήσης των greeklish είναι η ανασφάλεια και ο φόβος για την ορθογραφία, η πίεση του χρόνου, η μόδα, η αντίσταση στην καθώς πρέπει ομιλία. Επιπλέον, τα greeklish αποτελούν μία ασύγχρονη διαμεσολαβημένη επικοινωνία που είναι συνήθως πρόχειρη, βιαστική, αυθόρμητη, έχει χαρακτηριστικά στενογραφίας, αλλά και στοιχεία χιούμορ, δημιουργικότητας. Στη συνέχεια, η κ. Κακριδή απαντάει στο ερώτημα αν τα greeklish είναι μία νέα μορφή γραφής των ελληνικών ή αν αποτελούν απειλή για την ελληνική γλώσσα και υποστηρίζει ότι δεν αποτελούν απειλή για την ελληνική γλώσσα. Το βασικό ερώτημα για την ίδια είναι «γιατί δεν απειλείται η ελληνική γλώσσα;» και όχι «αν απειλείται». Στο τελευταίο ερώτημα απαντάει ότι δεν κινδυνεύουν τα αλφάβητα στις σύγχρονες εγγράμματες κοινωνίες, γιατί είναι πολύ ισχυρά συμβολικά συστήματα αλλά ούτε και η ορθογραφία, γιατί η χρήση των greeklish περιορίζεται μόνο σε συγκεκριμένες συνθήκες. Ολοκληρώνοντας, χαρακτηρίζει ως υπερβολή την προσπάθεια για πλήρη αποκλεισμό των greeklish και ισχυρίζεται ότι πρόκειται για μία στάση που δείχνει εμμονή και φόβο. Πρόκειται για έναν συμπληρωματικό κώδικα, τρόπο γραφής και όχι για μία νέα μορφή γλώσσας.

Το Κείμενο 2 λειτουργεί εν μέρει συμπληρωματικά στο Κείμενο 1 ως προς το θέμα της χρήσης των greeklish αλλά ο κ. Μπαμπινιώτης αντιδιαστέλλει την προσωπική του άποψη. Πιο συγκεκριμένα, διατυπώνει τον έντονο προβληματισμό του για την αποξένωση των νέων ανθρώπων από τον γραπτό λόγο, εξαιτίας της χρήσης greeklish στη γλώσσα των νέων. Επιχειρώντας μία ιστορική αναδρομή αναφέρει ότι η χρήση της μιγαδικής γραφής, η οποία είναι γνωστή ως greeklish, έχει τις απαρχές της στη δεκαετία του 1990 και την εξάπλωση του διαδικτύου και αργότερα των κινητών τηλεφώνων, καθώς δεν υπήρχαν τεχνικές δυνατότητες για απόδοση των ελληνικών χαρακτήρων. Πλέον η επιλογή των greeklish είναι συνειδητή. Οι λόγοι χρήσης των greeklish συνδέονται με την ταχύτητα, την οικονομία, την ξενομανία. Επιπλέον, υποκρύπτεται ένα είδος νεανικής κουλτούρας και μία τάση για τη δημιουργία ενός ιδιαίτερου κώδικα, διαφορετικού από τον καθιερωμένο. Ωστόσο η ιστορική ορθογραφία των λέξεων συνδέεται άμεσα με τη σημασία και τη γλωσσική (ετυμολογική) οικογένεια και τη γλωσσική (γραμματικοσυντακτική) σχέση κάθε λέξης και η αποξένωση καταλήγει σε σοβαρές απώλειες στη γνώση και στη γραπτή χρήση της γλώσσας. Επομένως, διαπιστώνονται κάποιες αναλογίες σε σχέση με το νόημα των Κειμένων 1 και 2 αλλά στο Κείμενο 2 παρατηρείται διαφορετική οπτική για το ίδιο θέμα (τη χρήση των greeklish και την θετική ή αρνητική επιρροή τους στη γλώσσα), αν και οι δύο πομποί των Κειμένων 1 και 2 έχουν κοινή ιδιότητα, είναι δηλαδή γλωσσολόγοι.

Στο Κείμενο 3, το επιστημονικό κείμενο του κ. Γ. Ανδρουτσόπουλου από την Πύλη (εγκυκλοπαιδικός οδηγός), αναλύονται με ουδέτερο ύφος τα χαρακτηριστικά της γλώσσας

των νέων και οι λόγοι υιοθέτησης ιδιαίτερων τρόπων έκφρασης σε επίπεδο κοινωνιολογικό, ψυχολογικό και επικοινωνιακό. Ο κ. Γ. Ανδρουτσόπουλος διαπιστώνει τη διαφορετική αξιολόγηση της γλώσσας των νέων από νέους και ενήλικες. Εκτός αυτού, παρατηρεί ότι ο ημερήσιος και περιοδικός τύπος προβάλλει κατά κανόνα μια στρεβλωμένη εικόνα του νεανικού λεξιλογίου στην Ελλάδα και αναπαράγει στερεότυπα, όπως τη συρρίκνωση του νεανικού λεξιλογίου σε 150 λέξεις. Τονίζει το γεγονός ότι οι κοινωνικές ομάδες αναπτύσσουν ένα ιδιαίτερο είδος λόγου που εξυπηρετεί την εσωτερική επικοινωνία της ομάδας, αλλά ταυτόχρονα ορίζει και την ταυτότητά της. Συνοψίζοντας, στο Κείμενο αυτό εκφράζονται νοήματα που λειτουργούν συμπληρωματικά ως προς το Κείμενο 1 και σε αντιδιαστολή ως προς το Κείμενο 2, καθώς ο κ. Ανδρουτσόπουλος επισημαίνει τον στερεοτυπικό λόγο για τη γλώσσα των νέων.

Στο Κείμενο 4, το διαδικτυακό άρθρο «Το «παραμύθι» της «φθοράς» της γλώσσας και της λεξιπενίας των νέων» του κ. Γιάννη Μπασλή, αναφέρεται η γενικευμένη διαπίστωση για τη γλωσσική υποβάθμιση. Μάλιστα, ο κ. Μπασλής με έντονο και ειρωνικό ύφος χαρακτηρίζει ως «παραμύθι» τη φθορά της γλώσσας των νέων και υποστηρίζει ότι όλες οι συγκριτικές έρευνες που έχουν γίνει με επιστημονική μεθοδολογία οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι σημερινοί νέοι χρησιμοποιούν πολύ καλύτερα τη γλώσσα από τις περασμένες γενιές. Στο πλαίσιο αυτό το Κείμενο 4 συμπληρώνει νοηματικά το Κείμενο 3 και παρουσιάζει διαφορές σε επίπεδο περιεχομένου από το Κείμενο 2.

Στο Κείμενο 5, την επιφυλλίδα του κ. Φοίβου Παναγιωτίδη, αναγνωρίζεται η δημιουργικότητα και ο λεξιλογικός πλούτος στη νεανική αργκό μέσα από τη χρήση εκλαϊκευμένου ύφους. Ο κ. Παναγιωτίδης προβληματίζεται σχετικά με τον όρο «λεξιπενία» και διαπιστώνει ότι δεν ισχύει, αφού η λεξιπενία χαρακτηρίζεται από λανθασμένη χρήση των λέξεων. Διαπιστώνει ότι το κύριο πρόβλημα δεν είναι κάποια εκδοχή της λεξιπενίας παρά ο ελλιπής γραμματισμός, δηλαδή η ελαττωματική χρήση δόκιμου γραπτού λόγου για την παραγωγή κειμένων επικοινωνιακά κατάλληλων για την περίσταση. Καταλήγει στο συμπέρασμα ότι προφανώς τα Νέα Ελληνικά δεν διδάσκονται αρκετά ή σωστά στο σχολείο ή και τα δύο. Επομένως, το Κείμενο 5 σε επίπεδο περιεχομένου έχει αναλογίες με τα Κείμενα 1, 3 και 4 αλλά διαφέρει από το Κείμενο 2.

Το Κείμενο 6, η γελοιογραφία, αποδίδει οπτικοποιημένα πληροφορίες και λειτουργεί συμπληρωματικά στα προηγούμενα, καθώς προκαλεί έναν πρόσθετο προβληματισμό με την αναπαράσταση του γλωσσικού χάσματος μεταξύ νέων και μεγαλύτερης ηλικίας ανθρώπων. Σε αυτή την περίπτωση διαπιστώνεται η εναλλαγή σημειωτικών τρόπων (γραπτού λόγου και εικόνας) διευρύνοντας τον προβληματισμό για τη γλώσσα των νέων στο επίπεδο της επικοινωνίας.

Στο παραπάνω δίκτυο κειμένων ο εκπαιδευτικός διευκολύνοντας τη μελέτη των κειμένων του δικτύου μπορεί να αξιοποιήσει πρόσθετες δραστηριότητες ή ερωτήσεις που εκπορεύονται από την έννοια του δικτύου κειμένων και τροφοδοτούν τον διάλογο μεταξύ των μαθητών/τριών και τη δημιουργική τους «συνομιλία» με τα κείμενα. Ενδεικτικά τέτοιου είδους δραστηριότητες ή ερωτήσεις θα μπορούσαν να αποτελέσουν οι εξής:

Για τα Κείμενα 1 και 2:

Να συγκρίνετε τις θέσεις της κ. Κακριδή και του κ. Μπαμπινιώτη ως προς τους λόγους χρήσης των greeklish από τους νέους ανθρώπους.

Η χρήση των greeklish αποτελεί απειλή για την ελληνική γλώσσα; Αποκλίνει η άποψη της κ. Κακριδή από τη θέση του κ. Μπαμπινιώτη; Να τεκμηριώσετε την απάντησή σας.

Με ποια από τις απόψεις για τη χρήση των greeklish συμφωνείτε, με της κ. Κακριδή ή με του κ. Μπαμπινιώτη; Να αιτιολογήσετε τη θέση σας.

Συνέντευξη – επιστημονικό άρθρο δύο καθηγητών γλωσσολογίας: Να σχολιάσετε το ύφος, το επικοινωνιακό πλαίσιο και τη μορφή των κειμένων. Ποιο κείμενο κατανοείτε καλύτερα; Θα μπορούσατε να αιτιολογήσετε γιατί συμβαίνει αυτό;

Για το Κείμενο 3:

Να εντοπίσετε τους λόγους για τους οποίους οι νέοι διαμορφώνουν τον δικό τους ιδιαίτερο γλωσσικό κώδικα.

Με ποιον λόγο από τους προαναφερθέντες συμφωνείτε σε μεγαλύτερο βαθμό;

Θεωρείτε ότι αναπαράγονται κοινωνικά στερεότυπα που σχετίζονται με τη γλωσσική πενία των νέων; Αν ναι ποια είναι αυτά; Τι εξυπηρετούν;

Για το Κείμενο 4:

Ποια είναι η θέση του συγγραφέα για τη «λεξιπενία» των νέων. Πώς υποστηρίζεται από αυτόν;

Για το Κείμενο 5:

«Προκύπτει τελικά ότι το πρόβλημα δεν είναι κάποια εκδοχή της λεξιπενίας παρά ο ελλιπής γραμματισμός, δηλαδή η ελαττωματική χρήση δόκιμου γραπτού λόγου για την παραγωγή κειμένων επικοινωνιακά κατάλληλων για την περίσταση. Προφανώς τα Νέα Ελληνικά δεν διδάσκονται αρκετά ή σωστά στο σχολείο. Ή και τα δύο»: Με βάση τη σχολική σας εμπειρία και τα βιώματά σας θεωρείτε ότι η γλώσσα των νέων χαρακτηρίζεται από λεξιπενία ή από ελλιπή γραμματισμό;

Για τα Κείμενα 3, 4, 5:

Ποιο από τα κείμενα αυτά θεωρείτε πιο αποτελεσματικό με βάση το επικοινωνιακό τους αποτέλεσμα αξιολογώντας την ταυτότητα του συγγραφέα, των πιθανών αναγνωστών, τη μορφή του μηνύματος και το ύφος; Να αιτιολογήσετε την απάντησή σας.

Για το Κείμενο 6:

Να επενδύσετε γλωσσικά το σκίτσο.

Ποιος είναι ο πρόσθετος προβληματισμός που προκύπτει σε αυτή τη γελοιογραφία σε σχέση με τα κείμενα που έχουν προηγηθεί;

Να παρουσιάσετε την αναπαράσταση του γλωσσικού χάσματος, όπως αποτυπώνεται στην παραπάνω γελοιογραφία σχολιάζοντας τα μορφικά χαρακτηριστικά της.

Συμπεράσματα

Το παραπάνω ενδεικτικό δίκτυο κειμένων ανταποκρίνεται στα χαρακτηριστικά που τέθηκαν σε θεωρητικό επίπεδο. Τα κείμενα του δικτύου έχουν θεματική συγγένεια μεταξύ τους, αναλογίες και διαφορές ως προς τα είδη των κειμένων και τη μορφή τους. Περιέχουν νοήματα που λειτουργούν συμπληρωματικά ή αντιπαραθετικά, συμβάλλοντας έτσι στη δυναμική «συνομιλία» των μαθητών και των μαθητριών τόσο μεταξύ τους όσο και με τα κείμενα. Μέσα από την επεξεργασία ενός τέτοιου δικτύου οι μαθητές και οι μαθήτριες οικοδομούν τη γνώση για τον κόσμο τους μέσα από την ανάλυση του κόσμου των κειμένων, μαθαίνουν να τεκμηριώνουν την άποψή τους, προβληματίζονται και επιχειρηματολογούν.

Η παιδαγωγική αξία της αξιοποίησης δικτύων κειμένων στη γλωσσική διδασκαλία έγκειται στο ότι καλλιεργούν συστηματικά την κριτική και την συνδυαστική σκέψη των μαθητών και των μαθητριών, εξοικειώνοντάς τους με υψηλές γνωστικές δεξιότητες της ταξινομίας των Bloom και Krathwohl (1986), όπως εφαρμογή, ανάλυση και σύνθεση, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους με νέες οπτικές και τους βοηθούν να εκφράζονται πιο αποτελεσματικά και τεκμηριωμένα. Τα δίκτυα κειμένων με τα κατάλληλα ερωτήματα και τους κατάλληλους διδακτικούς χειρισμούς εκ μέρους του εκπαιδευτικού, έχουν τη δυνατότητα να ενεργοποιήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και των μαθητριών για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, να προσανατολίσουν τον διάλογο προς τα κείμενα, τα νοήματα και τη μορφή τους.

Ολοκληρώνοντας, μέσω της χρήσης των δικτύων κειμένων η κατανόηση των κειμένων συνδέεται με την κριτική παραγωγή λόγου. Οι μαθητές και οι μαθήτριες αντλούν υλικό από τα κείμενα, προκειμένου να σχεδιάσουν το δικό τους κείμενο. Αφομοιώνουν δημιουργικά το υλικό που μελέτησαν και «κατασκευάζουν» τη δική τους παραγωγή λόγου προσθέτοντας σε όσα έμαθαν και δικές τους σκέψεις και εμπειρίες. Λόγου χάρη στο τέλος της επεξεργασίας του δικτύου κειμένων που παρουσιάστηκε παραδειγματικά στην παρούσα

εργασία θα μπορούσε να δοθεί στους μαθητές και τις μαθήτριες ως θέμα παραγωγής λόγου παραλλαγμένο το αρχικό ανοιχτό ερώτημα, στο οποίο βασίστηκε η επεξεργασία των κειμένων. Ενδεικτικά: «Να γράψετε ένα δικό σας άρθρο, το οποίο θα αναρτήσετε στην ιστοσελίδα του σχολείου σας, απαντώντας στο ερώτημα αν η γλώσσα των νέων συμβάλλει στην μεταξύ τους επικοινωνία και στην επικοινωνία τους με τους άλλους. Μπορείτε να προσθέσετε στο κείμενό σας κάποιο δικό σας σκίτσο, το οποίο να εκφράζει την οπτική σας για το θέμα».

Θα είχε, θεωρούμε, επιστημονικό ενδιαφέρον να διερευνηθεί συστηματικά στο μέλλον η μαθησιακή αποτελεσματικότητα των δικτύων κειμένων, όπως το προτεινόμενο, στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας μέσα από την εφαρμογή τους σε διαφορετικές τάξεις, τμήματα και σχολεία. Στο πλαίσιο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντική κυρίως η διερεύνηση της αξιοποίησης των δικτύων κειμένων αφενός στην καλλιέργεια του ενδιαφέροντος και της σκέψης των μαθητών/τριών και αφετέρου στην αφομοίωση νοημάτων που εκφράζονται στα επιμέρους κείμενα και του δημιουργικού μετασχηματισμού τους στη μαθητική παραγωγή λόγου.

Αναφορές

Bloom, B.S. & Krathwohl D.R. (1986). *Ταξινομία διδακτικών στόχων (Τόμος Α΄ – Γνωστικός τομέας*. Μετάφρ. Αλεξάνδρα Λαμπράκη-Παγανού). Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). *Literacies*. Melbourne: Cambridge University Press.

Kalantzis, M., Cope, B., & Cloonan, A. (2010). A Multiliteracies Perspective on the New Literacies. Στο E. A. Baker, *The New Literacies: Multiple Perspectives on Research and Practice* (σσ. 61-87). New York & London: The Guilford Press.

Noval, J & Gowin, D. (1984). *Learning How to Learn*. New York: Cambridge University Press.

Βασαρμίδου, Δ., & Σπαντιδάκης, Γ. (2015). *Διδασκαλία και μάθηση του γραπτού λόγου.* Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργακοπούλου, Α., & Γούτσος, Δ. (2011). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Πατάκης.

Λεουτσάκος, Στ. (2018). Αναθεωρώντας την παραγωγή λόγου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Στα *Πρακτικά του 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με τίτλο «Αναζητώντας το τι, το πώς και το γιατί στις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης»*, Δελφοί, 9-11 Μαρτίου 2018, σσ, 29-41, με ISBNQ 978-960-9521-78-9/ ebook).

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Σπανός, Γ., & Μιχάλης, Α. (2012). *Η νεοελληνική γλώσσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Διδακτική μεθοδολογία και αξιολόγηση αναλυτικού προγράμματος*. Αθήνα: Κριτική.

Πλήρη Άρθρα – Εισηγήσεις -Βιντεοεισηγήσεις Καινοτόμες διδακτικές πρακτικές και μέθοδοι στον εκπαιδευτικό κλάδο ΠΕ03

Μαθηματικά λάθη: ευκαιρίες για μάθηση

Τζικούδη – Παπαγεωργίου Χρυσάνθη
Εκπαιδ. ΠΕ86 & ΠΕ03, MSc Πληροφοριακά Συστήματα, Διευθ. 1ου Γυμν. Πεύκων Θεσ/νίκης,
chrissap@sch.gr

Περίληψη
Τα λάθη εκλαμβάνονται συχνά από τους μαθητές ως προσωπική αποτυχία και όχι ως ευκαιρίες μάθησης. Πολλές φορές είναι συνέπεια των παρανοήσεών τους και μπορεί να οφείλονται στην αποτυχία δημιουργίας συνδέσεων με όσα ήδη γνωρίζουν. Έχουν αναπτυχθεί διάφορες αντικρουόμενες θεωρίες μάθησης. Κατά τον συμπεριφορισμό, το λάθος είναι κατακριτέο και πρέπει να διορθώνεται αμέσως, ενώ κατά τον κονστρουκτιβισμό το λάθος δεν είναι κατακριτέο, αλλά αποτελεί ευκαιρία για μάθηση. Μέχρι σήμερα έχουν πραγματοποιηθεί πολλές μελέτες σχετικά με την αξιοποίηση του λάθους στη διδακτική πρακτική. Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να κατανοήσει τις αιτίες και να αναζητήσει τρόπους αξιοποίησης και αντιμετώπισης των λαθών, ώστε να αποτρέψει τους μαθητές του από το να τα επαναλάβουν στο μέλλον. Στόχοι της εργασίας είναι η παρουσίαση των βασικών κατηγοριών μαθηματικών λαθών, η αναζήτηση αιτιών, η παρουσίαση ενδεικτικών παραδειγμάτων λαθών που κάνουν οι μαθητές και η πρόταση μεθόδων για τη διαχείριση των λαθών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις-κλειδιά: μαθηματικά λάθη, αιτίες λαθών, διαχείριση λαθών, ανατροφοδότηση

Εισαγωγή

Τα μαθηματικά λάθη προβληματίζουν διαχρονικά την εκπαιδευτική κοινότητα. Από τις αρχές του προηγούμενου αιώνα, έρευνα στην Αμερική (1909) κατέδειξε λάθη της μορφής $(x+ \alpha)^2 = x^2 + \alpha^2$, $(x^2)^3 = x^5$ κ.ά. τα οποία γίνονται μέχρι και σήμερα (Μητρογιαννοπούλου, 2007).

Παρόλο που αναπτύχθηκαν πολλές θεωρίες μάθησης και πραγματοποιήθηκαν σημαντικές πρόοδοι στην επιστήμη της διδακτικής των Μαθηματικών και αναπροσαρμογές των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, οι μαθητές εξακολουθούν να κάνουν πολλά λάθη στα Μαθηματικά. Σύμφωνα με τις θεωρίες μάθησης, άλλοτε το λάθος αντιμετωπίζεται ως κάτι αρνητικό και άλλοτε ως ευκαιρία για μάθηση.

Σύμφωνα με τη θεωρία του συμπεριφορισμού, η οποία κυριάρχησε στο μεγαλύτερο μέρος του 20ου αιώνα στα εκπαιδευτικά συστήματα των αναπτυγμένων χωρών, το λάθος αποτελούσε ένδειξη μιας ατελούς εργασίας του μαθητή, ο οποίος δεν είχε ακόμη συσσωρεύσει μια επαρκή ποσότητα γνώσης, ώστε να το αποφύγει (Σφυρόερα, 2007). Έπρεπε να διορθωθεί άμεσα και να εξαλειφθεί με την άσκηση, την επανάληψη και την ενίσχυση μέσα από τη σωστή απάντηση, ώστε να μην επανεμφανιστεί (Ράπτη, 2002). Έτσι, το λάθος, στην παραδοσιακή παιδαγωγική, ήταν μια δυσλειτουργία της γνώσης του μαθητή, που η διδακτική πρακτική έπρεπε να έχει ως στόχο να αποτρέψει (Henry, 1999).

Αντίθετα, σύμφωνα με τη θεωρία του κονστρουκτιβισμού, το λάθος, όχι μόνο δεν θεωρείται κατακριτέο, αλλά αποτελεί ευκαιρία για μάθηση και αποκαλύπτει προηγούμενες λανθασμένες αντιλήψεις των μαθητών. Έτσι, στη σύγχρονη παιδαγωγική το λάθος πρέπει να χρησιμοποιείται ως ενδιάμεση γνώση που θα αποτελέσει την πύλη για τη δημιουργία της νέας γνώσης. Εάν αφήσουμε τους μαθητές να αντιμετωπίσουν μια κατάσταση, στην οποία το γνωστικό τους επίπεδο θα τους οδηγήσει σε λάθη, τότε θα συναντήσουν εμπόδια, που θα ξεπεραστούν μόνο με την επανατοποθέτηση μιας νέας γνώσης στη θέση της παλιάς (Belanger, 1991). Κύριοι εκφραστές της θεωρίας του κονστρουκτιβισμού είναι ο Piaget και ο Vygotsky. Σύμφωνα με τον Piaget, η γνώση δημιουργείται από τη σχέση και την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, μέσα από τις διαδικασίες της προσαρμογής και της αφομοίωσης (Mayer, 2005).

Η πρώτη ενασχόληση της συγγραφέα της παρούσας εργασίας με τη διερεύνηση του θέματος των μαθηματικών λαθών, ήταν κατά το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018, όταν ως σπουδάστρια του προγράμματος Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Θεσσαλονίκης, εκπόνησε την πτυχιακή της εργασία με θέμα «Το Λάθος στη Διδασκαλία και Μάθηση: η περίπτωση των Μαθηματικών» με επιβλέποντα καθηγητή τον Δρ. Α. Οικονόμου. Η πτυχιακή εργασία της αλλά και το προσωπικό ερευνητικό της ενδιαφέρον, αποτέλεσε το έναυσμα ώστε να ασχοληθεί περαιτέρω με το θέμα.

Στην παρούσα εργασία, κατόπιν αναζήτησης στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία, γίνεται μία προσπάθεια κατηγοριοποίησης των λαθών, αναζητούνται τα αίτια που τα προκαλούν, παρουσιάζονται ενδεικτικά παραδείγματα λαθών που κάνουν οι μαθητές και προτείνονται μέθοδοι για τη διαχείριση του λάθους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Κατηγορίες μαθηματικών λαθών

Σύμφωνα με την Elbrink (2008), υπάρχουν τρεις βασικές κατηγορίες μαθηματικών λαθών: α) υπολογιστικά λάθη, β) διαδικαστικά λάθη και γ) λάθη σε μαθηματικούς συμβολισμούς.

Τα υπολογιστικά λάθη είναι τα λάθη που γίνονται κατά την εκτέλεση αριθμητικών πράξεων και είναι συνήθως λάθη απροσεξίας (Elbrink, 2008). Μπορεί να οφείλονται και σε γνωστικά κενά (π.χ. στην προπαίδεια). Για την αποφυγή των υπολογιστικών λαθών που οφείλονται σε απροσεξία, σημαντικό ρόλο παίζει η συγκέντρωση και ο διαθέσιμος χρόνος.

Σύμφωνα με την Elbrink (2008) πολλοί μαθητές κάνουν μαθηματικά λάθη επειδή εφαρμόζουν λανθασμένα μια διαδικασία (αλγόριθμο). Τα διαδικαστικά λάθη ορίζονται ως λάθη που περιλαμβάνουν παραβίαση της αλγοριθμικής διαδικασίας, όπως για παράδειγμα η εκτέλεση πράξεων με λανθασμένη σειρά. Αυτοί οι τύποι λαθών υποδηλώνουν ότι η έννοια που σχετίζεται με τη διαδικασία δεν έχει γίνει κατανοητή από τους μαθητές. Η εννοιολογική μάθηση επικεντρώνεται πάνω σε γνώσεις και γενικεύσεις που δημιουργούν συνδέσεις μεταξύ των γνώσεων. Αντίθετα, η αλγοριθμική μάθηση επικεντρώνεται στις, βήμα προς βήμα, διαδικασίες (αλγορίθμους). Τόσο η εννοιολογική, όσο και η αλγοριθμική μάθηση είναι απαραίτητες, αλλά η αλγοριθμική πρέπει να βασίζεται σε έννοιες που έχουν ήδη κατανοηθεί και να συνδεθεί με την εννοιολογική μάθηση αλλά και με εφαρμογές της πραγματικής ζωής.

Εκτός από τις παρανοήσεις σχετικά με τις διαδικασίες και τους κανόνες, και οι μαθηματικοί συμβολισμοί οδηγούν σε λάθη. Ήδη από τις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν σύμβολα για να παραστήσουν μαθηματικές έννοιες. Για να κατανοήσει ο μαθητής έναν μαθηματικό συμβολισμό, θα πρέπει πρώτα απ' όλα να έχει κατανοήσει την έννοια που αναπαριστά. Ο μαθηματικός συμβολισμός (συμβολική γραφή) απαιτεί αφαιρετικό τρόπο σκέψης. Είναι ένα ισχυρό και ευφυές εργαλείο που μαθαίνεται δύσκολα (Davis & Hersh, 1981; Schoenfeld & Arcavi, 1988 στο Λάππα, 2018). Η συμβολική γραφή χρησιμοποιεί γράμματα και άλλα σύμβολα, προκειμένου να αναπαραστήσει προτάσεις και σχέσεις. Τα γράμματα μπορεί να έχουν διαφορετική σημασία, ανάλογα με την έκφραση στην οποία χρησιμοποιούνται. Για παράδειγμα, ένα γράμμα μπορεί να αναπαριστά έναν άγνωστο ή έναν γενικευμένο αριθμό (π.χ. σε έναν μαθηματικό τύπο) ή μία μεταβλητή (Kuchemann (1981 στο Λάππα, 2018). Οι μαθητές αντιμετωπίζουν αυξημένες δυσκολίες και αντίστροφα, στη μετατροπή της φυσικής γλώσσας σε συμβολική αναπαράσταση (Δαγδιλέλης, Παυλοπούλου, Τρίγκα, 1988). Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην επίλυση προβλημάτων πραγματικής ζωής. Πρέπει να «μεταφράσουν» την εκφώνηση του προβλήματος από τη φυσική στη συμβολική γλώσσα (π.χ. κατασκευή εξίσωσης), στη συνέχεια να επιλύσουν την εξίσωση και τέλος να ερμηνεύσουν την απάντηση σε σχέση με το αρχικό πρόβλημα (π.χ. μπορεί κάποια από τις λύσεις που βρήκαν να πρέπει να απορριφθεί) (Βαμβακούσης, 2014).

Αιτίες λαθών

Πολλά από τα λάθη που κάνουν οι μαθητές κατά την προσπάθεια επίλυσης ενός προβλήματος, οφείλονται στην κακή διατύπωση από τη μεριά του εκπαιδευτικού ή του σχολικού βιβλίου ή στην «επιπόλαιη» ανάγνωση από τη μεριά του μαθητή. Σύμφωνα με τον Mialaret, η καλή διατύπωση ενός προβλήματος είναι το ήμισυ της επίλυσής του (Οικονόμου, 1984).

Οι σημαντικότεροι παράγοντες που καθορίζουν την εμφάνιση ή μη των λαθών είναι οι προηγούμενες γνώσεις και η νοητική-αντιληπτική ικανότητα των μαθητών. Σύμφωνα με τον Piaget, οι άνθρωποι βασίζονται συνεχώς σε δύο διαδικασίες που είναι συμπληρωματικές μεταξύ τους, την αφομοίωση και τη συμμόρφωση, ώστε να μπορέσουν να προσαρμοστούν στο περιβάλλον τους. Σε πρώτη φάση, για να κατανοήσουν νέες εμπειρίες ή να επιλύσουν προβλήματα, χρησιμοποιούν τις γνωστικές δομές που έχουν ήδη (διαδικασία της αφομοίωσης). Πολλές φορές όμως, ανακαλύπτουν ότι αυτά που ήδη γνωρίζουν δεν επαρκούν κι έτσι τα αναθεωρούν (διαδικασία της συμμόρφωσης) ώστε να «ταιριάζουν» με τη νέα πραγματικότητα (Οικονόμου, 2017).

Η λειτουργία της αντίληψης έχει μεγάλη αξία στη διδακτική. Πολλοί παράγοντες, όπως η εμπειρία, οι στάσεις, τα ενδιαφέροντα, οι προσδοκίες και τα κίνητρα, επηρεάζουν την αντίληψη (Robbins & Judge, 2007). Η αναγνώριση των ερεθισμάτων γίνεται μέσω των εμπειριών. Η νοημοσύνη επηρεάζει επίσης την αντιληπτική ικανότητα, καθώς συνδέεται με την ικανότητα για μάθηση δηλ. την ικανότητα της στοχοθεσίας και των ενεργειών που απαιτούνται για την επίτευξη των στόχων, την ικανότητα της επεξεργασίας των εμπειρικών δεδομένων και την ικανότητα προσαρμογής στις συνθήκες που υπάρχουν κάθε φορά και στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος, κοινωνικού ή φυσικού (Wechsler, 1955).

Πολλά από τα λάθη που κάνουν οι μαθητές, δεν οφείλονται στην αδιαφορία ή τη χαμηλή τους ευφυΐα, αλλά στην ίδια τη μαθησιακή διαδικασία. Η διαδικασία δημιουργίας ενός νέου γνωστικού σχήματος, μέσω της αφομοίωσης, της επέκτασης ή ακόμη και της παραμόρφωσης ενός υπάρχοντος σχήματος, είναι εξαιρετικά περίπλοκη και δύσκολη υπόθεση. Για παράδειγμα, η αντίληψη ότι ο πολλαπλασιασμός κάνει έναν αριθμό να μεγαλώνει είναι σωστή κατά τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου αλλά δεν ισχύει όταν ο μαθητής διδαχθεί τους δεκαδικούς αριθμούς και τα κλάσματα. Τότε θα πρέπει ο δάσκαλος να βοηθήσει τον μαθητή να επεκτείνει το υπάρχον γνωστικό σχήμα του.

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ), τα οποία επικαιροποιούνται ανά τακτά χρονικά διαστήματα, ώστε να εναρμονίζονται με τα νέα δεδομένα, παίζουν επίσης σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. Στα νεώτερα ΑΠΣ, σύμφωνα με τη θεωρία του κονστρουκτιβισμού, μια νέα μαθηματική έννοια προσεγγίζεται στα πλαίσια της ανακαλυπτικής μάθησης, με αποτέλεσμα να είναι πιο χρονοβόρα η προτεινόμενη διαδικασία σε σχέση με την παραδοσιακή (αλλά λιγότερο αποτελεσματική) παρουσίαση της έννοιας από τον εκπαιδευτικό. Απ’ την άλλη μεριά, οι ώρες που διατίθενται στο ωρολόγιο πρόγραμμα για τα μαθηματικά δεν υπολογίζονται με βάση τη φιλοσοφία των νέων ΑΠΣ (Φερεντίνος, 2017). Χαρακτηριστικά, ο Φερεντίνος αναφέρει ότι για τη διδασκαλία του κεφαλαίου «Επίλυση προβλημάτων», στο ΑΠΣ Μαθηματικών ΣΤ’ Δημοτικού προτείνονται 24 διδακτικές ώρες, ενώ ούτε οι διπλάσιες δεν επαρκούν, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του κεφαλαίου. Επιπρόσθετα, είναι αναγκαία η επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των νέων ΑΠΣ, αποκτώντας βαθύτερη γνώση των μαθημάτων που διδάσκουν αλλά και των σύγχρονων παιδαγωγικών πρακτικών (Θεοδωρόπουλος, 2017).

Ενδεικτικά παραδείγματα μαθηματικών λαθών

1. Μαθηματικά λεκτικά προβλήματα

Οι μαθητές δυσκολεύονται να επιλύσουν μαθηματικά λεκτικά προβλήματα και κάνουν λάθη, τόσο στη διαδικασία, όσο και σε μαθηματικούς συμβολισμούς. Στην έρευνα των Οικονόμου, Σακονίδη & Τζεκάκη (2000) δόθηκε στους μαθητές το εξής πρόβλημα: «*Για να πλακοστρώσουμε ένα δάπεδο χρειαζόμαστε 160 τετράγωνες πλάκες πλευράς 30 εκ. Πόσες*

πλάκες πλευράς 40 εκ. χρειαζόμαστε για να στρώσουμε το ίδιο δάπεδο;». Τα αποτελέσματα ήταν απελπιστικά: μόλις το 14,8% των μαθητών της Γ΄ Γυμνασίου έλυσε σωστά το πρόβλημα.

2. Διαίρεση με το μηδέν / Διαγραφή παράγοντα που είναι ίσος με μηδέν

Οι μαθητές πιστεύουν ότι οποιοσδήποτε αριθμός διαιρούμενος με το μηδέν ισούται με το μηδέν. Π.χ. $\frac{3}{0} = 0$

Ένα παράδειγμα συνηθισμένου λάθους που προκύπτει από τη διαίρεση με το μηδέν (διαγραφή παράγοντα που είναι ίσος με μηδέν) είναι το εξής:
Έστω ότι α + β = γ και α = 2, β = 3 και γ = 5.
Πολλαπλασιάζοντας και τα δύο μέλη με το (α + β) έχουμε:
(α + β) (α + β) = (α + β) γ =>
$α^2 + 2αβ + β^2 = αγ + βγ$ =>
$α^2 + αβ – αγ = βγ - αβ - β^2$ =>
α (α + β - γ) = -β (α + β - γ) =>
(διαγραφή του παράγοντα α + β – γ)
α = - β => α + β = 0
Καταλήξαμε σε κάτι που δεν ισχύει αφού α = 2 και β = 3. Το λάθος (στη διαδικασία) προέκυψε γιατί διαγράφηκε ο παράγοντας α+β-γ που είναι ίσος με 0.

3.Αξιοσημείωτες ταυτότητες

Οι μαθητές υψώνουν στον εκθέτη της δύναμης τους προσθετέους που βρίσκονται μέσα στην παρένθεση, π.χ. $(x+y)^2 = x^2 + y^2$
Πιθανές εξηγήσεις: (α) Πιστεύουν ότι, όπως ισχύει η ιδιότητα $(x \cdot y)^2 = x^2 \cdot y^2$, έτσι θα εφαρμόζεται και στην πρόσθεση ή (β) γνωρίζουν την επιμεριστική ιδιότητα σύμφωνα με την οποία ένας αριθμός που πολλαπλασιάζεται με ένα άθροισμα, πολλαπλασιάζεται με τον κάθε προσθετέο χωριστά και θεωρούν ότι αυτή η ιδιότητα ισχύει και για τις δυνάμεις.

4. Εύρεση τετραγωνικής ρίζας και χρήση του συμβόλου $\sqrt{\ }$

Οι μαθητές βρίσκουν μόνο μία θετική ρίζα, π.χ. $x^2 = 25 \Rightarrow x = 5$ δηλ. δεν αναγνωρίζουν ότι υπάρχει κι άλλη λύση (η -5) που επαληθεύει την εξίσωση.

Ο ορισμός της τετραγωνικής ρίζας θέτει πολλά μαθησιακά εμπόδια και πρέπει να τονιστεί στους μαθητές ότι η $\sqrt{α}$ ορίζεται ως *ο μη αρνητικός* αριθμός που αν υψωθεί στο τετράγωνο δίνει τον *μη αρνητικό αριθμό* α. Είναι σωστό, για παράδειγμα, να γράψουμε $\sqrt{4} = 2$ και $-\sqrt{4} = -2$, όμως δεν ισχύει $\sqrt{4} = \pm 2$, όπως πιστεύουν πολλοί μαθητές.

Η σύγχυση αυτή φαίνεται να δημιουργείται από τη σύνδεση που έχουν κάνει οι μαθητές μεταξύ της τετραγωνικής ρίζας και της ύψωσης στο τετράγωνο (ως δύο αντίστροφες πράξεις). Το -2 και το +2 είναι οι λύσεις της εξίσωσης $x^2 = 4$. Έτσι, πολλοί μαθητές γράφουν $x = \sqrt{4} \Rightarrow x = \pm 2$ δηλ. θεωρούν ότι $\sqrt{4} = \pm 2$.

5. Ανισότητες /Ανισώσεις

Στη λύση μίας ανίσωσης, οι μαθητές χρησιμοποιούν το σύμβολο «ίσον», ενώ θα έπρεπε να χρησιμοποιήσουν το σύμβολο της ανισότητας, π.χ. $x-1 \le 2 \Rightarrow x = 3$

Άλλο συνηθισμένο λάθος είναι το εξής: Οι μαθητές δεν αλλάζουν τη φορά της ανίσωσης, όταν πολλαπλασιάζουν ή διαιρούν με αρνητικό αριθμό.
Έστω δύο θετικοί αριθμοί α, β έτσι, ώστε β>α. Πολλαπλασιάζουμε και τα δύο μέλη με α–β:
$(α - β)\, β > (α - β)\, α \Rightarrow α \cdot β - β^2 > α^2 - α \cdot β \Rightarrow 0 > α^2 + β^2 - 2α \cdot β \Rightarrow 0 > (α - β)^2$ που δεν ισχύει.
Το λάθος συνέβη όταν πολλαπλασιάσαμε την αρχική ανισότητα με το α-β.
Δεδομένου ότι ισχύει από την υπόθεση β > α => α – β < 0, δηλ. πολλαπλασιάσαμε τα μέλη της ανισότητας με αρνητικό αριθμό, χωρίς να αλλάξουμε τη φορά της ανισότητας.

Ένα ακόμη λάθος που μπορεί να κάνουν οι μαθητές στις ανισότητες είναι η διαίρεση κατά μέλη (όπως στις εξισώσεις).
5 > 4 και 5 > 2 =>

$\frac{5}{5} > \frac{4}{2}$ (διαίρεση κατά μέλη) => 1 > 2 που δεν ισχύει

6. Πολυωνυμικές Εξισώσεις

Κατά την επίλυση κάποιων πολυωνυμικών εξισώσεων, οι μαθητές χάνουν μια λύση, όπως στο παράδειγμα:

$x^3 = 4x$

$\frac{x^3}{x} = \frac{4x}{x}$ (διαίρεση και των δύο μελών με το x)

$x^2 = 4$ => $x = \pm\sqrt{4}$ => $x = \pm 2$

Κάνουν λάθος στη διαδικασία γιατί πιστεύουν ότι μπορούν να διαιρέσουν με το x, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους ότι χάνουν μια λύση, την x = 0, καθώς το x μπορεί να πάρει και την τιμή 0 και διαίρεση με το 0 δεν γίνεται.

7. Άρρητες εξισώσεις

Ένα παράδειγμα λάθους σε άρρητη εξίσωση είναι το εξής:

$\sqrt{3x-2} + \sqrt{4x-3} = 0$ =>

$\sqrt{3x-2} = -\sqrt{4x-3}$ =>

$(\sqrt{3x-2})^2 = (-\sqrt{4x-3})^2$ =>

$3x - 2 = 4x - 3$ =>

$3x - 4x = -3 + 2$ => $-x = -1$ => $x = 1$

Αν θέσουμε στην αρχική εξίσωση όπου x το 1 βρίσκουμε:

$\sqrt{1} + \sqrt{1} = 0$ => $2 = 0$ που δεν ισχύει.

Το λάθος έγινε όταν μεταφέραμε στο 2^o μέλος τη μία τετραγωνική ρίζα, άρα μετατράπηκε σε αρνητικό αριθμό (ή μηδέν). Η μόνη περίπτωση για να είναι το 1^o μέλος (που είναι μία τετραγωνική ρίζα, άρα μη αρνητικός αριθμός) ίσο με το 2^o (που είναι αρνητικός αριθμός ή μηδέν) είναι να ισούται και το 1^o μέλος και το 2^o με το μηδέν, απ' όπου προκύπτει ότι $3x - 2 = 0$ => $x = \frac{2}{3}$ και $4x - 3 = 0$ => $x = \frac{3}{4}$. Συνεπώς, η αρχική εξίσωση είναι αδύνατη. Πολλές φορές οι μαθητές δεν έχουν κατανοήσει πλήρως την έννοια της τετραγωνικής ρίζας και τις ιδιότητές της και δεν αντιλαμβάνονται το λάθος. Έτσι, βρίσκοντας x = 1, πιστεύουν ότι η εξίσωση λύθηκε σωστά. Με επαλήθευση, θέτοντας στην αρχική εξίσωση όπου x την τιμή 1, θα αντιληφθούν ότι η λύση τους δεν είναι σωστή.

Παρόμοιο είναι και το παρακάτω λάθος:

$\sqrt{12-2x} + 2 = x$ =>

$\sqrt{12-2x} = x - 2$ =>

$(\sqrt{12-2x})^2 = (x-2)^2$ =>

$12 - 2x = x^2 - 4x + 4$ =>

$x^2 - 2x - 8 = 0$ => $x = 4$ και $x = -2$

Αν όμως αντικαταστήσουμε όμως το -2 στην αρχική εξίσωση, θα διαπιστώσουμε ότι δεν την επαληθεύει, καθώς προκύπτει ότι 4 = -4. Οι τετραγωνικές ρίζες είναι αριθμοί *μη αρνητικοί* αλλά και η υπόρριζη ποσότητα είναι αριθμός *μη αρνητικός*. Συνεπώς θα έπρεπε να ληφθούν υπόψη οι περιορισμοί:

$12 - 2x \geq 0$ => $x \leq 6$ και $x - 2 \geq 0$ δηλ. $x \geq 2$

Άρα $2 \leq x \leq 6$, οπότε η λύση -4 απορρίπτεται.

Σε κάθε περίπτωση, η επαλήθευση είναι μία χρήσιμη διαδικασία που δεν πρέπει να ξεχνάμε να συμπεριλαμβάνουμε στα βήματα της επίλυσης της άσκησης.

8. Αναλογίες

Γνωστικά εμπόδια συναντάμε και στις ιδιότητες των αναλογιών:

$\frac{x+1}{x-1} - 2 = \frac{3-x}{x+2}$ => $\frac{x+1-2x+2}{x-1} = \frac{3-x}{x+2}$ => $\frac{3-x}{x-1} = \frac{3-x}{x+2}$

Αφού τα κλάσματα έχουν ίσους αριθμητές, θα έχουν και ίσους παρανομαστές, δηλαδή θα είναι: $x - 1 = x + 2$ => $-1 = 2$ που δεν ισχύει.

Το λάθος στη διαδικασία προέκυψε από τη χρήση της ισοδυναμίας: Αν $\frac{\alpha}{\beta} = \frac{\alpha}{\gamma} \Leftrightarrow \beta = \gamma$

Η παραπάνω σχέση, όμως, ισχύει για όλες τις περιπτώσεις εκτός από την περίπτωση που το α ισούται με 0.

Μέθοδοι για τη διαχείριση του λάθους στην εκπαιδευτική διαδικασία

Όταν ο μαθητής κάνει λάθος, είναι πρωταρχικής σημασίας η άμεση ενίσχυση και η έλλειψη κριτικής, ώστε να είναι ευκολότερο να δεχθεί το λάθος του και να προσπαθήσει περισσότερο την επόμενη φορά (Χαϊδή κ.ά., 2010).

Ο Polya (1963), υποστηρίζει ότι, μέσω της επίλυσης ενός κατάλληλα επιλεγμένου προβλήματος και αξιοποιώντας την ήδη υπάρχουσα γνώση, μπορεί να παραχθεί νέα γνώση, με κύριο εργαλείο την επανα-ανακάλυψη προκειμένου να επιτευχθεί η ενεργός μάθηση (βιωματική μάθηση) που προτείνεται από τη θεωρία του κονστρουκτιβισμού. Σύμφωνα με τον Polya, εξίσου σημαντικό για την επίτευξη της μάθησης είναι και το επιθυμητό κίνητρο (best motivation) (Βόσκογλου, 2008). Και ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Σύμφωνα με τον Piaget, ο εκπαιδευτικός πρέπει να παρέχει αντιπαραδείγματα που οδηγούν σε λανθασμένα αποτελέσματα, με στόχο τη δημιουργία γνωστικών συγκρούσεων (cognitive conflicts) στον μαθητή (Bouvier, 1998). Μεγάλη βαρύτητα πρέπει να δίνεται και στις ερωτήσεις, ώστε να είναι απόλυτα κατανοητές από τον μαθητή. Το να θέτει ο εκπαιδευτικός ερωτήσεις-«κλειδιά» είναι δυσκολότερο από το να τις απαντά (Halm, 1985 στο Μητρογιαννοπούλου, 2007).

Τα υπολογιστικά λάθη γίνονται κυρίως λόγω απροσεξίας του μαθητή. Συνήθως, δίνοντας ο εκπαιδευτικός περισσότερο χρόνο στον μαθητή, ώστε να επανεξετάσει τη λύση του, το λάθος μπορεί να γίνει αντιληπτό από τον ίδιο τον μαθητή. Σημαντικό ρόλο στην εκτέλεση υπολογιστικών πράξεων, έχουν η συγκέντρωση και η απομνημόνευση. Για παράδειγμα, προκειμένου οι μαθητές να αποφύγουν ή να εντοπίσουν υπολογιστικά λάθη στον πολλαπλασιασμό που οφείλονται στη δυσκολία απομνημόνευσης της προπαίδειας, ο δάσκαλος μπορεί να αξιοποιήσει κάποιον από τους πολλούς τρόπους που προτείνονται στο διαδίκτυο, όπως ο πίνακας προπαίδειας, τον οποίο μπορεί να αναρτήσει στην τάξη και να τον διαθέσει και στους μαθητές του, για χρήση στο σπίτι.

Πολλά από τα λάθη που γίνονται, σχετίζονται με βασικές μαθηματικές έννοιες που αποτελούν τα θεμέλια πάνω στα οποία οι μαθητές αναμένεται να αναπτύξουν τη βάση των γνώσεών τους. Εάν τα λάθη αυτά δεν αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά, θα «χτίσουν» τις γνώσεις τους πάνω σε «παρεξηγημένες» έννοιες.

Οι οδηγίες διδασκαλίας και το βιβλίο του εκπαιδευτικού περιέχουν παραδείγματα και αντιπαραδείγματα που μπορεί να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός στη διδασκαλία του, για την πρόληψη κυρίως, αλλά και για την αντιμετώπιση του μαθηματικού λάθους. Εάν ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να κάνει χρήση νέων τεχνολογιών στην τάξη του, στα διαδραστικά βιβλία του «Φωτόδεντρου» (http://ebooks.edu.gr/ebooks/) περιέχονται πολλά παραδείγματα και αντιπαραδείγματα (μικροπειράματα) που μπορεί να αξιοποιήσει. Για την αποτελεσματική διαχείριση των λαθών, το αντιπαράδειγμα είναι ένα σπουδαίο αποδεικτικό μέσο που βρίσκει εφαρμογή σε όλες τις φυσικές και κοινωνικές επιστήμες. Είναι μία ειδική περίπτωση της «εις άτοπον απαγωγής», που μπορεί να προκαλέσει γνωστικές συγκρούσεις, ώστε να αρθούν παρανοήσεις και να διορθωθούν λανθασμένα νοητικά μοντέλα (Πλατάρος, 2007). Τα παραδείγματα λαθών 2, 5, 6, 7 και 8 μπορούν να αξιοποιηθούν ως αντιπαραδείγματα στη διδασκαλία των αντίστοιχων εννοιών. Αντιπαραδείγματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για την αντιμετώπιση λαθών σε λεκτικά προβλήματα (όπως το παράδειγμα 1), τα οποία ταλαιπωρούν ιδιαίτερα τους μαθητές. Στο Δημοτικό, ο δάσκαλος πρέπει να δώσει έμφαση στην έννοια του αριθμού και στους αλγόριθμους των βασικών πράξεων. Είναι, επίσης, σημαντικό να δοθεί έμφαση, από το Δημοτικό, στη διδασκαλία του γλωσσικού κώδικα των Μαθηματικών. Η προσεκτική ανάγνωση του προβλήματος είναι, επίσης, σημαντική στην αποκωδικοποίηση της εκφώνησης.

Η χρήση παραδειγμάτων από την καθημερινή ζωή αναδεικνύει τη σύνδεση των μαθηματικών με την πραγματική ζωή και είναι σημαντική για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Σύμφωνα με το μοντέλο των βασικών διαστάσεων της διδασκαλίας των μαθηματικών των Leon, Medina-Garrido και Nunez (2017, στο Κυριακορεΐζη, 2021), ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να διδάξει μία νέα μαθηματική έννοια ή διαδικασία, ξεκινά τη διδασκαλία του χρησιμοποιώντας παραδείγματα από την καθημερινή ζωή. Η επαφή με πραγματικά προβλήματα και ο ίδιος ο προβληματισμός του μαθητή δημιουργούν κίνητρα για μάθηση. Τα μαθηματικά είναι ένα μέρος των προσπαθειών του ανθρώπου να κατανοήσει τον κόσμο. Δίνοντας, λοιπόν, παραδείγματα εφαρμογής μίας νέας έννοιας, οι μαθητές είναι ευκολότερο να πεισθούν για την αξία της και να την κατανοήσουν καλύτερα. Τα παραδείγματα από την καθημερινή ζωή μπορούν να αξιοποιηθούν και για τη διαχείριση των λαθών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα χρήσης παραδείγματος από την καθημερινή ζωή για την αντιμετώπιση λαθών στα κλάσματα, είναι η παρουσίαση των κλασμάτων ως κομμάτια μίας πίτσας.

Κατά την επίλυση ενός μαθηματικού προβλήματος, η φάση της επαλήθευσης είναι ιδιαίτερα σημαντική στην πρόληψη/αντιμετώπιση λαθών. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να τονίζει στους μαθητές τη σημασία της επαλήθευσης.

Η χρήση εφαρμογών νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να οδηγήσει σε εντοπισμό λαθών, κατά τη φάση της επαλήθευσης, είτε από τον ίδιο τον μαθητή, είτε από το ηλεκτρονικό μέσο που χρησιμοποιείται (Παπαδόπουλος, 2007). Διδακτικές προτάσεις με χρήση εφαρμογών νέων τεχνολογιών υπάρχουν άφθονες στο διαδίκτυο (στο «Φωτόδεντρο» αλλά και σε πληθώρα άλλων ελληνικών και ξένων ιστότοπων μαθηματικού περιεχομένου). Για την κατανόηση των αξιοσημείωτων ταυτοτήτων, όπως η $(x+y)^2 = x^2 + y^2$ του παραδείγματος 3, το σχολικό διαδραστικό βιβλίο της Γ' Γυμνασίου περιέχει αρκετούς υπερσυνδέσμους σε εφαρμογές του «Φωτόδεντρου», με τις οποίες μπορεί ο μαθητής να πειραματιστεί και να ανακαλύψει νέα ή να διορθώσει τα υπάρχοντα γνωστικά σχήματα.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί να συμβάλει στην αντιμετώπιση των μαθηματικών λαθών καθώς παρέχει ανατροφοδότηση για την αναπροσαρμογή της διδασκαλίας και μάθησης, με στόχο τη βελτίωση των επιτευγμάτων των μαθητών σε σχέση με τους διδακτικούς στόχους που έχουν τεθεί (Popham, 2008). Μπορεί να δώσει σημαντική ανατροφοδότηση στον μαθητή, σε σχέση με τη γνώση που απέκτησε, τα λάθη και τις παρανοήσεις του (Hattie, 2009). Η ανατροφοδότηση του μαθητή είναι πιο αποτελεσματική όταν οδηγεί στον αναστοχασμό του πάνω στα λάθη του και προτείνει συγκεκριμένους τρόπους αποφυγής τους, αντί να επιδιώκει την απομνημόνευση της σωστής απάντησης (Αποστολόπουλος, 2017).

Συμπεράσματα

Η ποιότητα στη διδασκαλία, μετά από κατάλληλη προετοιμασία, μπορεί να βελτιωθεί σημαντικά, εάν ο εκπαιδευτικός καταγράψει, κατηγοριοποιήσει, αναζητήσει τις αιτίες και αξιοποιήσει τα μαθηματικά λάθη κατά τη διδασκαλία του. Η διδασκαλία των εννοιών πρέπει να γίνεται μέσω παραδειγμάτων, αλλά και μέσω αντιπαραδειγμάτων (τα οποία οδηγούν σε λανθασμένα συμπεράσματα), ώστε να οδηγηθεί ο μαθητής σε γνωστικές συγκρούσεις. Τα διδακτικά εργαλεία που θα επιλέξει ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποκαλύπτουν την αδυναμία των προηγουμένων «γνωστικών σχημάτων», ώστε οι μαθητές να αναγκαστούν να τα αντικαταστήσουν με νέα. Καταλήγοντας ο μαθητής σε λανθασμένα αποτελέσματα, θα αναγκαστεί να αναπροσαρμόσει τα γνωστικά του σχήματα. Η λανθασμένη απάντηση πρέπει να θεωρείται το ίδιο χρήσιμη με τη σωστή. Η ενασχόληση με το λάθος και η επεξεργασία του, ευνοεί τον διάλογο, μέσω του οποίου θα εκφραστούν διαφορετικές απόψεις που θα οδηγήσουν τους μαθητές σε νέα γνώση. Αλλά και η συστηματική χρήση παραδειγμάτων από την καθημερινή ζωή θα δώσει κίνητρο στους μαθητές και θα τους βοηθήσει να αντιληφθούν τη χρησιμότητα των μαθηματικών. Τα

παραδείγματα από την καθημερινή ζωή μπορούν να αξιοποιηθούν και για τη διαχείριση λαθών. Οι εφαρμογές νέων τεχνολογιών μπορούν, επίσης, να βοηθήσουν σημαντικά στη διαχείριση των λαθών, καθώς παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση στον μαθητή. Επίσης, ο εκπαιδευτικός πρέπει να τονίζει τους μαθητές ότι η επαλήθευση αποτελεί μέρος της λύσης μιας άσκησης και μπορεί να αποκαλύψει στον μαθητή κάποιο λάθος του. Τέλος, η ένταξη στην εκπαιδευτική διαδικασία, σε τακτική βάση, της διαμορφωτικής αξιολόγησης, με κύριο στόχο την ανατροφοδότηση, μπορεί να οδηγήσει τον μαθητή σε αναστοχασμό πάνω στα λάθη του. Τα λάθη συνδέονται με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η κατάλληλη αντιμετώπισή τους συντελεί στην επιτυχία της μαθησιακής διαδικασίας και, γιατί όχι, στην αγάπη για τα Μαθηματικά.

Βιβλιογραφία

Belanger, M. (1991): *Les erreurs en arithmetique. Un siecle de presumption americainem Girade, Universite du Quebec a Montreal, publie dans petit x, no 26* Grenoble : IREM de Grenoble.

Bouvier, A. (1988). Στρατηγικές διδασκαλίας. *Ευκλείδης Γ'*, 5(20), 94.

Elbrink, M. (2008). *Analysing and Addressing Common Mathematical Errors in Secondary Education*. Muncie: Ball State University.

Hattie, K. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* New York: Routledge.

Henry, M.(1999). *Διδακτική μαθηματικών-Παρουσίαση της διδακτικής με στόχο την επιμόρφωση των διδασκόντων*. Αθήνα: Παν/μιο Αθηνών – Τμήμα Μαθηματικών

Mayer, S. (2005). The Early Evolution of Jean Piaget's Clinical Method. *History of psychology.* 8. 362-382. DOI: 10.1037/1093-4510.8.4.362.

Popham, W. J. (2008). *Transformative assessment*. VA: ASCD.

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2007). *Organizational behavior (12th ed.).* Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Wechsler, D. (1955). *Wechsler Adult Intelligence Scale. Manual.* New York: Psychological Corporation

Αποστολόπουλος, Κ. (2017). Κριτική του συστήματος αξιολόγησης του μαθητή. Προτάσεις για τη δόμηση ενός συστήματος ευθυγραμμισμένου με τους σύγχρονους σκοπούς της εκπαίδευσης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων, 2017*(13), 203-219. Ανακτήθηκε από: https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/teyxos/teyxos-13-13_2017.pdf

Βαμβακούσης, Σ. (2014). *Η κατανόηση της έννοιας της μεταβλητής, του αγνώστου και της παραμέτρου από μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: http://me.math.uoa.gr/dipl/2013-2014/dipl_sofronis_vamvakousis_.pdf

Βόσκογλου, Μ. (2008). Η επίλυση προβλημάτων στη διδασκαλία των μαθηματικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 2008*(14), 5-17. Ανακτήθηκε από: http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos14/

Δαγδιλέλης Β., Παυλοπούλου Κ., Τρίγκα Π. (1998), Διδακτική μέθοδοι και εφαρμογές, Αθήνα: Εκδ. Ευγ. Μπένου.

Θεοδωρόπουλος, Π. (2017). Επιμορφωτικές ανάγκες και σύγχρονες μέθοδοι επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Ε.Κ.Δ.Δ.Α. Ανακτήθηκε στις 18/08/2021 από: http://www.p-theodoropoulos.gr/ergasies/paidagog-Epimorf-Ekpaid.pdf

Κυριακορεΐζη, Α. (2021). Γνώσεις περιεχομένου και παιδαγωγικές γνώσεις περιεχομένου εν ενεργεία εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ποιότητα διδασκαλιών στους ρητούς αριθμούς. (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από: http://ikee.lib.auth.gr/record/326319/files/GRI-2021-29562.pdf

Λάππα, Ε. (2018). Το πέρασμα από τη "φυσική γλώσσα" στη "συμβολική γραφή" και αντίστροφα. Μία έρευνα για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν μαθητές της τελευταίας

τάξης του Λυκείου και πρωτοετείς φοιτητές της Σ.Ε.Μ.Φ.Ε. του Ε.Μ.Π. (Διπλωματική εργασία). Ανακτήθηκε από: http://dx.doi.org/10.26240/heal.ntua.15638

Μητρογιαννοπούλου, Α. (2007). Τα λάθη στα Μαθηματικά. *Τα λάθη των μαθητών: Δείκτες Αποτελεσματικότητας ή Κλειδιά για τη Βελτίωση της Ποιότητας της Εκπαίδευσης;* Αθήνα 1-2 Νοεμβρίου 2007, Θεσσαλονίκη 13-14 Δεκεμβρίου 2007 (σ.333-344). Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας,. Ανακτήθηκε από: http://www.kee.gr/attachments/file/praktika/praktika_lathi.pdf

Οικονόμου, Α. (2017). *Αναπτυξιακή Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: ΑΣΠΑΙΤΕ Θεσσαλονίκης

Οικονόμου, Α., Σακονίδης, Χ. & Τζεκάκη, Μ. (2000). *Αξιολόγηση των μαθηματικών γνώσεων μαθητών Στ΄ Δημοτικού και Γ΄ Γυμνασίου*, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

Οικονόμου, Π. (1984). Η αντιμετώπιση του λάθους από τον καθηγητή των μαθηματικών. Μαθηματική *Επιθεώρηση, 1984*(27), 85-86.

Παπαδόπουλος, Ι. (2007). *Η συμβολή του υπολογιστή στην ανακάλυψη ή την παρουσία λάθους στη φάση της επαλήθευσης στη γεωμετρική επίλυση προβλήματος. Τα λάθη των μαθητών: Δείκτες Αποτελεσματικότητας ή Κλειδιά για τη Βελτίωση της Ποιότητας της Εκπαίδευσης;* Αθήνα 1-2 Νοεμβρίου 2007, Θεσσαλονίκη 13-14 Δεκεμβρίου 2007 (σ.372-379). Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας,. Ανακτήθηκε από: http://www.kee.gr/attachments/file/praktika/praktika_lathi.pdf

Πλατάρος, Ι. (2007). *Το αντιπαράδειγμα, ως θεραπεία συνήθων λαθών στα Μαθηματικά. Τα λάθη των μαθητών: Δείκτες Αποτελεσματικότητας ή Κλειδιά για τη Βελτίωση της Ποιότητας της Εκπαίδευσης;* Αθήνα 1-2 Νοεμβρίου 2007, Θεσσαλονίκη 13-14 Δεκεμβρίου 2007 (σ.380-385). Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας,. Ανακτήθηκε από: http://www.kee.gr/attachments/file/praktika/praktika_lathi.pdf

Ράπτη, Μ. (2002). *Τα Λάθη των Μαθητών και ο Ρόλος τους στη Διαδικασία της Μάθησης*. Αθήνα, Gutenberg.

Σφυρόερα, Μ. (2007). *Κλειδιά και αντικλείδια* - Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Φερεντίνος, Σ. (2017). Η Αγία Τριάδα της εκπαίδευσης: Ένα σχολείο, ένα αναλυτικό πρόγραμμα, ένα βιβλίο. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων, 2017*(13),103-114. Ανακτήθηκε από: https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/teyxos/teyxos-13-13_2017.pdf

Χαϊδή, Ε., Παπανικολάου, Β., Κίργινας, Σ., Γκούσκος, Δ. & Μεϊμαρης, Μ. (2010). *Ψηφιακά Παιχνίδια ως Εργαλεία Μάθησης Για Παιδιά με Αυτισμό*. Ανακτήθηκε στις 18/08/2021 από https://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/ercer_aytismos.pdf

Χαραλαμπίδου, Γ. (2008). Η χρήση των λαθών για μια αλάνθαστη διδασκαλία και στις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Αθηνών & Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ανακτήθηκε από: http://me.math.uoa.gr/dipl/dipl_haralampidou.georgia.pdf).

Διαφοροποιημένη διδασκαλία μαθηματικών: παράδειγμα εφαρμογής στα Μαθηματικά Β΄ Γυμνασίου

Ηλιοπούλου Μάρθα
Ειδική παιδαγωγός/Φιλόλογος, my-book.gr
misparti@hotmail.com

Γκιώκας Παναγιώτης
Μαθηματικός, my-book.gr
panag.gkiokas@gmail.com

Περίληψη

Η κατανόηση και χρήση των μαθηματικών απαιτούν πολύπλοκες και πολύπλευρες νοητικές διεργασίες. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις. Απογοητεύονται όταν δεν τα καταφέρνουν, αποκτούν γνωστικά ελλείμματα και πασχίζουν ακόμα περισσότερο να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες. Σκοπός της μελέτης είναι ο σχεδιασμός ενός προγράμματος υποστήριξης με βάση τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, αφορούσε 10 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Πραγματοποιήθηκε αρχική αξιολόγηση με το εργαλείο Μαθηματικής Επάρκειας και προσδιορίστηκαν δυνατότητες και αδυναμίες σε επίπεδο μαθηματικών δεξιοτήτων. Το υλικό, με την προσθήκη τεχνικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, εφαρμόστηκε πιλοτικά σε επίπεδο εξατομικευμένης διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα της εφαρμογής του ανέδειξαν βελτιωμένες δεξιότητες προσέγγισης και κατανόησης μαθηματικών εννοιών, αλγορίθμων και σταδιακή βελτίωση σε επίπεδο επίλυσης προβλημάτων. Συμπερασματικά, φάνηκε ότι η διαφοροποίηση του περιεχομένου και της διαδικασίας, βοήθησε τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην προσέγγιση της μαθηματικής σκέψης. Προτείνεται η αξιοποίηση και η εφαρμογή του υλικού και στα πλαίσια του θεσμού της παράλληλης στήριξης.

Λέξεις-κλειδιά: μαθηματικά, άλγεβρα, Β΄ γυμνασίου, διαφοροποίηση, μαθησιακές δυσκολίες

Εισαγωγή

Αρχικά, θεωρείται σημαντικό να διακρίνουμε ότι η μάθηση δεν είναι αποτέλεσμα, αλλά μία διαδικασία και είναι μία διαδικασία αλλαγής, η οποία επέρχεται ως επακόλουθο της εμπειρίας (Ambroseetal, 2010). Από τη μία πλευρά, η κατανόηση των μαθηματικών εννοιών είναι κρίσιμη για τη σχολική και κοινωνική ανάπτυξη. Πολλοί μαθητές δυσκολεύονται να εμπλακούν ή να ακολουθήσουν αυτή τη διαδικασία είτε λόγω εγγενών δυσκολιών είτε φοβίας για τα μαθηματικά (Τζιβινίκου, 2015). Από την άλλη πλευρά, τα μαθηματικά παρουσιάζουν μία κάθετη εξέλιξη με αλληλεξαρτώμενες γνώσεις, μη επιτρέποντας τη δημιουργία γνωστικών ελλειμμάτων (Τζεκάκη κ.ά., 2011). Συνεπώς, είναι αναγκαία η σχετική προσαρμογή της διδασκαλίας, ώστε να περιλάβει τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και να προσανατολιστεί στις δικές τους εκπαιδευτικές ανάγκες.

Μαθησιακές δυσκολίες

Όπως και στο σύνολο των ερευνών για τις μαθησιακές δυσκολίες, έτσι και στα Μαθηματικά η διάγνωση διαχρονικά στηριζόταν στην απόκλιση του νοητικού επιπέδου του μαθητή από τη μαθησιακή επίδοση. Τα τελευταία χρόνια, η προσέγγιση αυτή έχει αντικατασταθεί από μοντέλα μέτρησης της ικανότητας του μαθητή να ανταποκριθεί στη διδασκαλία και την παρέμβαση (ResponsetoInstructionandIntervention, RtI) (Τζιβινίκου, 2015). Στη βιβλιογραφία έχει επικρατήσει ο όρος Δυσαριθμησία (Dyscalculia) ως περιγραφικός των μαθησιακών δυσκολιών στα μαθηματικά, σύμφωνα με τους Fuchs,

Fuchs&Prentice (όπως αναφέρεται στηΤζιβινίκου, 2015). Ειδικότερα, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι δυσκολίες αθροίζονται και επιβαρύνουν ακόμα περισσότερο τους μαθητές με δυσαριθμησία.

Η Αναπτυξιακή Δυσαριθμησία

Η Αναπτυξιακή Δυσαριθμησία (διακρίνεται από την Επίκτητη Δυσαριθμησία, η οποία οφείλεται σε εγκεφαλική βλάβη λόγω ατυχήματος ή ασθένειας) είναι μία γνωστική διαταραχή της παιδικής ηλικίας και επηρεάζει την ικανότητα ενός κατά τα άλλα έξυπνου και υγιούς παιδιού να μάθει αριθμητική, σύμφωνα με την American Psychiatric Association (όπως αναφέρεται στη Τζοβάρα, 2007). Αναφέρεται στην εκτέλεση με επιτυχία και αυτοπεποίθηση απλών αριθμητικών πράξεων, παρά στις πιο αφηρημένες μαθηματικές έννοιες της άλγεβρας ή της γεωμετρίας (Piazzaetal., 2010). Το έλλειμμα παρατηρείται στην αντίληψη της έννοιας "μεγαλύτερο/μικρότερο", καθώς και στη θέση των αριθμών στην πραγματική ευθεία. Δηλαδή, το παιδί μπορεί να υπολογίσει ότι 6+3=9, δεν μπορεί, όμως, να συμπεράνει άμεσα πως το ίδιο ισχύει και στην πράξη 3+6=9 (Vaidya, 2004). Επιπλέον, ο αφηρημένος χαρακτήρας, τα σύμβολα και η γλώσσα των μαθηματικών, η οποία περιέχει όρους αποκλειστικούς στη μαθηματική επιστήμη, όρους που χρησιμοποιούνται όπως και στην καθημερινή ζωή αλλά και όρους που χρησιμοποιούνται διαφορετικά, δημιουργούν περαιτέρω δυσκολίες (Αγαλιώτης, 2011).

Τα συχνότερα συμπτώματα - χαρακτηριστικά ενός παιδιού με δυσαριθμησία είναι:

- Κανονικές ή προηγμένες γλωσσικές ικανότητες
- Δυσκολία εκτέλεσης απλών αριθμητικών πράξεων
- Δυσκολία στην κατανόηση των εννοιών του χρόνου, του μήκους, του εμβαδού
- Δυσκολία στον προσανατολισμό
- Δυσκολία διάκρισης του δεξιά και του αριστερά
- Δυσκολία στη χρήση των χρημάτων
- Αντιστροφή/μετάθεση των ψηφίων, για παράδειγμα 75 αντί για 57, στη γραφή και την ανάγνωση
- Σύγχυση των μαθηματικών συμβόλων +, x, -, ÷, =, <, >
- Σύγχυση των αριθμών 2-5, 6-9, 4-7

Ειδικότερα, με τα τρία τελευταία σημεία γίνεται φανερή η σχέση της Δυσαριθμησίας με τη Δυσλεξία. Ένα αρκετά υψηλό ποσοστό (60 – 70%) δυσλεκτικών μαθητών αντιμετωπίζει σοβαρές δυσκολίες και στα Μαθηματικά (Τζοβάρα, 2007).

Στρατηγικές Αντιμετώπισης

Όπως σε όλο το φάσμα των Μαθησιακών Δυσκολιών και εφόσον οι εν λόγω μαθητές εντάσσονται σε τάξεις μικτής ικανότητας στα κανονικά σχολεία, απαραίτητη κρίνεται:

- η ευελιξία του προγράμματος σπουδών,
- η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αλλά και των γονέων,
- η εξατομικευμένη διδασκαλία,
- η δημιουργία μαθηματικού λεξιλογίου, η διδασκαλία, δηλαδή, των μαθηματικών σαν μία γλώσσα και η σύνδεση των μαθηματικών όρων με τις λέξεις που χρησιμοποιούμε καθημερινά. Οι δυσκολίες είναι πιο έντονες στα προβλήματα, καθώς αυτά περιέχουν γλωσσικές πληροφορίες και απαιτούν αποκωδικοποίηση.

Σύμφωνα με τους DeSmedt, Taylor, Archibald&Ansari (όπως αναφέρονται στον Καραγιαννάκη, 2012):

- Οι επιδόσεις των μαθητών με δυσαριθμησία επηρεάζονται από την ικανότητά τους να επεξεργαστούν τη γλώσσα και τις αποθηκευμένες λεκτικές πληροφορίες που αφορούν τους αριθμούς (χρησιμοποιείται ο όρος φωνολογική αναπαράσταση).
- Σε δραστηριότητες που δεν απαιτούν αποκωδικοποίηση αλλά μόνο μαθηματικό συλλογισμό, οι δυσκολίες αμβλύνονται.

- Η διδασκαλία που θα βασίζεται σε προϋπάρχουσα γνώση και το περιεχόμενό της θα έχει κάποιο νόημα για τους μαθητές και θα χρησιμοποιείται άμεσα και με αυθεντικά υλικά σε δραστηριότητες και σενάρια της καθημερινότητας (βλ. Αυθεντικότητα).
- Σημαντική είναι η επανάληψη και η σύνδεση με τα προηγούμενα, όπως και ο καταμερισμός κάθε ενότητας σε επιμέρους.
- Η δομή των ασκήσεων/ερωτήσεων χρειάζεται να είναι τέτοια, ώστε ο μαθητής να οδηγείται βήμα-βήμα στη σωστή απάντηση.

Διαφοροποιημένη μάθηση

Μπαίνοντας σε οποιαδήποτε σχολική τάξη θα βρούμε ένα πλήθος παιδιών με κύριο χαρακτηριστικό τις ατομικές διαφορές. Η διαφορετικότητα αυτή εμφανίζεται με διάφορους τρόπους, σε διάφορες διαστάσεις: ο τρόπος που ο καθένας μαθαίνει, τα κίνητρα, οι κλίσεις, η ψυχολογία, το κοινωνικό και οικογενειακό πλαίσιο, η κατοχή δεξιοτήτων και στρατηγικών μελέτης είναι στοιχεία διαφοροποίησης ενός μαθητή από τον επόμενο. Ακόμα και η ηλικία ενός μαθητή μίας σχολικής βαθμίδας αποτελεί ένα εύρος 12 μηνών, αρκετό για να επηρεάσει την ετοιμότητα για μάθηση (Χαραλάμπους, 1999). Για να αμβλυνθούν αυτές οι διαφορές και να περιοριστεί το χάσμα μεταξύ των μαθητών, ο εκπαιδευτικός πρέπει, με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, να διαφοροποιεί το περιεχόμενο και να το προσαρμόζει στις ατομικές ανάγκες του κάθε μαθητή. Ταυτόχρονα, οφείλει να αξιοποιεί το διαφορετικό προφίλ του καθενός, για να καταστήσει τον διδακτικό στόχο προσβάσιμο και ενδιαφέρων για όλους και τον καθένα ξεχωριστά (Ματσαγγούρας, 2005). Με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία επιτυγχάνεται η δικαιοσύνη, καθώς και η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους (Κουτσελίνη& Αγαθαγγέλου, 2009).

Συγκεκριμένα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι η προσέγγιση κατά την οποία η διδασκαλία διαφοροποιείται και προσαρμόζεται με βάση τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών στην τάξη, ως προς την ετοιμότητα τους για μάθηση, τα ενδιαφέροντα και το στιλ μάθησής τους. Η διαφοροποίηση και οι προσαρμογές αναφέρονται στο περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, τις μεθόδους και τις στρατηγικές διδασκαλίας που παράγεται και το οποίο αξιολογείται μέσω της επίδοσης του μαθητή.

Σκοπός της είναι η κατάκτηση της γνώσης από όλους τους μαθητές και εμφορείται από τις ακόλουθες βασικές τρεις αρχές (Παντελιάδου, 2000):

- την ευέλικτη ομαδοποίηση,
- τις αξιόλογες δραστηριότητες,
- τη συνεχή αξιολόγηση.

Ο όρος μαθησιακή ετοιμότητα, αναφέρεται στο γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών, δηλαδή στον βαθμό επάρκειάς τους στις απαιτούμενες γνώσεις, δεξιότητες καθώς και στον βαθμό κατανόησης μίας συγκεκριμένης μαθησιακής ενότητας ή δεξιότητας σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Όσον αφορά τα ενδιαφέροντα, αυτά σχετίζονται με την ανησυχία και την εκδήλωση ενδιαφέροντος για το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκονται. Τέλος, το μαθησιακό προφίλ σχετίζεται με τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης και τους διαφορετικούς τρόπους συλλογισμού κάθε παιδιού (Sousa&Tomlinson, 2011).

Η Διαφοροποίηση, ως νέα διδακτική προσέγγιση απαιτεί να στρέψουμε την προσοχή μας από τον μέσο όρο των παιδιών μίας σχολικής τάξης, στη φροντίδα για όλα τα παιδιά. Σε μία διαφοροποιημένη τάξη, ο δάσκαλος σχεδιάζει εκ των προτέρων τις δραστηριότητες και φροντίζει να έχει ποικίλες προσεγγίσεις ως προς το περιεχόμενο, τη διαδικασία και το προϊόν, με σκοπό να προβλέψει και να ανταποκριθεί στις διαφορές των μαθητών σε σχέση με την ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και τις μαθησιακές τους ανάγκες. Το μαθησιακό προφίλ αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους εμείς μαθαίνουμε καλύτερα ως άτομα. Οι στόχοι της διαφοροποιημένης διδασκαλίας βοηθούν τους μαθητές να καταλάβουν τους

τρόπους μάθησης που ταιριάζουν καλύτερα σ' εκείνους και προσφέρουν τέτοιες επιλογές (Sousa&Tomlinson, 2011).

Υποστηρίζεται ότι η μάθηση μπορεί να διερευνηθεί με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους στα εξής:

- περιεχόμενο,
- διαδικασία,
- τελικό προϊόν.

Στο σημείο αυτό αξίζει να διασαφηνιστούν οι παραπάνω όροι. Συγκεκριμένα, με τον όρο: «περιεχόμενο» εννοείται το γνωστικό αντικείμενο που μαθαίνουν οι μαθητές, με τον όρο: «διαδικασία» ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές θα κατακτήσουν τη γνώση και με τον όρο: «τελικό προϊόν» εννοείται ο τρόπος έκφρασης αυτών που έχουν μάθει οι μαθητές.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, απαιτεί τη σωστή οργάνωση και δόμηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε να είναι αποτελεσματική.

Διαβαθμισμένηδιδασκαλία

Σημαντικό κομμάτι της διαφοροποίησης της διδασκαλίας είναι η δόμηση του μαθήματος ώστε κάθε μαθητής, ανάλογα με την ετοιμότητα και τη στοχοθεσία για την ατομική του πρόοδο, να μπορεί να εργαστεί σε ένα ενδιαφέρον και ταυτόχρονα ανταγωνιστικό γι'αυτόν επίπεδο. Το κριτήριο σύμφωνα με το οποίο θα γίνει η διαβάθμιση (ετοιμότητα, ενδιαφέροντα, μαθησιακό προφίλ) πρέπει να αποφασιστεί στην αρχή της προετοιμασίας. Η στρατηγική της διαβάθμισης της διδασκαλίας, συνδυαζόμενη με άλλα στοιχεία και αρχές της διαφοροποίησης, μπορεί να βοηθήσει στη δημιουργία σχεδίων διδασκαλίας και αξιολόγησης ικανών να καλύψουν ευρύτατο φάσμα μαθησιακών αναγκών (Allen & Turville,2014).

Αυθεντικότητα

Ως «αυθεντικός» ορίζεται ο πραγματικός, ο γνήσιος (Μπαμπινιώτης, 2002). Η απόκλιση των μαθηματικών εργασιών της τάξης από την εμπειρία της καθημερινής ζωής, μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές στην αντίληψη ότι τα μαθηματικά είναι ένα εργαλείο, για να λύνουν σχολικές ασκήσεις, μη-χρήσιμο στις υπόλοιπες πτυχές της ζωής (Boaler, 2015). Σε μία προσπάθεια να μικρύνει το σχετικό χάσμα, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν και αναθέτουν στους μαθητές έργα αυθεντικά, ρεαλιστικά, που πηγάζουν από την πραγματική ζωή και την πραγματική εργασία, με τρόπο που να έχει νόημα (Kilpatricketal., 2001). Τα αυθεντικά έργα καλούν τους μαθητές να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τις γνώσεις τους. Ενθαρρύνουν τη δημιουργική σκέψη, μπορούν να διαφοροποιηθούν και να προσαρμοστούν στις ιδιαιτερότητες των μαθητών και τα ενδιαφέροντά τους και προσφέρουν κίνητρο, εξασφαλίζοντας την αυτενέργεια των μαθητών. Επιπλέον, η αυθεντικότητα της διδασκαλίας και των δραστηριοτήτων προετοιμάζει τους μαθητές για την *αυθεντική αξιολόγησή τους* σε πραγματικές καταστάσεις – προβλήματα, όπου θα πρέπει να ανακαλέσουν τις δεξιότητες που απέκτησαν κατά την (αυθεντική) διδασκαλία και να τις εφαρμόσουν, ανακαλύπτοντας την πορεία μέχρι την αντιμετώπιση του προβλήματος (Wiggins, 1990). Η τήρηση της αυθεντικότητας δεν είναι απλό ζήτημα. Τα προβλήματα οφείλουν να αναθεωρούνται, για να ταιριάζουν στην εποχή και στον ιδιαίτερο κόσμο των μαθητών. Οφείλουν ακόμα να έχουν πραγματικό νόημα, αφού το ενδιαφέρον των μαθητών δεν ξεγελιέται από ένα απλό ψευδοσενάριο που απλώς πλαισιώνει τα νούμερα. Από την άλλη, η συλλογιστική πορεία και η σειρά των γεγονότων και απαιτούμενων υπολογισμών οφείλουν να ακολουθούν τη ρεαλιστική και ορθολογική διαδοχή και να εμφανίζονται με τη σειρά που θα παρουσιάζονται τα πραγματικά προβλήματα (Boaler, 2015). Με αυτόν τον τρόπο αναδεικνύεται η χρησιμότητα και η αναγκαιότητα των εργαλείων, μεθόδων, τεχνικών και δεν υποβαθμίζονται – στο μυαλό των μαθητών – σε επινοήσεις που έχουν σκοπό να κρυπτογραφήσουν ένα πρόβλημα για να το κάνουν πιο δύσκολο.

Μαθηματικές δραστηριότητες

Η μαθηματική επάρκεια προϋποθέτει την εννοιολογική γνώση των μαθηματικών, την ικανότητα των υπολογισμών και επίλυσης προβλημάτων, την αναγνωστική επάρκεια, καθώς και το ανεπτυγμένο οπτικοχωρικό σύστημα (Μπάρμπας κ.ά., 2008β). Προσεγγίζοντας και κατανοώντας την έννοια της μαθηματικής επάρκειας, χρειάζεται να προσδιορίσουμε το περιεχόμενο της μαθηματικής δραστηριότητας.

Μία μαθηματική δραστηριότητα είναι μία άγνωστη κατάσταση η οποία καλεί τους μαθητές να δράσουν, να χρησιμοποιήσουν στην πράξη γνώσεις και τεχνικές που γνωρίζουν, ώστε να επιλύσουν/σχεδιάσουν/υπολογίσουν το ζητούμενο. Η αντιμετώπιση της κατάστασης θα οδηγήσει στην ανάπτυξη μίας γενικότερης μαθηματικής ιδέας ή θεωρίας (Τζεκάκη κ.ά., 2011). Οι δραστηριότητες δεν ολοκληρώνονται, όταν βρεθεί το ζητούμενο. Όπως έγραψε ο Lampert (1990): *«Οι στρατηγικές των μαθητών απαντούν στα ερωτήματα των καθηγητών, όμως η λύση είναι περισσότερη από την απάντηση, όπως το πρόβλημα είναι περισσότερο από την ερώτηση».* Οι δραστηριότητες, λοιπόν, οφείλουν να γίνονται αφορμή για συζήτηση και προβληματισμό, να αναδεικνύουν την αναγκαιότητα της χρήσης μαθηματικών για την επίλυση του εκάστοτε προβλήματος και, στα πλαίσια της αυθεντικότητας, να έχουν έναν αληθινό σκοπό και να προσομοιάζουν τα πραγματικά προβλήματα από ρεαλιστική σκοπιά.

Αξιοποίηση λογισμικού

Πολλές αλγεβρικές έννοιες αναπτύχθηκαν με αφορμή γεωμετρικά προβλήματα τα οποία μπορούν, με τη χρήση της άλγεβρας, να αντιμετωπιστούν αναλυτικά. Οι αλγεβρικές μέθοδοι είναι πολύ χρήσιμα εργαλεία. Εντούτοις, όταν περνάμε στους αλγεβρικούς υπολογισμούς υπάρχει ο κίνδυνος να ξεχαστεί η πρωταρχική έννοια, η γεωμετρική ερμηνεία (Atiyah, 2002). Έννοιες όπως οι ευθείες (οι οποίες αποτελούν ενότητα της άλγεβρας Β' Γυμνασίου) μπορούν να περιγραφούν αναλυτικά μέσω εξισώσεων, όμως η ουσία τους είναι γεωμετρική. Η αξιοποίηση του ελεύθερου λογισμικού Geogebra ή παρόμοιου, μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση της έννοιας μέσω της οπτικοποίησης. Επίσης, είναι ικανή να ενθαρρύνει την αυτενέργεια των μαθητών, οι οποίοι μπορούν να εξερευνήσουν τη συμπεριφορά ευθειών, συναρτήσεων, παραμέτρων κ.ά. μέσω των ψηφιακών δυνατοτήτων. Τέλος, με την αξιοποίηση του λογισμικού γίνεται η σύνδεση μεταξύ της αλγεβρικής εξίσωσης και της γεωμετρικής αναπαράστασης, καθώς αυτές παρουσιάζονται σε διπλανά παράθυρα με τις αλλαγές να συμβαίνουν σε πραγματικό χρόνο (Edwards&Jones, 2006).

Δομή

Το υλικό είναι χωρισμένο σε κεφάλαια και ενότητες που ακολουθούν τη δομή του σχολικού εγχειριδίου. Σύμφωνα με τη στοχοθεσία του ΑΠΣ, οι μαθητές εμβαθύνουν στην αλγεβρική έννοια της μεταβλητής: μελετάται εκτενώς η έννοια και η επίλυση των εξισώσεων πρώτου βαθμού. Αυτές στη συνέχεια αξιοποιούνται για την επίλυση προβλημάτων που δεν είναι δυνατό να λυθούν με μία απλή αριθμητική πράξη ή συνδυασμό αριθμητικών πράξεων. Παρουσιάζεται αναλυτικά η μέθοδος οργάνωσης της λύσης ενός προβλήματος που απαιτεί τη χρήση εξισώσεων (σε βήματα). Κατόπιν, εισάγεται για πρώτη φορά η έννοια της συνάρτησης και μελετώνται οι βασικές συναρτήσεις που παριστάνονται με ευθεία και με υπερβολή. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή και με μία νέα αριθμητική έννοια, αυτής της τετραγωνικής ρίζας.

Οι δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται διακρίνονται σε τρία είδη, ανάλογα με τη λειτουργία τους. Διακρίνουμε δραστηριότητες:

- εισόδου, για την εισαγωγή του στόχου,
- εμπέδωσης, σε τρία επιμέρους επίπεδα κατανόησης,
- εξόδου, για τον έλεγχο της εμπέδωσης,
- εξάσκησης, για περαιτέρω εξοικείωση με την εφαρμογή γνώσεων και μεθόδων.

Σκοπός

Το παρόν υλικό δημιουργήθηκε, για να στηρίξει τη διδασκαλία της Άλγεβρας της Β’ Γυμνασίου σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Με βάση τους διδακτικούς στόχους που τίθενται από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, προσεγγίζει την ύλη έχοντας κατά νου:

1. σύγχρονες αρχές της διδασκαλίας των μαθηματικών και
2. τις ανάγκες και το προφίλ των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Στόχοι

Η γενική στοχοθεσία της άλγεβρας της Β’ Γυμνασίου συνοψίζεται ως εξής:

- Εμβάθυνση στην άλγεβρα με την έννοια της μεταβλητής
- Επίλυση εξισώσεων
- Υπολογισμοί με την τετραγωνική ρίζα και γνωριμία με τους άρρητους αριθμούς
- Εισαγωγή στην έννοια της συνάρτησης
- Κατανόηση και εφαρμογή στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων
- Κατανόηση των βασικών αρχών της στατιστικής

Μεθοδολογία

Η προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση παρουσιάζει τα μαθηματικά φαινόμενα θέτοντάς τα σε ευρύτερο πλαίσιο, μοντελοποιεί μαθηματικές καταστάσεις οργανώνοντας την αντιμετώπισή τους σε βήματα, προτείνει στρατηγικές σκέψης και δραστηριότητες σε τρία επίπεδα κατανόησης.

Εκπαιδευτικές Μέθοδοι

- ✓ πολυαισθητηριακή διδασκαλία
- ✓ άμεση διδασκαλία
- ✓ οπτική αναπαράσταση

Διδακτικές Στρατηγικές

- o οπτικοποίηση
- o μνημονικοί μηχανισμοί
- o διαβαθμισμένη διδασκαλία
- o αξιοποίηση λογισμικού κατασκευής γραφημάτων

Η διδακτική μεθοδολογία βασιζόταν στα εξής βήματα προσέγγισης των μαθηματικών δεξιοτήτων:

- o Διδακτικοί στόχοι
- o Κάρτα εισόδου
- o Αφόρμηση
- o Υποδειγματική διδασκαλία
- o Μοντελοποίηση
- o Στρατηγική σκέψης
- o Δραστηριότητες εμπέδωσης
- o Δραστηριότητες εξάσκησης
- o Κάρτα εξόδου

Εφαρμογή

Πραγματοποιήθηκε αρχική αξιολόγηση με το ψυχομετρικό κριτήριο μαθηματικής επάρκειας 7.06-15.05. Με βάση τα αποτελέσματα του κριτηρίου μπόρεσαν να προσδιοριστούν δυνατότητες και αδυναμίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Βασικός στόχος του κριτηρίου, στοιχείο το οποίο εφαρμόστηκε και στη δική μας περίπτωση, είναι η αξιολόγηση της πορείας των μαθητών, μετά την εφαρμογή του εξειδικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος και την αξιοποίηση του εξειδικευμένου εκπαιδευτικού

υλικού. Η διαδικασία της παρατήρησης και της καταγραφής της πορείας της διδασκαλίας υλοποιήθηκε μέσω της φόρμας καταγραφής που αξιοποίησαν οι ειδικοί παιδαγωγοί που εφάρμοσαν το διδακτικό πρόγραμμα.

Πίνακας 1. Πορεία διδασκαλίας

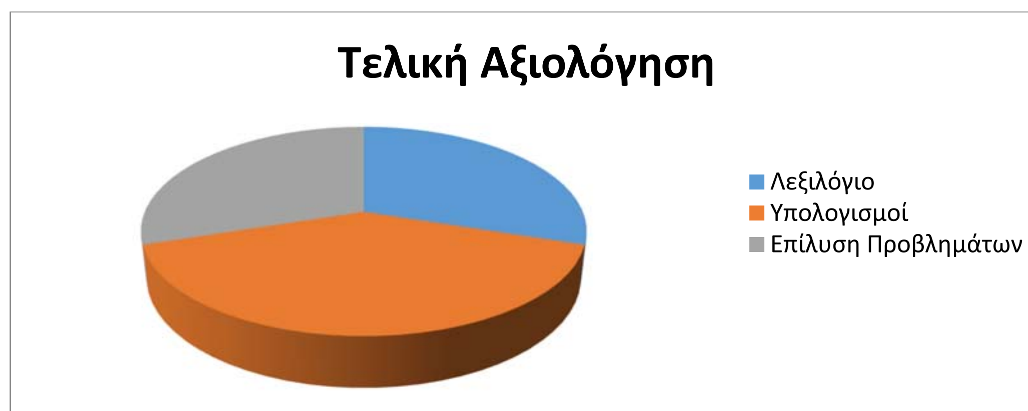
Κατανόηση έννοιας	Εφαρμογή έννοιας στην πράξη	Επίπεδο βοήθειας/καθοδήγησης
		1 2 3 4 5

Το διδακτικό πρόγραμμα υλοποιήθηκε για διάστημα 8 μηνών σε επίπεδο ατομικής διδασκαλίας με εφαρμογή της διδακτικής μεθοδολογίας. Υλοποιήθηκαν προϊόντα τελικής αξιολόγησης, καθώς και διαγωνίσματα προσομοίωσης. Η τελική αξιολόγηση έγινε με επαναληπτική χορήγηση του ψυχομετρικού κριτηρίου μαθηματικής επάρκειας.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του διδακτικού υλικού ανέδειξαν σημαντική βελτίωση με βάση τα αποτελέσματα της χορήγησης του αξιολογητικού εργαλείου Μαθηματικής Επάρκειας (Θεσσαλονίκη)(Μπάρμπας κ.ά., 2008β),το οποίο είναι ένα σταθμισμένο επιστημονικό εργαλείο που αποτελείται από τρεις υποδοκιμασίες και καλύπτει τους τρεις τομείς της σχολικής μαθηματικής γνώσης: το λεξιλόγιο, τους υπολογισμούς και την επίλυση προβλημάτων.

Με βάση, λοιπόν, την τελική αξιολόγηση, προσδιορίστηκαν βελτιωμένες δεξιότητες σε όλους τους τομείς μαθηματικής γνώσης. Συγκεκριμένα, σχετικά με τα ποσοστά βελτίωσης, στο εύρος των 10 μαθητών εντοπίστηκε μεγαλύτερη βελτίωση στους υπολογισμούς και ισόποση βελτίωση σε επίπεδο λεξιλογίου και επίλυσης προβλημάτων.



Σχήμα 1. Τελική αξιολόγηση

Επίσης, στο επίπεδο των αποτελεσμάτων πρέπει να επισημανθεί η θετική αξιολόγηση στο επίπεδο των τεχνικών και των μεθόδων που ενσωματώθηκαν στο διδακτικό πρόγραμμα. Παράλληλα, επισημάνθηκε η σημαντική βοήθεια της διδακτικής στρατηγικής της οπτικοποίησης με την προσθήκη της οπτικής αναπαράστασης. Τέλος, τονίστηκε το θετικό στοιχείο της άμεσης διδασκαλίας, ως ενδεδειγμένης διδακτικής μεθόδου, για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα της εφαρμογής και αξιολόγησης του διδακτικού προγράμματος, επισήμαναν τη μεγάλη συνεισφορά των διδακτικών στρατηγικών ως βασικών εργαλείων

μάθησης για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Η εφαρμογή των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε επίπεδο διαφοροποίησης του περιεχομένου με βάση τα οριζόμενα του ΑΠΣ και με την προσθήκη των διδακτικών στρατηγικών της διαβαθμισμένης διδασκαλίας φάνηκαν ιδιαίτερα βοηθητικά για τους συγκεκριμένους μαθητές. Η διαφοροποίηση της διαδικασίας, με τα βήματα της άμεσης διδασκαλίας, ανέδειξε τη συνεισφορά της διδακτικής μεθόδου για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Συμπερασματικά, τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα της μελέτης δείχνουν ότι οι αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας μπορούν να αποτελέσουν τη βασική στρατηγική προσέγγισης και το κύριο εργαλείο διδασκαλίας. Προσανατολίζουν, έτσι, προς τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας των μαθηματικών στη σχολική τάξη, ώστε να επωφελούνται και να εντάσσονται σε αυτή και οι μαθητές με δυσαριθμησία. Για να επιτευχθεί η ένταξη όλων των μαθητών στο πρόγραμμα σπουδών και να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να υλοποιήσει την πρόθεσή του απαιτείται ένας σημαντικός όγκος εξειδικευμένου διδακτικού υλικού. Το υλικό αυτό πρέπει να είναι σαφώς οργανωμένο ως προς τις ενότητες και τους διδακτικούς στόχους, ταξινομημένο ως προς τα επίπεδα ετοιμότητας και τα διάφορα μαθησιακά στυλ και πλούσιο σε ποικιλία, ώστε ο εκπαιδευτικός να μπορεί να αντλήσει άμεσα το κατάλληλο υλικό για τον εκάστοτε μαθητή. Δίχως την υποστήριξη του υλικού, η διαφοροποιημένη τάξη κινδυνεύει να μείνει στη θεωρία και τη διάθεση του εκπαιδευτικού, καθώς είναι αδύνατο για αυτόν να υλοποιεί τη διαφοροποίηση καθημερινά και σε πραγματικό χρόνο.

Αναφορές

Allen, L., &Turville, J. (2014). *Differentiating by readiness: Strategies and lesson plans for tiered instruction, Grades K-8*. Routledge.

Ambrose, S. A., Bridges, M. W., Di Pietro, M., Lovett, M. C., & Norman, M. K. (2010).*How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. NJ: John Wiley & Sons.

Atiyah, M. (2002). Mathematics in the 20th century.*Bulletin of the London Mathematical Society*, *34*(1), 1-15.

Boaler, J. (2015). *Mathematical mindsets: Unleashing students' potential through creative math, inspiring messages and innovative teaching.* John Wiley & Sons.

Edwards, J. A., & Jones, K. (2006). Linking geometry and algebra with GeoGebra.*Mathematics Teaching*,*194*, 28-30.

Kilpatrick, J., Swafford, J., &Findell, B. (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics* (pp. 115-135). National research council (Ed.). Washington, DC: National Academy Press.

Lampert, M. (1990). When the problem is not the question and the solution is not the answer: Mathematical knowing and teaching. *American educational research journal, 27*(1), 29-63.

Piazza, M., Facoetti, A., Trussardi, A. N., Berteletti, I., Conte, S., Lucangeli, D., &Zorzi, M. (2010). Developmental trajectory of number acuity reveals a severe impairment in developmental dyscalculia. *Cognition, 116*(1), 33-41.

Sousa, D. A., &Tomlinson, C. A. (2011). *Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner-friendly classroom*. Solution Tree Press.

Vaidya, S. R. (2004). Understanding dyscalculia for teaching. *Education, 124*(4), 717-721.

Wiggins, G. (1990). *The case for authentic assessment.* ERICDigest.

Αγαλιώτης, Ι. (2011). *Διδασκαλία μαθηματικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση: Φύση και εκπαιδευτική διαχείριση των μαθηματικών δυσκολιών.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Καραγιαννάκης, Γ. (2012).*Οι αριθμοί… πέρα απ’ τους κανόνες.* Αθήνα: Πεδίο

Κουτσελίνη, Μ., & Αγαθαγγέλου, Σ. (2009). *Διαφοροποίηση διδασκαλίας: Η κοινωνική, η ακαδημαϊκή και η διδακτική πτυχή.* Στο ΕΠΑ (2009). Τιμής Ένεκεν Μ. Ι. Μαραθεύτη, σ. 277-303.

Ματσαγγούρας Η. (2005), *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, τόμος 2: Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη.* Αθήνα: Gutenberg.

Μπαμπινιώτης, Γ. Δ. (2002). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας.* Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Μπάρμπας, Γ., Βερμέουλεν, Φ., Κιοσέογλου Γ.,& Μενεξές Γ. (2008β). *Ψυχομετρικό κριτήριο μαθηματικής επάρκειας για παιδιά και εφήβους.* Στο πλαίσιο του έργου ΕΠΕΑΕΚ «Ψυχομετρική-διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες», Θεσσαλονίκη, 2008.

Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τζεκάκη, Μ., Σταγιόπουλος, Π., &Μπαραλός, Γ. (2011). *Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για τα μαθηματικά στο Γυμνάσιο: Σχέδια διδασκαλίας για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (τεύχος Α').* Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι.

Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Δυσκολίες στα μαθηματικά-διδακτικές παρεμβάσεις.* Αθήνα: ΣΕΑΒ.

Τζοβάρα, Β. (2007). *Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν παιδιά με δυσλεξία και δυσαριθμησία στα Μαθηματικά και πώς μπορούν να αντιμετωπιστούν* (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 2007), (Διαθέσιμο: https://docplayer.gr/4090791-Panepistimio-ioanninon-sholi-epistimon-agogis-paidagogiko-dimotikis-ekpaideysis-vasiliki-tzovara.html, προσπελάστηκε στις 20/5/2021).

Χαραλάμπους, Ν. (1999). *Αποτελεσματική μάθηση στις τάξεις μικτής ικανότητας.* Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Πλήρη Άρθρα – Εισηγήσεις -Βιντεοεισηγήσεις Καινοτόμες διδακτικές πρακτικές και μέθοδοι στον εκπαιδευτικό κλάδο ΠΕ04

Διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία της Ατμοσφαιρικής Ρύπανσης

Χριστοφορίδου Ευτέρπη
Βιολόγος, M.Sc, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας,
effiechristo@gmail.com

Γαβριηλίδου Βαΐα
Χημικός, PhD, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας,
gavriilchem@gmail.com

Κουνή Ζαχάρω
Μαθηματικός, M.Sc, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας,
zahkouni@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική εργασία παρουσιάζει ένα διδακτικό σενάριο για τη διδασκαλία της ατμοσφαιρικής ρύπανσης σε 52 μαθητές/τριες δύο τμημάτων της Β΄Λυκείου. Εφαρμόστηκε η διαθεματική διδασκαλία με τη μέθοδο project και υιοθετήθηκε η τεχνική του edutainment. Ακολουθήθηκε η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, με έμφαση στην επικοινωνία μεταξύ των μαθητών/τριών, στην αναζήτηση πληροφοριών και την επίκληση στο βίωμα, σε μια προσπάθεια να καλλιεργηθούν στους/στις μαθητές/τριες στάσεις και αξίες που προωθούν την ανάληψη ευθύνης και ενδυναμώνουν τα άτομα και τις κοινότητες να πάρουν ενημερωμένες και υπεύθυνες αποφάσεις. Στο πλαίσιο αυτό λοιπόν, οι μαθητές/τριες συμπλήρωσαν φύλλα εργασίας και ανέλαβαν δράσεις, προκειμένου να ενημερώσουν τους/τις συμμαθητές/τριές τους, να τους κάνουν κοινωνούς και να τους ευαισθητοποιήσουν σχετικά με το μείζον πρόβλημα της κλιματικής αλλαγής. Έγινε αποτίμηση της εναλλακτικής διδασκαλίας με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου και τα αποτελέσματα έδειξαν βελτίωση στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών/τριών και ευαισθητοποίησή τους σε περιβαλλοντικά θέματα.

Λέξεις κλειδιά: project, διαθεματική προσέγγιση, edutainment, ατμοσφαιρική ρύπανση

Εισαγωγή

Τα εκπαιδευτικά συστήματα και τα προγράμματα σπουδών στο δυτικό κόσμο τουλάχιστον, διαμορφώθηκαν βασιζόμενα, μεταξύ άλλων, στην ιδέα σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση οδηγεί τους/τις μαθητές/τριες στην αναζήτηση της αλήθειας, μέσα από την απόκτηση γνώσης και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης (Bell, 2007). Στην Ευρώπη, κρίσιμες θεωρούνται εκείνες οι δεξιότητες που θα καταστήσουν τους/τις μαθητές/τριες γλωσσικά (Garbe, 2019), επιστημονικά (Eyrudice Report, 2011) και ψηφιακά (European Union, 2016) εγγράμματους. Οι σκοποί της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών και των Μαθηματικών είναι να βοηθήσουνε τα παιδιά να γίνουν «επιστημονικά εγγράμματοι» πολίτες. Για την Harlen (2009), ο επιστημονικός γραμματισμός αναφέρεται στην δεξιότητα κάποιου να χειρίζεται άνετα τις επιστημονικές ιδέες, τη φύση, τους περιορισμούς της επιστήμης, την επιστημονική διαδικασία και να έχει την ικανότητα να χρησιμοποιεί αυτές τις γνώσεις για να παίρνει αποφάσεις ως ένας πληροφορημένος και συνειδητοποιημένος πολίτης. Σε μια προσπάθεια λοιπόν να προάγουμε τον επιστημονικό εγγραμματισμό στους/στις μαθητές/τριες, αποφασίσαμε, μια Βιολόγος, μία Χημικός και μία Μαθηματικός να σχεδιάσουμε και υλοποιήσουμε ένα διδακτικό σενάριο, το οποίο υιοθετεί μια διαφορετική προσέγγιση στη διδασκαλία της ατμοσφαιρικής ρύπανσης. Το εν λόγω

σενάριο ακολουθεί τη διαθεματική προσέγγιση με τη μέθοδο project και του edutainment (συνδυασμός εκπαίδευσης και διασκέδασης).

Το 2011, UNESCO και UNEP (United Nations Environment Programme) διαπίστωναν πως το σχολείο, μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα για το Περιβάλλον, αποτελεί το καλύτερο πλαίσιο πληροφόρησης και ενημέρωσης των μαθητών/τριών, προκειμένου οι τελευταίοι/ες να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της κλιματικής αλλαγής που έχουν μπροστά τους. Έχοντας λοιπόν κατά νου και αυτόν το ρόλο του σχολείου, εκτός από τη διδασκαλία των φαινομένων ατμοσφαιρικής ρύπανσης, εστιάσαμε και στη διάδοση της γνώσης που αποκτήθηκε μέσα από το διδακτικό σενάριο. Έτσι, υλοποιήθηκαν δράσεις διάδοσης των αποτελεσμάτων, ενημέρωσης των υπόλοιπων μαθητών/τριών του σχολείου και ευαισθητοποίησής τους σχετικά με το μείζον πρόβλημα της κλιματικής αλλαγής, του οποίου τις δραματικές επιπτώσεις θα κληθούν να αντιμετωπίσουν. Στόχος του όλου εγχειρήματος ήταν οι μαθητές/τριες α) να συνειδητοποιήσουν το μέγεθος της ατμοσφαιρικής ρύπανσης β) να αντιληφθούν την ανάγκη λήψης μέτρων για το κλίμα γ) να ευαισθητοποιηθούν και υιοθετήσουν πρακτικές που προάγουν την αειφόρο ανάπτυξη.

Θεωρητικό πλαίσιο

Για τη δημιουργία του διδακτικού σεναρίου επιλέχθηκε η διαθεματική προσέγγιση, η οποία υλοποιήθηκε με την τεχνική του project. Οι θεωρίες μάθησης καθώς επίσης και οι διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν αναλύονται στη συνέχεια του άρθρου.

Σύμφωνα με τους Μικρόπουλο και Μπέλλου (2010), ένα διδακτικό σενάριο είναι η περιγραφή μιας διδασκαλίας με εστιασμένο γνωστικό αντικείμενο, συγκεκριμένους στόχους και διδακτικές πρακτικές. Το σενάριο υλοποιείται με τη βοήθεια εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, που μπορεί να είναι φύλλα εργασίας, πείραμα, ερωτήσεις κ.α.

Επιλέχθηκαν συγκεκριμένες θεωρίες μάθησης και διδακτικές τεχνικές, με τις οποίες επιδιώχθηκε η όσο το δυνατόν πιο έντονη εμπλοκή των μαθητών και η επιμόρφωσή τους μέσα από την ανάπτυξη μορφών διδασκαλίας που ευνοούν την κατανόηση των υπό μελέτη φαινομένων. Πιο ειδικά, οι θεωρίες μάθησης που εφαρμόστηκαν αναφέρονται:

α) Στη θεωρία του κοινωνικού εποικοδομητισμού, σύμφωνα με την οποία η γνώση οικοδομείται σταδιακά, με βάση τις προϋπάρχουσες γνώσεις και αντιλήψεις των μαθητών – αυτό που είναι γνωστό ως γνωστική δομή (Ausubel, 1968). Αυτή η γνωστική δομή θα καθορίσει την ερμηνεία, την καταχώρηση και την οργάνωση της νέας γνώσης.

β) Στη θεωρία της συνεργατικής μάθησης, όπου οι μαθητές εργάζονται σε μικρές ομάδες, στις οποίες το κάθε μέλος συμμετέχει σε συλλογικές δραστηριότητες που έχουν προσδιοριστεί με σαφήνεια. Το γεγονός αυτό οδηγεί σε εντυπωσιακά αποτελέσματα στον τομέα της βελτίωσης της επίδοσης των μαθητών/τριών, αλλά και της αύξησης της αυτοεκτίμησής τους, ενώ ταυτόχρονα βελτίωσε τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Lazarovitz & Hertz-Lazarovitz, 1998).

Ως προς τις διδακτικές τεχνικές χρησιμοποιήθηκαν:

α) Η μέθοδος project: Για τον Frey (1986), η μέθοδος project ορίζεται ως ένας τρόπος ομαδικής διδασκαλίας με ταυτόχρονη συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών, ενώ η ίδια η διδασκαλία σχεδιάζεται, διαμορφώνεται και διεξάγεται με τη συνεισφορά όλων των συμμετεχόντων. Είναι μια ανοιχτή διαδικασία μάθησης, που τα πλαίσιά της και οι δυνατότητές της δεν είναι αυστηρά οριοθετημένα. Η μάθηση μέσω project προϋποθέτει τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών, τους κινητοποιεί για την απόκτηση γνώσης και βελτιώνει τα μαθησιακά αποτελέσματα (Majed, 2013). Για τον Καφετζόπουλο (Καφετζόπουλος κ.α., 2000), φαίνεται ότι οι μαθητές/τριες θέλουν να εργάζονται με σχέδια εργασίας (projects), επειδή με τον τρόπο αυτό αξιοποιούν τόσο τις γνώσεις τους από τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων, όσο και αυτές από τη χρήση της νέας τεχνολογίας. Ειδικά η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών αλλά και ο βιωματικός τρόπος μάθησης προάγουν την ανάπτυξη συνεργατικού, ερευνητικού και κριτικού πνεύματος εκ

μέρους των μαθητών/τριών. Επιπλέον, η μέθοδος project μπορεί να είναι πολύ αποτελεσματική στην επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων, καθώς μέσα από αυτήν, οι δραστηριότητες των μαθητών έχουν μεγαλύτερη βαρύτητα από ότι η μετάδοση της γνώσης από τον καθηγητή (Szállassy, 2008).

β) Η διαθεματική διδασκαλία : Η διαθεματική διδασκαλία συνιστά μια καινοτομία τόσο ως προς τη μέθοδο εργασίας, όσο και ως προς το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Είναι μια θέαση της γνώσης και μια προσέγγιση του Αναλυτικού Προγράμματος που συνειδητά εφαρμόζει μεθοδολογία και γλώσσα από περισσότερους από έναν κλάδους, προκειμένου να εξετάσει ένα κεντρικό θέμα, ζήτημα, πρόβλημα ή εμπειρία (Jacobs, 1989). Η διαθεματική προσέγγιση προϋποθέτει ενοποίηση μαθημάτων, ανάλογα με το θέμα που εξετάζεται. Στην προκειμένη περίπτωση, συνδυάστηκαν τα μαθήματα της Βιολογίας, της Χημείας και των Μαθηματικών, προκειμένου να διδαχθεί η ατμοσφαιρική ρύπανση. Τα πλεονεκτήματα της διαθεματικής διδασκαλίας είναι πολλά. Μεταξύ αυτών, η δυνατότητα που δίνεται στους μαθητές/τριες να συνδυάσουν ιδέες και γνώσεις από διάφορα γνωστικά αντικείμενα, περισσότερο νοηματοδοτούμενη εμπειρία μάθησης, κριτική σκέψη, περισσότερη δημιουργικότητα κ.α. (Appleby, 2015). Για τον Souppez (2016), τα πλεονεκτήματα της διαθεματικής προσέγγισης αποτυπώνονται σε ένα “παιδαγωγικό τρίγωνο”, στις τρεις γωνίες του οποίου τοποθετεί την μάθηση μέσα από την οποία προσεγγίζεται η γνώση, τις ικανότητες που εξελίσσουν οι μαθητές/τριες και την στοχαστικότητα με την οποία εφαρμόζουν αυτά που έμαθαν (Σχήμα 1).



Σχήμα 1. Το παιδαγωγικό τρίγωνο της διαθεματικής μάθησης

Ειδικά για τη διδασκαλία περιβαλλοντικών προβλημάτων, τα οποία δημιουργήθηκαν τις προηγούμενες δεκαετίες και θα συνεχίσουν να διογκώνονται στο μέλλον, η εμπειρία έχει δείξει ότι οι μαθητές/τριες πρέπει να προετοιμαστούν για τις αλλαγές, αποκτώντας διαθεματική εκπαίδευση για την αντιμετώπιση και λύση θεμάτων, η δημιουργία των οποίων συνδυάζει διάφορες επιστήμες (Semerjian, 2004). Η διδασκαλία των Μαθηματικών και των Φυσικών Επιστημών σε συνδυασμό, καθιστά εύκολη την παρουσίαση παραδειγμάτων και εφαρμοφών τους στον πραγματικπό κόσμο, ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να αποκτήσουν μια ενιαία και ολοκληρωμένη εικόνα. Οι Furner και Kumar (2007) αποδεικνύουν την ανάγκη της χρήσης των Μαθηματικών στην παρακίνηση και την εμπλοκή των μαθητών και μαθητριών στην κατανόηση των φυσικών φαινομένων.

γ) Η μελέτη περίπτωσης (case study): Η μελέτη περίπτωσης χρησιμοποιείται στις θετικές επιστήμες με εντυπωσιακά αποτελέσματα, γιατί τοποθετεί τη διαδικασία της μάθησης μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και δείχνει τον κριτικό τρόπο σκέψης «εν δράσει» (Herreid, 2007).

δ) Η βιωματική προσέγγιση της γνώσης: Γίνεται επίκληση στα βιώματα των μαθητών/τριών μέσα από παραδείγματα όπου τους ζητείται να ανακαλέσουν καταστάσεις που οι ίδιοι/ες έζησαν. Η βιωματική προσέγγιση της γνώσης επιδιώκει τη διανοητική αλλά και συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών (Δελούδη, 2002).

ε) Edutainment: Εκπαιδευτική προσέγγιση, η οποία επιδιώκει τη βαθύτερη εμπλοκή των μαθητών/τριών και η οποία συνδυάζει την εκπαίδευση με τη διασκέδαση. Η ιδέα είναι ότι ο συνδυασμός αυτός έχει καλύτερα αποτελέσματα όσον αφορά την αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών και οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν με μεγαλύτερη δέσμευση δράσεις για την επίλυση προβλημάτων (Flora et al., 2014)

Υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου.

Η υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου, σε συνδυασμό με τις δράσεις που ακολούθησαν για τη διάδοση των αποτελεσμάτων, πραγματοποιήθηκε στις δύο εβδομάδες πριν από τις διακοπές του Πάσχα, διάστημα κατά το οποίο άνοιξαν τα Λύκεια για την δια ζώσης διδασκαλία, όταν επί πέντε σχεδόν μήνες εφαρμοζόταν η τηλεκπαίδευση. Ο χωρισμός των μαθητών/τριών σε ομάδες και η ενημέρωσή τους σχετικά με τους στόχους του σεναρίου σε επίπεδο γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων έγινε την τελευταία ημέρα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, με τη χρήση της εφαρμογής Breakout sessions, της πλατφόρμας Webex. Μελετήθηκαν τρία φαινόμενα ατμοσφαιρικής ρύπανσης: Το φαινόμενο του θερμοκηπίου, η εξασθένιση της στιβάδας του όζοντος και το φωτοχημικό νέφος. Κάθε ομάδα μελέτησε ένα φαινόμενο με τη βοήθεια φύλλων εργασίας. Κάθε φύλλο εργασίας περιελάμβανε δραστηριότητες από τα γνωστικά αντικείμενα της Χημείας, της Βιολογίας και των Μαθηματικών, σύμφωνα με τις οποίες οι μαθητές/τριες έπρεπε να πλοηγηθούν στο διαδίκτυο σε συγκεκριμένες ιστοσελίδες προκειμένου να απαντήσουν σε ερωτήσεις και να διαπραγματευθούν μελέτες περίπτωσης. Τα μαθήματα έγιναν στην αίθουσα Υπολογιστών του σχολείου και χρειάστηκαν, την 1η εβδομάδα, πέντε ώρες (για το κάθε τμήμα) για την έρευνα και την καταγραφή των απαντήσεων στα φύλλα εργασίας και τη 2η εβδομάδα τέσσερις ώρες (συνολικά) για την πραγματοποίηση των δράσεων διάδοσης των αποτελεσμάτων στους/στις υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες του σχολείου.

Πέρα από τους γενικούς στόχους του όλου εγχειρήματος, όπως αυτοί αναφέρονται στην εισαγωγή, τέθηκαν και επιμέρους στόχοι στη μελέτη κάθε φαινομένου. Αυτοί ήταν: η περιγραφή του κάθε φαινομένου, η αναγνώριση των υπεύθυνων ρύπων καθώς επίσης και των ανθρωπογενών δραστηριοτήτων που το προκαλούν, η απαρίθμηση των συνεπειών του φαινομένου και των επιπτώσεων που αυτό μπορεί να έχει στο περιβάλλον και στην υγεία του ανθρώπου, η ικανότητα αναπαράστασης επιστημονικών δεδομένων σε πίνακες και διαγράμματα, η αναγνώριση και εξαγωγή σχετικών πληροφοριών από πίνακες ή γραφήματα, η ικανότητα αξιολόγησης των συμπερασμάτων και η ανάπτυξη οικολογικής συνείδησης στους μαθητές και μαθήτριες.

Το διδακτικό σενάριο ξεκίνησε με ένα παιχνίδι. Ο λόγος είναι πως το παιχνίδι θεωρείται ένα δυνατό βίωμα, μια εμπειρία που μπορεί να αποτελέσει την αφορμή για σκέψεις, συναισθήματα, αλλά και κίνητρο για πιο ενεργή εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία για τη διδασκαλία της ατμοσφαιρικής ρύπανσης. Όλοι οι μαθητές/τριες του κάθε τμήματος υποδύθηκαν ρόλους, παίζοντας το παιχνίδι "Το φαινόμενο του Θερμοκηπίου". Ένας/μία υποδύθηκε τη γη, άλλος/η τον ήλιο, πολλοί/ες μαθητές/τριες τα μόρια CO_2 και περισσότεροι/ες τις ηλιακές ακτίνες. Το παιχνίδι (σύντομη περιγραφή, στόχοι, οδηγίες, υλικά προετοιμασίας) αναφέρεται στην πολύ χρήσιμη έκδοση του Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) Ελευθερίου - Κορδελιού (ΚΠΕ, 2020).

Τη 2η εβδομάδα κάθε ομάδα παρουσίασε τα αποτελέσματά της στο σύνολο της τάξης, ώστε όλοι/ες οι μαθητές/τριες να λάβουν γνώση των υπό μελέτη φαινομένων. Το ίδιο διάστημα, εκπρόσωποι των ομάδων ανέλαβαν να ενημερώσουν τους/τις υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες του σχολείου, προκειμένου να τους κάνουν κοινωνούς και να τους ευαισθητοποιήσουν σχετικά με το μείζον πρόβλημα της κλιματικής αλλαγής. Στο ίδιο πνεύμα της ευαισθητοποίησης των συμμαθητών/τριών τους και με αφορμή την "Παγκόσμια Ημέρα της Γης" που εορτάζεται στις 22 Απριλίου, οι μαθητές/τριες της Β΄Λυκείου σχεδίασαν μια δράση καταγραφής απλών, ρεαλιστικών προτάσεων για τη μείωση των επιπτώσεων της ατμοσφαιρικής ρύπανσης. Ζητήθηκε από όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες του σχολείου να γράψουν, σε ειδικά διαμορφωμένους πίνακες που αναρτήθηκαν σε διάφορα σημεία του σχολείου, μια πρόταση την οποία μπορούν να εφαρμόσουν άμεσα, προκειμένου να μειώσουν τις επιπτώσεις της ατμοσφαιρικής ρύπανσης. (Εικόνα 1.) Η ανταπόκριση υπήρξε άμεση και ενθουσιώδης.



Εικόνα 1. Οι μαθητές/τριες ενημερώνουν τη σχολική κοινότητα

Αξιολόγηση του διδακτικού σεναρίου

Η αξιολόγηση της διδακτικής πρότασης έγινε με έρευνα που πραγματοποιήθηκε μετά την ολοκλήρωση του project στη διάρκεια μιας εβδομάδας. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή δεδομένων ήταν ερωτηματολόγιο, που δημιουργήθηκε μέσω της υπηρεσίας της Google Forms. Αποδέκτες του συνδέσμου του ερωτηματολογίου της έρευνας, ήταν οι 52 μαθητές και μαθήτριες της Β΄Λυκείου που συμμετείχαν στο project. Απάντησαν θετικά στην πρόσκληση 35 μαθητές και μαθήτριες, δηλαδή απαντήθηκε το 67,3% των ερωτηματολογίων. Το δείγμα μπορεί να θεωρηθεί σε μεγάλο βαθμό αντιπροσωπευτικό για τους μαθητές και μαθήτριες που συμμετείχαν στη διδασκαλία με τη μέθοδο project και επαρκές σε μέγεθος (>30 άτομα) (Creswell, 2011· Cohen, Manion & Morisson, 2008). Για τη στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε το πακέτο Microsoft Excel.

Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε με βάση το σκοπό της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα στο πλαίσιο της στοχοθεσίας και του περιεχομένου του σεναρίου και αποτελούνταν από δύο ενότητες. Η πρώτη περιελάμβανε δύο ερωτήσεις σχετιζόμενες με δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (φύλο και ομάδα προσανατολισμού) και η δεύτερη 16 ερωτήσεις, οι οποίες κινήθηκαν σε τρεις θεματικούς άξονες:

1ος θεματικός άξονας- Η εφαρμογή της μεθόδου project στη διδασκαλία της ρύπανσης της ατμόσφαιρας.

2ος θεματικός άξονας- Συμμετοχή σε ομάδα εργασίας στο πλαίσιο του project

3ος θεματικός άξονας- Η επιλογή της μεθόδου project

Στις ερωτήσεις των τριών θεματικών αξόνων χρησιμοποιήθηκε η βαθμολογική κλίμακα του Likert, με τις εξής τέσσερις διαβαθμίσεις: καθόλου, λίγο, πολύ και πάρα πολύ.

Τέλος, οι μαθητές και μαθήτριες κλήθηκαν ακόμα να εκτιμήσουν το χρόνο που διατέθηκε για την υλοποίηση του project.

Στον Πίνακα 1 αποτυπώνεται η αντίληψη των μαθητών και μαθητριών για την εφαρμογή της μεθόδου Project στη διδασκαλία της ρύπανσης της ατμόσφαιρας (1ος θεματικός άξονας).

Πίνακας 1. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η εφαρμογή της μεθόδου Project στη διδασκαλία της ρύπανσης της ατμόσφαιρας :

	Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
ενίσχυσε τη βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία	0 (0%)	4 (11,4%)	17 (48,6%)	14 (40%)	35 (100%)
ενθάρρυνε την αυτενέργειά σας	1 (2,9%)	6 (17,1%)	21 (60%)	7 (20%)	35
σας έκανε υπεύθυνους για την απόκτηση της δικής σας γνώσης	0 (0%)	3 (8,6%)	20 (57,1%)	12 (34,3%)	35 (100%)
συνέβαλε στη δραστηριοποίηση στην τάξη	0 (0%)	1 (2,9%)	14 (40%)	20 (57,1%)	35 (100%)
καλλιέργησε τα ταλέντα, τις κλίσεις και τις δεξιότητες σας	3 (8,6%)	16 (45,7%)	10 (28,6%)	6 (17,1%)	35 (100%)
ανέδειξε τη σχέση των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων	0 (0%)	9 (25,7%)	18 (51,4%)	8 (22,9%)	35 (100%)
ενίσχυσε την σε βάθος ερμηνεία των φαινομένων που μελετήθηκαν	0 (0%)	3 (8,6%)	20 (57.1%)	12 (34,3%)	35 (100%)
καλλιέργησε τη χρήση στρατηγικής στην επίλυση προβλήματος	2 (5,7%)	8 (22,9%)	16 (45,7%)	9 (25,7%)	35 (100%)

Είναι φανερό από τα αποτελέσματα του Πίνακα 1 ότι αποτυπώνεται έντονα η θετική στάση των συμμετεχόντων μαθητών και μαθητριών στην εφαρμογή της μεθόδου project για τη διδασκαλία της ρύπανσης της ατμόσφαιρας, καθώς θεωρούν ότι ενισχύθηκε η βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία (πολύ/πάρα πολύ- 88,6%), ενθαρρύνθηκε η αυτενέργειά τους (πολύ/πάρα πολύ 80%), αναδείχθηκε η σχέση των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων (πολύ/πάρα πολύ- 74,3%%) και καλλιεργήθηκε η χρήση στρατηγικής στην επίλυση προβλήματος (πολύ/πάρα πολύ- 71,4%). Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών και μαθητριών θεωρούν ότι η διδακτική προσέγγιση συνέβαλε στη δραστηριοποίηση της τάξης (πολύ/πάρα πολύ- 97,1%) και τους έκανε υπεύθυνους για την απόκτηση της δικής τους γνώσης (πολύ/πάρα πολύ- 91,4%). Οι μαθητές ωστόσο μοιράστηκαν, όσον αφορά στην αντίληψή τους για την καλλιέργεια των ταλέντων, κλίσεων και δεξιοτήτων με το 45,7% (πολύ/πάρα πολύ) να θεωρεί ότι η διδακτική μέθοδος ευνοεί την ανάδειξη αυτών των χαρακτηριστικών.

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι απόψεις των μαθητών για τη συμμετοχή τους σε ομάδες εργασίας στο πλαίσιο του project (2ος θεματικός άξονας).

Πίνακας 2. Σε ποιο βαθμό η συμμετοχή σας στην Ομάδα εργασίας:

	Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
βελτίωσε και ενίσχυσε τη συνεργασία μεταξύ σας	0 (0%)	2 (5,7%)	19 (54,3%)	14 (40%)	35 (100%)
ανέδειξε τη δημιουργικότητα και τη φαντασία σας	2 (5,7%)	10 (28,6%)	17 (48,6%)	6 (17,1%)	35
ανέπτυξε τις επικοινωνιακές δεξιότητές σας	0 (0%)	3 (8,6%)	21 (60%)	11 (31,4%)	35 (100%)
ενεργοποίησε την ανάληψη πρωτοβουλιών για την επίτευξη του στόχου της ομάδας	0 (0%)	3 (8,6%)	13 (37,1%)	19 (54,3%)	35 (100%)
ανέδειξε την ανάγκη σχεδιασμού και οργάνωσης του χρόνου	0 (0%)	6 (17,1%)	13 (37,1%)	16 (45,7%)	35 (100%)

Οι μαθητές και μαθήτριες σε πολύ μεγάλο βαθμό (πολύ/πάρα πολύ-94,3%) θεωρούν ότι με τη συμμετοχή τους σε ομάδες εργασίας, ενισχύεται η συνεργασία με τους συμμαθητές τους, αναδεικνύονται οι επικοινωνιακές τους δεξιότητες, ενεργοποιείται η ανάληψη πρωτοβουλιών για την επίτευξη του στόχου της ομάδας (πολύ/πάρα πολύ-91,4%) και αναδεικνύεται η ανάγκη σχεδιασμού και οργάνωσης του χρόνου (πολύ/πάρα πολύ-82,8%) ενώ αρκετά πάνω από τους μισούς (πολύ/πάρα πολύ -65,7%) θεωρούν ότι αναδείχθηκε η δημιουργικότητα και η φαντασία τους.

Ο Πίνακας 3 αναδεικνύει τη στάση των μαθητών για την επιλογή της μεθόδου project για τη διδασκαλία των φαινομένων της ατμοσφαιρικής ρύπανσης (3ος θεματικός άξονας).

Πίνακας 3. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η επιλογή της συγκεκριμένης διδακτικής προσέγγισης:

	Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
έκανε ομαλή την επάνοδο στην δια ζώσης διδασκαλία μετά την περίοδο της τηλεκπαίδευσης	0 (0%)	2 (5,7%)	19 (54,3%)	14 (40%)	35 (100%)
αποτέλεσε κίνητρο για την περισσότερη εμπλοκή σας στη μελέτη των υπό διερεύνηση φαινομένων	1 (2,9%)	2 (5,7%)	16 (45,7%)	16 (45,7%)	35
σας δημιούργησε κίνητρο για αλλαγή στάσης	0	6	21	8	35

απέναντι στο περιβάλλον	(0%)	(17,1%)	(60%)	(22,9%)	(100%)

Εδώ αξίζει να τονιστεί η θετική ανταπόκριση (πολύ/πάρα πολύ-94,3%) των μαθητών και μαθητριών στην εφαρμογή της διδακτικής μεθόδου, κατά την επάνοδο στην δια ζώσης διδασκαλία, μετά από τηλεκπαίδευση αρκετών μηνών, που εξομάλυνε αυτή τη μετάβαση. Σημαντική πληροφορία στην αποτίμηση του εγχειρήματος αποτελεί η άποψη των μαθητών/μαθητριών ότι ενεπλάκησαν πιο ενεργά στη μελέτη των υπό διερεύνηση φαινομένων (πολύ/ πάρα πολύ-91,4%), και άλλαξε η στάση τους απέναντι στο περιβάλλον (πολύ/ πάρα πολύ-82,9%).

Όσον αφορά στο χρόνο που διατέθηκε για την υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου, το 40% των ερωτηθέντων έκρινε επαρκή αυτό το χρόνο, ενώ 42,9% των μαθητών και μαθητριών επιθυμούσαν την παράταση της διδακτικής διαδικασίας κατά 1 ώρα και το 17,1% για δύο (2) επιπλέον ώρες.

Περιορισμοί της έρευνας

Όσον αφορά τους περιορισμούς της έρευνας διακρίνουμε τους εξής δύο: α) η παρούσα έρευνα χρησιμοποίησε συγκεκριμένο πληθυσμό μαθητών και μαθητριών και ως εκ τούτου η γενίκευση των αποτελεσμάτων της με ασφάλεια αφορά τον εν λόγω πληθυσμό, β) η αποτίμηση στάσεων αμέσως μετά από βραχυπρόθεσμη εφαρμογή διδακτικού σεναρίου, ενέχει την πιθανότητα να μην εξασφαλίζεται η ειλικρίνεια των απαντήσεων.

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε την εφαρμογή της μεθόδου project ως την καταλληλότερη εναλλακτική βιωματική μέθοδος για τη διδασκαλία θεμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, καθώς αποτελεί ενεργητική διαδικασία προσέγγισης και ανατρέπει τις παραδοσιακές δομές μάθησης.

Με τη μέθοδο αυτή συμμετέχουν αποφασιστικά όλοι οι μαθητές και μαθήτριες με ανταλλαγή απόψεων, από κοινού διαμόρφωση των πλαισίων δράσης, υλοποίηση όσων έχουν προγραμματιστεί και περάτωση του Project. Ως αποτέλεσμα, προωθήθηκαν συνεργατικές-ομαδικές δραστηριότητες για την επίτευξη των διδακτικών στόχων.

Επιπρόσθετα, η εργασία σε ομάδες βοήθησε τους μαθητές και μαθήτριες να εξασκηθούν στην κατανόηση, αποσαφήνιση και τελικά επίλυση προβλημάτων, αναπτύσσοντας έτσι τη δημιουργική και κριτική τους σκέψη. Ταυτόχρονα καλλιεργήθηκε η αυτενέργεια, η ανακαλυπτική μάθηση και η κριτική τους ικανότητα και αναδείχθηκε η σημασία της ανάληψης ευθυνών, της εμπιστοσύνης και ισοτιμίας μεταξύ των μελών των ομάδων εργασίας προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι.

Τέλος μέσα από την εφαρμοζόμενη διδακτική μέθοδο έγινε μια διαθεματική προσέγγιση των φαινομένων και δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές και μαθήτριες να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα και την αλληλοεξάρτηση των υπό μελέτη φαινομένων.

Αναφορές

Appleby, M. (2015).*'What are the Benefits of Interdisciplinary Study?'* The Open University,

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view.* New York: Holt, Rinehart and Winston

Bell, L. (2007). *Perspectives on Educational Management and Leadership.* London: Continuum International Publishing Group.

Cohen, L., Manion, L., & Morisson, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο

Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Έλλην

European Union. (2016). *The European Digital Competence Framework for Citizens.* Luxembourg: Publications Office of the European Union

Eyrudice Report. (2011). *Science Education in Europe: National Policies, Practices and Research*. Bruxelles: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency

Flora J.A., Saphir M., Lappé M., Roser-Renouf C., Maibach E.W. & Leiserowitz A.A. (2014). Evaluation of a national high school entertainment education program: The Alliance for Climate Education. *Climatic Change* 127(3–4), 419-434.

Frey, K. (1986). *Η «Μέθοδος Project». Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη; Εκδ. Κυριακίδη

Furner, J. M. & Kumar, D. D. (2007) The Mathematics and Science Integration Argument: A Stand for Teacher Education. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 3*(3), 185-189.

Garbe, C. (2019). *Teaching Literacy across all school subjects*. School Education Gateway Webinar Input. Cologne, Germany: ELINET

Harlen, W. (2009). Teaching and learning science for a better future. The Presidential Address 2009 delivered to the Association for Science Education Annual Conference. *School Science review*, 333, 33-41

Herreid, F. C. & Vail, S. (2007). Little Mito: The Story of the Origins of a Cell. *Start With A Story*, 307-312. Arlington, Virginia: NSTA Press

Jacobs, H. (1989). *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. ASCD: Alexandria

Lazarowitz, R. & Hertz-Lazarowitz, R. (1998). Cooperative learning in the science curriculum. In B.J. Fraser & K.G. Tobin (Eds.), *International Handbook of Science Education,* 449-469. G.B.: Kluwer Academic Publishers

Majed, A. (2013). *The effect of the project method on the development of creative thinking, critical thinking and emotional intelligence : a case study of secondary school students in the State of Kuwait.* Thesis, University of Zurich

Semerjian, L., El-Fadel, M., Zurayk, R., & Nuwayhid, I. (2004). Interdisciplinary Approach to Environmental Education. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, 130(3), 173-181

Souppez, J-B. (2016). An inderdisciplinary approach to education: case study of an academic ecxange. *Education & Professional Development of Engineers in the Maritime Industry*, 20-21 September, Singapore

Szállassy, N. (2008). Project method as one of the basic methods of environmental education. *Acta Didactica Napocensia*, 1 (2), 44-49

UNESCO/UNEP (2011). *Climate change starter's guidebook. An issues guide for education planners and practitioners.* Paris. France

Αθανασίου, Χ., Υφαντής, Γ., Σλαυκίδης, Γ., Στυλιάδης, Κ., & Ριφάκη, Ν. (2020). *Παιχνίδια για την Κλιματική Αλλαγή*. ΚΠΕ Ελευθερίου Κορδελιού & Βερτίσκου. Θεσσαλονίκη

Δελούδη, Μ. (2002). Βιωματική Μάθηση- Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. ΙΕΠ, σσ. 145-159. Ανακτήθηκε στις 21/1/2017, από http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi /teyxos6/ deloudi.PDF

Καφετζόπουλος, Κ., Φωτιάδου, Τ., & Χρυσοχόος, Ι., (2000). Φυσικές επιστήμες, Επαγγελματικός προσανατολισμός, Ξένες γλώσσες: Διαθεματική προσέγγιση και πρακτικές εφαρμογές. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*

Μικρόπουλος, Τ. Α., & Μπέλλου, Ι. (2010). *Σενάρια διδασκαλίας με υπολογιστή*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Στάσεις των μαθητών απέναντι στη χρήση της εφαρμογής Physics Toolbox Suite για smartphone στη διδασκαλία της Φυσικής

Πάλλας Αναστάσιος
Φυσικός, Msc, PhD Διδακτικής Φυσικών Επιστημών
paltasos@gmail.com

Περίληψη

Η αυξανόμενη τεχνολογική πρόοδος με ταυτόχρονη μείωση του κόστους, καθιστούν τα smartphones ιδιαίτερα ελκυστικά εργαλεία και ικανά να αντικαταστήσουν, σε πολλές περιπτώσεις, τα ακριβά όργανα μέτρησης σε ένα εργαστήριο Φυσικών Επιστημών. Όμως, αν και η παγκόσμια και η ελληνική βιβλιογραφία εμπλουτίζεται συνέχεια από παραδείγματα εφαρμογών των smartphones στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, εντούτοις απουσιάζουν οι έρευνες που αξιολογούν τη χρήση των smartphones ως προς την επίτευξη των ποικίλων διδακτικών στόχων που τίθενται. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η δομή μιας διδακτικής παρέμβασης που αξιοποιεί τους αισθητήρες των smartphones για τη διδασκαλία της ταλάντωσης του εκκρεμούς σε παιδιά της γ' γυμνασίου και τα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας ως προς τις στάσεις των μαθητών απέναντι στην αξιοποίηση των smartphones στη διδασκαλία της Φυσικής. Η εργασία αποτελεί συμπλήρωμα παλαιότερης εργασίας που παρουσίαζε τα αποτελέσματα ως προς την επίτευξη των γνωστικών στόχων που έθετε η διδασκαλία της ταλάντωσης του εκκρεμούς στα παιδιά της Γ' Γυμνασίου με τη βοήθεια της συγκεκριμένης εφαρμογής.

Λέξεις κλειδιά: Smartphone, Physics Toolbox Suite, Αισθητήρες, Εκκρεμές, Φυσική

Εισαγωγή

Τα smartphones είναι σήμερα πανταχού παρόν. Σχετικά πρόσφατη έρευνα στις Ηνωμένες Πολιτείες ανέφερε ότι το 95 % των εφήβων ηλικίας 13 έως 17 ετών κατείχαν ή είχαν πρόσβαση σε smartphone ενώ το 45 % ήταν συνέχεια συνδεδεμένοι στο διαδίκτυο (Anderson & JIang, 2018). Καθώς σήμερα οι συσκευές αυτές διαθέτουν πολλούς ενσωματωμένους αισθητήρες, δεν χρησιμοποιούνται μόνο για την επικοινωνία ή την πλοήγηση στο διαδίκτυο, αλλά μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως πειραματικά εργαλεία σε κινητά εργαστήρια τσέπης. Με την κατάλληλη δωρεάν εφαρμογή - λογισμικό το smartphone και το tablet μπορούν να υποκαταστήσουν ακριβό ή μη διαθέσιμο εργαστηριακό εξοπλισμό ή όργανα και να μετρήσουν πολλές μεταβλητές, όπως η επιτάχυνση, η απόσταση, η στάθμη έντασης του ήχου, η συχνότητα, η φωτεινότητα, η πυκνότητα μαγνητικής ροής ή ακόμη και η ιοντίζουσα ακτινοβολία, δημιουργώντας νέες δυνατότητες διδασκαλίας και μάθησης, διευρύνοντας ταυτόχρονα το περιεχόμενο και τους σκοπούς της σχολικής Φυσικής (Strawson, 2013). Τα πλεονεκτήματα δεν έγκεινται τόσο στην ικανότητα να λαμβάνουν ακριβέστερες μετρήσεις, όσο στην ικανότητα να πραγματοποιούν μια ποικιλία πειραμάτων και να τα ερμηνεύουν γρήγορα και εύκολα. Με τον αριθμό των εσωτερικών αισθητήρων να αυξάνεται συνέχεια και το κόστος να μειώνεται, είναι δυνατόν να καλυφθούν φαινόμενα στη μηχανική, την ακουστική, τον ηλεκτρομαγνητισμό, την οπτική αλλά και τη ραδιενέργεια χρησιμοποιώντας τον αισθητήρα CMOS της κάμερας (Kuhn et al., 2014) με μία μόνο συσκευή. Οι διάφορες δωρεάν (οι περισσότερες) εφαρμογές δημιουργούν αυτόματα πίνακες, γραφήματα ή άλλες μορφές πολλαπλών αναπαραστάσεων στην οθόνη του smartphone.

Χάρη στη φορητότητα αυτών των συσκευών και στην ευελιξία των αισθητήρων τους, μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να πραγματοποιηθούν πειράματα τόσο εντός, όσο και εκτός της αίθουσας διδασκαλίας, όπως είναι τα πειράματα στο σπίτι, ή στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης, όπως είναι για παράδειγμα μία οργανωμένη εκδρομή σε λούνα παρκ, ή σε μια παιδική χαρά (Πιερράτος & Πριμεράκης, 2016). Επιπλέον, οι συσκευές αυτές ως

αντικείμενα της καθημερινής ζωής των μαθητών τοποθετούν στο επίκεντρο της μελέτης των μαθητών το φυσικό φαινόμενο και όχι το όργανο, ενώ μπορούν να προκαλέσουν το ενδιαφέρον των μαθητών για τη Φυσική και να διαμορφώσουν θετική στάση απέναντί της, με αποτέλεσμα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Κουμαράς, 2006).

Πολυάριθμες είναι οι πειραματικές διατάξεις που έχουν επινοηθεί και προταθεί για την αξιοποίηση των αισθητήρων των smartphones στη Φυσική τα τελευταία χρόνια. Οι προτάσεις και πιλοτικές εφαρμογές αγαλλιάζουν όλο σχεδόν το φάσμα των ενοτήτων της Φυσικής με παραδείγματα από την Κινηματική (Koleza & Pappas, 2008), την Κυματική και τις Ταλαντώσεις (Parolin & Pezzi, 2013; Sans et al., 2013; Chevrier et al., 2013; Hochberg et al., 2014; Monteiro et al., 2014; Shakur & Sinatra, 2013, Πάλλας, 2019), την Ακουστική (Greenslade, 2016; Hirth et al., 2015; Müller et al., 2016; Vogt et al., 2015), την Οπτική (Klein et al., 2014; Thoms et al., 2013), τον Ηλεκτρομαγνητισμό (Forinash & Wisman, 2012; Silva 2012) και την Ραδιενέργεια (Kuhn et al., 2014).

Οι εκπαιδευτικές επιπτώσεις της χρήσης των smartphones στο σχολείο, ωστόσο, παραμένουν ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα στην τρέχοντα προβληματισμό των ειδικών (Barkham & Moss 2012). Παρόλο που πρόσφατες μελέτες δείχνουν ότι η τεχνολογία μπορεί να αποτελέσει έναν αποτελεσματικό τρόπο για την ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών, είναι επίσης γνωστό το γεγονός ότι η νέα τεχνολογία σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα μπορεί να οδηγήσει σε απόσπαση της προσοχής ή αυξημένο γνωστικό φορτίο και έτσι να βλάψει τη μάθηση (Van Bruggen et al., 2002; Fried, 2008; Tossell et al., 2014). Δυστυχώς, παρά την εκτεταμένη βιβλιογραφία για τις πειραματικές δυνατότητες, υπάρχουν λίγες σχετικά εμπειρικές μελέτες σχετικά με τις μαθησιακές επιδράσεις των SET (Smartphones Experimental Tools) στην επιστημονική εκπαίδευση για να υποστηρίξουν αυτή τη προσέγγιση (Mazzella & Testa, 2016; Πάλλας & Ορφανάκης, 2017, Πιερράτος, 2018).

Παρά την φαινομενική "έκρηξη" των SET λόγω ευνοϊκών θεωρητικών επιχειρημάτων, απαιτούνται έγκαιρα εμπειρικά στοιχεία. Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να εμπλουτίσει τη σχετική βιβλιογραφία με την αποτίμηση της στάσης και των απόψεων των μαθητών της γ' γυμνασίου απέναντι στη χρήση των smartphones στη διδασκαλία της Φυσικής και πιο συγκεκριμένα στη κατανόηση του φαινομένου της ταλάντωσης ενός εκκρεμούς.

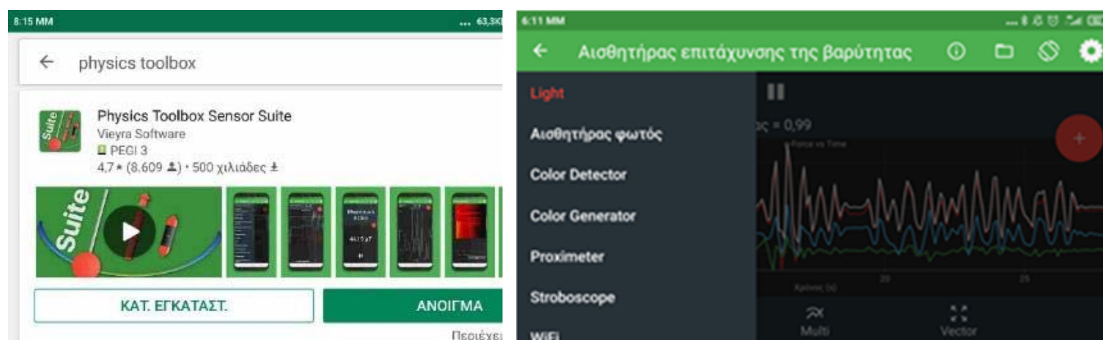
Μεθοδολογία έρευνας

Επιλογή δείγματος και γνωστικό περιεχόμενο

Για τις ανάγκες της έρευνας επιλέχθηκε η γ΄ τάξη ενός δημόσιου Γυμνασίου σε μεγάλο αστικό κέντρο και εφαρμόστηκε μια κατάλληλα σχεδιασμένη μικροδιδασκαλία έξη (6) διδακτικών ωρών στη διάρκεια τριων εβδομάδων σε ένα σύνολο 69 μαθητών (24 κορίτσια και 45 αγόρια) χωρισμένων σε τρία τμήματα. Οι μαθητές εργάστηκαν με την καθοδήγηση σχετικών φύλλων εργασίας σε ομάδες των τριών (3) ατόμων, ενώ έκαναν χρήση ενός τουλάχιστον smartphone που κατείχε μέλος της ομάδος. Δόθηκαν δύο (2) φύλλα εργασίας με συνολικά πέντε (5) δραστηριότητες.

Εργαλεία και μέθοδοι συλλογής και ανάλυσης δεδομένων

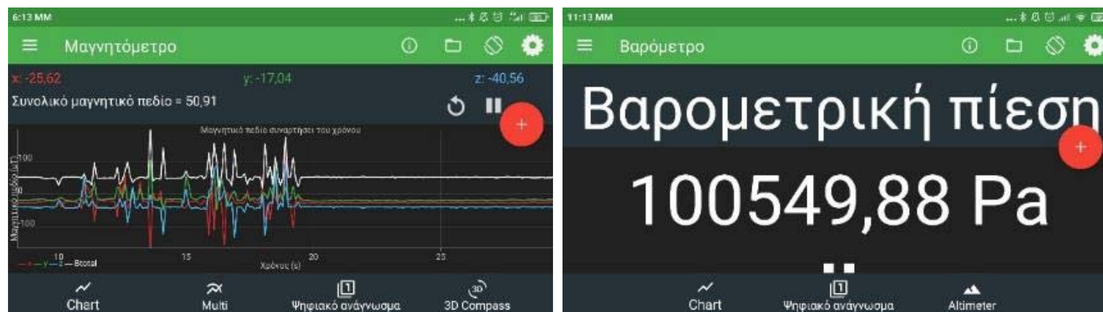
Στη μικροδιδασκαλία που εφαρμόστηκε, χρησιμοποιήθηκε η δωρεάν εφαρμογή για smartphones ή tablets, η Physics Toolbox Suite η οποία εκμεταλλεύεται τους αισθητήρες των smartphones και tablets και χρησιμοποιείται στη διδασκαλία της Φυσικής ως ένα αξιόπιστο χαμηλού κόστους και κατάλληλο για πειραματικές δραστηριότητες εργαστηριακό εργαλείο. Η εφαρμογή είναι διαθέσιμη και στα δυο βασικά λειτουργικά συστήματα το Android και το Ios (σχήμα 1).



Σχήμα 1. Η εφαρμογή Physics Toolbox Suite

Η εφαρμογή Physics Toolbox Suite είναι χρήσιμη για φοιτητές και εκπαιδευτικούς που ασχολούνται στους τομείς της επιστήμης, της τεχνολογίας της μηχανικής και των μαθηματικών (STEM), αλλά και σε ακαδημαϊκούς ή βιομηχανικούς ερευνητές. Η εφαρμογή χρησιμοποιεί ως εισόδους τους ενσωματωμένους αισθητήρες, όπως είναι το επιταχυνσιόμετρο, ο αισθητήρας φωτός, ήχου, εγγύτητας, το βαρόμετρο, το μαγνητόμετρο κ.λπ., για την συλλογή, την καταγραφή, απεικόνιση και εξαγωγή διαφόρων δεδομένων του περιβάλλοντος, ενώ εξάγει τα δεδομένα σε μορφή .csv αρχείο.

Τα δεδομένα μπορούν να απεικονιστούν διαγραμματικά σε συνάρτηση με τον χρόνο, ή να εμφανιστούν ψηφιακά (σχήμα 2) ενώ οι χρήστες μπορούν να εξάγουν τα δεδομένα για περαιτέρω ανάλυση σε ένα υπολογιστικό φύλλο ή ένα εργαλείο σχεδίασης. Η εφαρμογή παράγει επίσης τόνους, χρώματα ενώ διαθέτει στροβοσκόπιο, χάρακα, GPS, WiFi κ.λπ.. Στην ιστοσελίδα www.vieyrasoftware.net μπορεί κανείς να βρει μια ποικιλία ιδεών χρήσης για εκπαίδευση STEM και δημοσιεύσεις από ακαδημαϊκούς και βιομηχανικούς κλάδους.



Σχήμα 2. Η διαγραμματική (αριστερά) και ψηφιακή απεικόνιση δεδομένων (δεξιά)

Σύντομη περιγραφή των φύλλων εργασίας

Στο πρώτο φύλλο εργασίας υπάρχουν τρεις (3) δραστηριότητες οι οποίες είναι δραστηριότητες επίδειξης και εξοικείωσης με τις εφαρμογές του smartphone και τους αισθητήρες του (επιταχυνσιόμετρο, μαγνητόμετρο, φωτός), αλλά και εισαγωγή στις έννοιες ταλάντωση και περίοδο ταλάντωσης. Στο δεύτερο φύλλο εργασίας, που περιλαμβάνει δύο (2) δραστηριότητες, οι μαθητές εμπλέκονται συστηματικότερα σε υπολογισμούς και συμπεράσματα σχετικά με την περίοδο ταλάντωσης του εκκρεμούς αξιοποιώντας τις πολλαπλές αναπαραστάσεις της ταλάντωσης (πίνακας τιμών, διαγράμματα). Οι μαθητές έρχονται σε επαφή συστηματικότερα με τον αισθητήρα φωτός και μαθαίνουν την λειτουργία του αισθητήρα εγγύτητας, τον οποίο και χρησιμοποιούν για τις μετρήσεις της περιόδου ταλάντωσης. Επίσης, χρησιμοποιούν συστηματικότερα τον αισθητήρα μαγνητόμετρο για να υπολογίσουν την περίοδο ταλάντωσης και να φτάσουν σε συμπεράσματα εξάρτησης της από το μήκος του εκκρεμούς και τη μάζα του βαριδίου (εφαρμογή της επιστημονικής μεθόδου). Πιο συγκεκριμένα :

Στην $1^{η}$ δραστηριότητα δίνεται η εξήγηση των βασικών λειτουργιών των εφαρμογών Physics Toolbox Suite, ενώ στη $2^{η}$ δραστηριότητα μελετάται η ταλάντωση ενός ελατηρίου που έχει προσαρμοσμένο στο άκρο του ένα smartphone. Η διάταξη εκμεταλλεύεται τον αισθητήρα επιταχυνσιόμετρο του smartphone και οι μαθητές παρατηρούν στο smartphone τους και στην οθόνη της αίθουσας την φθίνουσα ταλάντωση.

Στην $3^{η}$ δραστηριότητα μελετάται η ταλάντωση ελατηρίου με προσαρμοσμένο στην άκρη του βαρίδιο με μαγνητάκι ενώ το smartphone βρίσκεται σταθερά στη κατώτερη θέση. Η ταλάντωση μπορεί να γίνει και με το smartphone στην άκρη του ελατηρίου, ενώ ο μαγνήτης είναι σταθερά επάνω στο τραπέζι.

Στην $4^{η}$ δραστηριότητα πραγματοποιείται η ταλάντωση εκκρεμούς με το βαρίδιο στη άκρη του, να περνά περιοδικά από τους αισθητήρες φωτός ή εγγύτητας. Η περίοδος μπορεί να υπολογιστεί από τον υπολογισμό του χρόνου ανάμεσα σε δυο διαδοχικά περάσματα από τη θέση ισορροπίας (σχήμα 3, αριστερά). Στη δεύτερη περίπτωση το βαρίδιο του εκκρεμούς ταλαντώνεται με τον αισθητήρα εγγύτητας να βρίσκεται ακριβώς κάτω από τη θέση ισορροπίας. Η εφαρμογή έχει την δυνατότητα καταγραφής του χρόνου ανάμεσα σε δυο διαδοχικά περάσματα του βαριδίου από τη θέση ισορροπίας, δηλαδή του χρόνου ανάμεσα σε δυο διαδοχικές διεγέρσεις του αισθητήρα (σχήμα 3, κέντρο).

Τέλος, στην $5^{η}$ δραστηριότητα μελετάται η ταλάντωση εκκρεμούς με βαρίδιο στο οποίο έχει προσαρμοστεί μικρός μαγνήτης νεοδυμίου. Το εκκρεμές ταλαντώνεται ενώ σε μια από τις δύο αρχικές ακραίες θέσεις έχει τοποθετεί το smartphone και έχει επιλεγεί μέσω της εφαρμογής ο αισθητήρας μαγνητόμετρο. Κάθε φορά που πλησιάζει ο μαγνήτης στην ακραία αυτή θέση καταγράφεται μέγιστη τιμή με αποτέλεσμα το διάγραμμα να αποτελείται από ισαπέχουσες κορυφές με το πλάτος τους όμως συνεχώς να μειώνεται (σχήμα 3, δεξιά).



Σχήμα 3. Η μέτρηση της περιόδου του εκκρεμούς με 3 διαφορετικούς αισθητήρες

Ερωτηματολόγιο συλλογής δεδομένων

Ανάμεσα στα ερευνητικά ερωτήματα υπήρχαν και δύο (2) που σχετίζονται με τις στάσεις των μαθητών απέναντι στη χρήση των smartphones στην εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα τα εξής :

$1^{ο}$) Αντιμετωπίζουν θετικά τη χρήση των smartphones στη διδασκαλία; και

$2^{ο}$) Η χρήση των αισθητήρων των smartphones ως πειραματικά εργαλεία (SET) αυξάνει το ενδιαφέρον τους και τη θετική τους στάση απέναντι στη Φυσική;

Για την απάντηση των παραπάνω ερωτημάτων δόθηκαν δύο ερωτηματολόγια, ένα pre test ερωτηματολόγιο 14 ερωτήσεων και ένα post test ερωτηματολόγιο 18 ερωτήσεων κλειστού τύπου στη επτάβαθμη κλίμακα Likert. Η κλίμακα περιελάμβανε απαντήσεις από την απόλυτη διαφωνία μέχρι την απόλυτη συμφωνία (διαφωνώ απόλυτα, διαφωνώ, μάλλον διαφωνώ, δεν ξέρω, μάλλον συμφωνώ, συμφωνώ, συμφωνώ απόλυτα). Οι απαντήσεις ποσοτικοποιήθηκαν για τη στατιστική επεξεργασία, σε μια βαθμολογική κλίμακα από το 1 μέχρι το 7, ανάλογα με τον βαθμό συμφωνίας (π.χ. η απάντηση διαφωνώ βαθμολογήθηκε με 2, ενώ η απάντηση δεν ξέρω με 4). Για τη σύνταξη του μελετήθηκαν

παρόμοια ερωτηματολόγια άλλων ερευνητών και κυρίως το TAM (Technology Acceptance Model) το οποίο εφαρμόζεται εκτενώς ως ένα ισχυρό ερευνητικό εργαλείο για να διερευνήσει πώς οι νοοτροπίες και πεποιθήσεις ως προς τη χρήση συγκεκριμένης εφαρμογής, επηρεάζουν την πραγματική χρήση της εφαρμογής (Hwang, et al., 2014; Purba & Hwang, 2017).

Επειδή οι μαθητές δεν γνώριζαν την συγκεκριμένη εφαρμογή, στο pre test ερωτηματολόγιο οι ερωτήσεις αφορούσαν γενικά την χρήση των smartphones. Στο post test ερωτηματολόγιο όμως, και μετά την πειραματική διδασκαλία, η λέξη smartphone στις κοινές ερωτήσεις αντικαταστάθηκε από το όνομα της εφαρμογής Physics Toolbox Suite (PTS) μια που αυτή χρησιμοποιήθηκε στη διδασκαλία. Η ασαφής αξιοποίηση των smartphones στις ερωτήσεις του pre test ερωτηματολογίου, αντικαθίσταται στο post test ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις όπου η έννοια smartphones στη Φυσική ταυτίζεται με την εφαρμογή PTS. Κατά τ'άλλα οι κοινές ερωτήσεις (Πίνακας 1) ελάχιστα διαφέρουν μεταξύ τους και μπορούν να χαρακτηριστούν απόλυτα ίδιες.

Πίνακας 1. Οι κοινές ερωτήσεις στο pre και post ερωτηματολόγια

1η. Η εφαρμογή Physics Toolbox Suite είναι απλή και ευχάριστη
2η. Η χρήση της εφαρμογής Physics Toolbox Suite αυξάνει το ενδιαφέρον μου για τη Φυσική
3η. Η χρήση της εφαρμογής Physics Toolbox Suite συμβάλλει στην κατανόηση εννοιών της Φυσικής
4η. Η χρήση της εφαρμογής Physics Toolbox Suite αυξάνει τη διάθεση μου για μελέτη της Φυσικής
5η. Αν η εφαρμογή Physics Toolbox Suite ενταχθεί στο μάθημα της Φυσικής θα βελτιώσω σίγουρα την επίδοση μου στη Φυσική.
6η. Θα προτιμούσα την Physics Toolbox Suite από τα παραδοσιακά εργαστήρια.

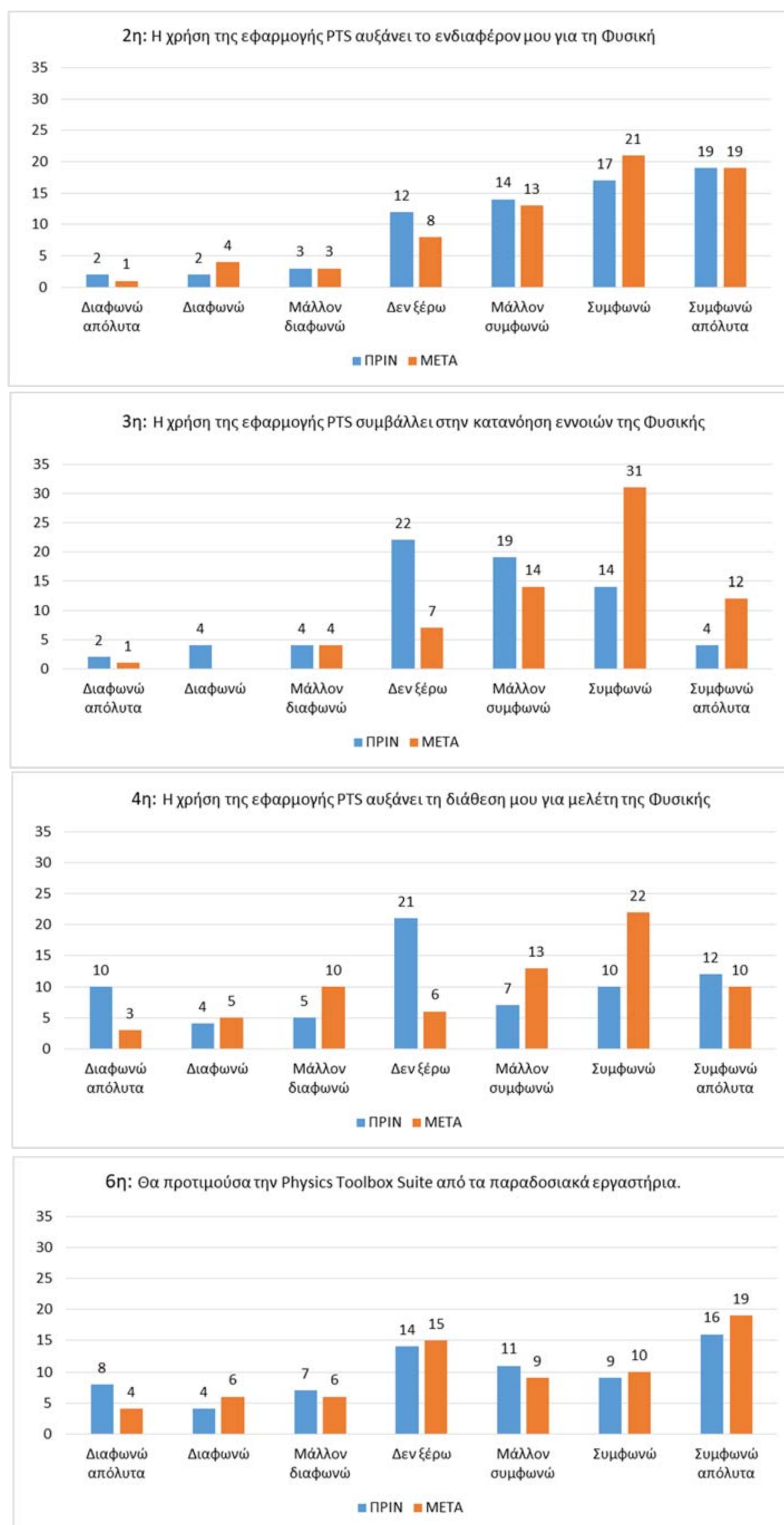
Αποτελέσματα

Στο σχήμα 4 παρουσιάζονται οι κατανομές των απαντήσεων των μαθητών στην επτάβαθμη κλίμακα Likert σε τέσσερεις από τις έξι (6) ερωτήσεις που αφορούν την χρήση της εφαρμογής Physics Toolbox Suite (smartphones) στη διδασκαλία της Φυσικής. Επίσης στον πίνακα 2 παρουσιάζεται το πλήθος των μαθητών ανά άποψη ή ερώτηση, πριν και μετά τη διδασκαλία, που γενικά συμφωνούν (μάλλον συμφωνούν, συμφωνούν ή συμφωνούν απολύτως). Η ποσοστιαία κατανομή των ίδιων μαθητών παρουσιάζεται στο σχήμα 5.

Όπως φαίνεται από τα ιστογράμματα, υπάρχουν ερωτήσεις όπου φαίνεται εμφανώς η αλλαγή των απόψεων των μαθητών προς το θετικότερο, όπως επίσης υπάρχουν και άλλες όπου οι διαφοροποιήσεις είναι μικρές ή ασήμαντες. Π.χ. μετά τη διδασκαλία αυξήθηκε ο αριθμός των μαθητών που πιστεύουν ότι η εφαρμογή PTS συμβάλλει στην κατανόηση των εννοιών Φυσικής, ενώ παρέμεινε σταθερός ο αριθμός αυτών που πιστεύουν ότι η χρήση της αυξάνει το ενδιαφέρον τους για τη Φυσική.

Για όλες τις απόψεις, υπάρχει ποσοστιαία αύξηση των συμφωνούντων μαθητών, με μεγαλύτερη κατά σειρά στην 3η, 4η, 5η, 1η, 2η και 6η. Ιδιαίτερα αξιοπρόσεκτο είναι το γεγονός ότι και πριν τη διδασκαλία και σε όλες σχεδόν τις ερωτήσεις, το ποσοστό των μαθητών που συμφωνούν γενικά με τη θετική επίδραση της χρήσης των smartphones στη Φυσική είναι μεγαλύτερο του 50%.

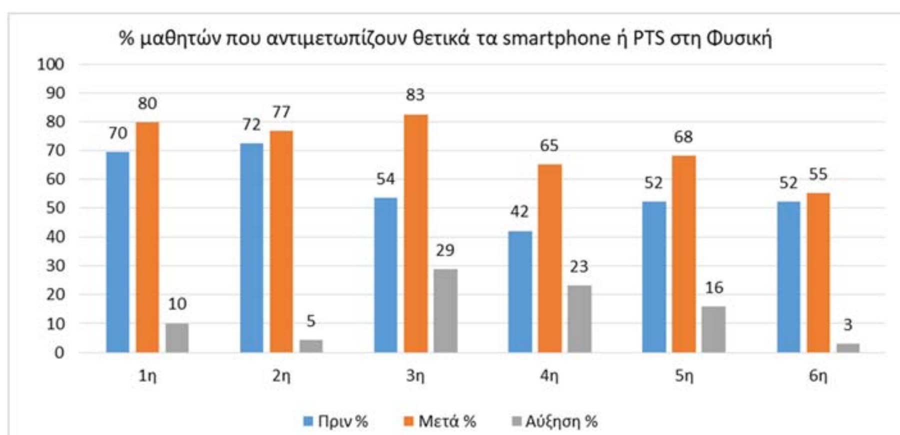
Για τον σχολιασμό των απόψεων των μαθητών, θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη ότι πριν τη διδασκαλία, ο τρόπος χρήσης των smartphones στο μάθημα της Φυσικής παρέμεινε για τους μαθητές τελείως άγνωστος. Μετά τη διδασκαλία, οι μαθητές απάντησαν, έχοντας εμπλακεί σε δραστηριότητες με την εφαρμογή PTS που εκμεταλλεύεται τους αισθητήρες ενός smartphone. Η θετική άποψη που έχουν πριν τη διδασκαλία (μάλλον από διαίσθηση) για την αποτελεσματικότητα της αξιοποίησης του smartphone στο μάθημα της Φυσικής, αυξάνεται μετά τη διδασκαλία.



Σχήμα 4. Οι κατανομές των απαντήσεων των μαθητών σε 4 ερωτήσεις

Πίνακας 2. Πλήθος συμφωνούντων μαθητών ανά ερώτηση, πριν και μετά τη διδασκαλία

	1η	2η	3η	4η	5η	6η
Πριν	48	50	37	29	36	36
Μετά	55	53	57	45	47	38
Αύξηση	7	3	20	16	11	2



Σχήμα 5. Το ποσοστό των μαθητών που γενικά συμφωνούν ανά ερώτηση

Πιο συγκεκριμένα, πριν τη διδασκαλία, 2 στους 4 πιστεύουν ότι τα smartphones μπορούν να αντικαταστήσουν τα παραδοσιακά εργαστήρια και 3 στους 4 ότι αυτά (τα smartphones) αυξάνουν το ενδιαφέρον για τη Φυσική. Μετά τη διδασκαλία αυτή η αναλογία δεν άλλαξε σημαντικά. Δηλαδή, παρέμεινε σταθερό το ήδη υψηλό ποσοστό αυτών που θεωρούν ότι η εφαρμογή PTS και όχι γενικά τα smartphones αυξάνουν το ενδιαφέρον των μαθητών για τη Φυσική, ενώ δεν αυξήθηκε το ποσοστό αυτών που προτιμούν τα smartphones από τα παραδοσιακά εργαστήρια. Το τελευταίο πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι τα παραδοσιακά εργαστήρια υπολογισμού της περιόδου ταλάντωσης είναι ευκολότερα, από τη χρήση της PTS, αν και η PTS θεωρείται εύκολη στη χρήση της από το 88,4% των μαθητών. Αν και θεωρείται εύκολη στη χρήση, η αξιοποίηση της στο εργαστήριο προϋποθέτει και άλλες δεξιότητες (υπολογισμού, μέτρησης κ.λπ.) γεγονός που δυσκολεύει μάλλον τους μαθητές.

Σημαντική αύξηση παρουσίασε η θετική αποδοχή των θέσεων ότι η χρήση της PTS θα συμβάλλει στην κατανόηση των εννοιών της Φυσικής και θα βελτιώσει την επίδοση τους στο μάθημα. Οι μαθητές φαίνεται να ελπίζουν ότι η αξιοποίηση ενός οικείου και εύκολου στη χρήση εργαλείου, όπως θεωρούν το smartphone, θα τους βοηθήσει να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες του μαθήματος, που παραδοσιακά διδάσκεται θεωρητικά και φορμαλιστικά χωρίς πολλές εργαστηριακές δραστηριότητες.

Οι πολλαπλές αναπαραστάσεις των φαινομένων, η γρήγορη απεικόνιση και υπολογισμός των δεδομένων και η ελάφρυνση από το εξωτερικό γνωστικό φορτίο που προσφέρουν τα smartphones, αναγνωρίζεται από τους μαθητές που πιστεύουν ότι με τη βοήθεια των smartphones θα επικεντρωθούν στις έννοιες και νόμους της Φυσικής

Επίσης, η διδασκαλία τροποποίησε τις απόψεις τους, αυξάνοντας το ποσοστό (από 70% σε 80%) αυτών που συμφωνούν γενικά με την άποψη ότι η χρήση των smartphones και πιο συγκεκριμένα της PTS, είναι ενδιαφέρουσα και ευχάριστη, όπως επίσης και το ποσοστό (από 42% σε 65%) αυτών που συμφωνούν ότι η εισαγωγή τους στη διδασκαλία θα αυξήσει τη διάθεση για μελέτη. Το ποσοστό 42% πάντως, είναι το χαμηλότερο ποσοστό συμφωνίας που εμφανίζεται πριν τη διδασκαλία και η σχετική επιφυλακτικότητα συνδέεται μάλλον με την επίπονη διαδικασία της μελέτης, παρά με το ίδιο το smartphone.

Γενικά, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών συμφωνεί, πριν ακόμη χρησιμοποιήσει τα smartphones στη διδασκαλία, ότι αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο μάθημα της Φυσικής. Η άποψη αυτή εκφράζει μάλλον μια επιθυμία, παρά μια τεκμηριωμένη άποψη, αφού είναι γνωστό ότι οι τρόποι αξιοποίησης των αισθητήρων στη Φυσική είναι άγνωστοι για τα παιδιά.

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν τη θετική συμβολή των αισθητήρων των smartphones στη διδασκαλία του φαινομένου της ταλάντωση ενός εκκρεμούς και των εννοιών που σχετίζονται μ΄αυτό, όπως είναι η περίοδος του. Παράλληλα με τους γνωστικούς στόχους η εμπειρική έρευνα ανέδειξε και τη θετική στάση των μαθητών απέναντι στη χρήση των smartphones στο εργαστήριο, η οποία ενισχύθηκε μετά τη διδακτική παρέμβαση. Ταυτόχρονα η διδακτική παρέμβαση έφερε στην επιφάνεια και τα προβλήματα που αναφέρονται στη βιβλιογραφία, όπως είναι η μη πρόσβαση στο δίκτυο του σχολείου, η προβληματική ενεργειακή αυτονομία των συσκευών και η έλλειψη μνήμης των συσκευών για τη φόρτωση της εφαρμογής. Τα παραπάνω είναι θέματα που πρέπει να λάβουν υπόψη τους οι σχεδιαστές αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικών παρεμβάσεων. Τα προβλήματα αυτά όμως είναι αντιμετωπίσιμα και πάντως όχι ικανά για να αντιστρέψουν τα θετικά οφέλη που προκύπτουν από την αξιοποίηση των αισθητήρων των smartphones στη διδασκαλία της Φυσικής.

Αναφορές

Anderson M. & Jlang J. (2018). Teens, social media, and technology overview 2018. *Pew Research Center*. https://www.pewinternet.org/2018/05/31/teens-social-media-technology-2018/. Accessed 23 June 2019.

Barkham, P., & Moss, S. (2012). Should mobile phones be banned from schools? *The Guardian.* https://www.theguardian.com/education/2012/nov/27/should-mobiles-be-banned-schools. Accessed 23 June 2019.

Chevrier, J., Madani, L., Ledenmat, S., & Bsiesy, A. (2013). Teaching classical mechanics using smartphones. *The Physics Teacher,* 51(6), 376-377.

Forinash, K., & Wisman, R. F. (2012). Smartphones as portable oscilloscopes for physics labs. *The Physics Teacher,* 50(4), 242-243.

Fried, C. B. (2008). In-class laptop use and its effects on student learning. *Computers & Education,* 50(3), 906-914.

Greenslade Jr., T. B. (2016). Whistling tea kettles, train whistles, and organ pipes. *The Physics Teacher,* 54(9), 518-519.

Hirth, M., Kuhn, J., &Müller, A. (2015). Measurement of sound velocity made easy using harmonic resonant frequencies with everyday mobile technology. *The Physics Teacher,* 53(2), 120-121.

Hochberg, K., Gröber, S., Kuhn, J., & Müller, A. (2014). The spinning disc: studying radial acceleration and its damping process with smartphone acceleration sensors. *Physics Education,* 49(2), 137-140.

Hwang, W.-Y., Huang, Y.-M., Shadiev, R., Wu, S.-Y., Chen, S.-L. (2014). Effects of using mobile devices on English listening diversity and speaking for EFL elementary students. *Australasian journal of educational technology*, 30(5).

Klein, P., Hirth, M., Gröber, S., Kuhn, J., & Müller, A. (2014). Classical experiments revisited: smartphones and tablet PCs as experimental tools in acoustics and optics. *Physics Education,* 49(4), 412-418.

Koleza, E., &Pappas, J. (2008). The effect ofmotion analysis activities in a video-based laboratory in students' understanding of position, velocity and frames of reference. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology,* 39(6), 701-723.

Kuhn, J., Molz, A., Gröber, S., & Frübis, J. (2014). iRadioactivity-possibilities and limitations for using smartphones and tablet PCs as radioactive counters. *The Physics Teacher,* 52(6), 351-356.

Mazzella, A., & Testa, I. (2016). An investigation into the effectiveness of smartphone experiments on students' conceptual knowledge about acceleration. *Physics Education,* 51(5), 055010.

Monteiro, M., Cabeza, C., & Marti, A. C. (2014). Exploring phase space using smartphone acceleration and rotation sensors simultaneously. *European Journal of Physics,* 35(4), 045013

Müller, A., Hirth, M., & Kuhn, J. (2016). Tunnel pressure waves - a smartphone inquiry on rail travel. *The Physics Teacher,* 54(2), 118-119.

Parolin, S. O., & Pezzi, G. (2013). Smartphone-aided measurements of the speed of sound in different gaseous mixtures. *The Physics Teacher,* 51(8), 508-509.

Purba, S. W. D., Hwang, W.-Y. (2017). Investigation of Learning Behaviors and Achievement of Vocational High School Students Using an Ubiquitous Physics Tablet PC App. *Journal of Science Education and Technology*, 26(3), 322-331.

Sans, J. A., Manjón, F. J., Pereira, A. L. J., Gomez-Tejedor, J. A., & Monsoriu, J. A. (2013). Oscillations studied with the smartphone ambient light sensor. *European Journal of Physics,* 34(6), 1349-1354.

Shakur, A., & Sinatra, T. (2013). Angular momentum. *The Physics Teacher, 51(9),* 564-565.

Silva, N. (2012).Magnetic field sensor. *The Physics Teacher, 50(6),* 372-373.

Strawson, R. (2013). Map and apps widen the scope of school physics. *Physics Education* 48, 409-410.

Thoms, L.-J., Colicchia, G., & Girwidz, R. (2013). Color reproduction with a smartphone. *The Physics Teacher,* 51(7), 440-441.

Tossell, C. C., Kortum, P., Shepard, C., Rahmati, A.,& Zhong, L. (2014). You can lead a horse to water but you cannot make him learn: smartphone use in higher education. *British Journal of Educational Technology,* 46(4), 713-724.

Van Bruggen, J. M., Kirschner, P. A., & Jochems, W. (2002). External representation of argumentation in CSCL and the management of cognitive load. *Learn Instr,* 12(1), 121-138.

Vogt, P., Kasper, L., & Burde, J. (2015). The sound of church bells: tracking down the secret of a traditional arts and crafts trade. *The Physics Teacher,* 53(7), 438-439.

Κουμαράς, Π. (2006). Είναι δυνατόν να δημιουργηθεί ενδιαφέρον στους μαθητές για την Φυσική;. *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Ένωσης για την Διδακτική των Φυσικών Επιστημών* (σ. 30-39).

Πάλλας, Α., Ορφανάκης Σ. (2017). Ανασκόπηση της χρήσης των αισθητήρων του smartphone και κυρίως του μαγνητομέτρου στις Φυσικές Επιστήμες. 3ο Διεθνές Συνέδριο για την *Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*, Λάρισα 13-15 Οκτωβρίου.

Πάλλας, Α. (2019). Πιλοτική διδασκαλία στη Φυσική με τη χρήση της εφαρμογής Physics Toolbox Suite για smartphone και αξιολόγηση της. 5ο Διεθνές Συνέδριο για την *Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*, τόμος Α', σ. 127-135, Λάρισα 11-13 Οκτωβρίου

Πιερράτος, Θ., Πριμεράκης, Γ. (2016). Ποσοτικά πειράματα Φυσικής με τη χρήση έξυπνων κινητών τηλεφώνων και τάμπλετς: επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση τους σε μία παιδική χαρά. Στο Σκουμιός Μ. & Σκουμπουρδή Χ. (2016). *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: «Το εκπαιδευτικό υλικό στα Μαθηματικά και το εκπαιδευτικό υλικό στις Φυσικές Επιστήμες: μοναχικές πορείες ή αλληλεπιδράσεις;»,* σσ. 655-664.

Πιερράτος, Θ, (2018). Διεθνής επισκόπηση της χρήσης των έξυπνων τηλεφώνων και ταμπλετών ως εργαλείων συγχρονικής λήψης και απεικόνισης σε εργαστήριο Φυσικών Επιστημών. 11ο Πανελλήνιο και Διεθνές Συνέδριο *«Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»*, Θεσσαλονίκη 2018, 213-224.

Μελέτη κυματικών φαινομένων με πειράματα από απόσταση

Αντωνιάδης Κωνσταντίνος
Φυσικός Ρ/Η, Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων
kantoniadis@sch.gr

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια με ανάπτυξη των Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και την ολοένα μεγαλύτερη χρήση των υπολογιστών, η υλοποίηση εργαστηρίων απομακρυσμένης πρόσβασης γίνεται όλο και πιο διαδεδομένη, στην υποστήριξη της διδασκαλίας της Φυσικής. Στα εργαστήρια αυτά ο σπουδαστής έχει πρόσβαση από οπουδήποτε και οποιαδήποτε χρονική στιγμή σε έναν εργαστηριακό χώρο, μέσω μιας σύνδεσης διαδικτύου και διαχειρίζεται τις παραμέτρους της πειραματικής διάταξης από απόσταση και σε πραγματικό χρόνο. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η υλοποίηση ενός πειράματος από απόσταση για τη μελέτη των στάσιμων κυμάτων που δημιουργούνται σε ένα ελατήριο που έχει στερεωμένο το ένα άκρο του. Κατά την εκτέλεση του συγκεκριμένου πειράματος, ο σπουδαστής μπορεί να μεταβάλλει τη συχνότητα της πηγής των κυμάτων, να υπολογίζει το μήκος κύματος και την ταχύτητα διάδοσης των κυμάτων, να παρατηρεί τους δεσμούς των στάσιμων κυμάτων και να καταγράφει τις διακριτές συχνότητες για τις οποίες προκύπτουν οι δεσμοί.

Λέξεις κλειδιά: στάσιμα κύματα, απομακρυσμένα πειράματα

Εισαγωγή

Η θεωρία και το πείραμα αποτελούν τη βάση της Φυσικής. Η θεωρία διατυπώνει τις σχέσεις μεταξύ των φυσικών ποσοτήτων και απλοποιεί τα φυσικά φαινόμενα με κύριο στόχο τη μαθηματική περιγραφή και πρόβλεψη των φυσικών φαινομένων. Τα πειράματα επαληθεύουν και επιβεβαιώνουν τις προβλέψεις και τα μαθηματικά μοντέλα που προκύπτουν από τη θεωρία. Κάθε μέθοδος διδασκαλίας της Φυσικής πρέπει να βασίζεται σε αυτά τα δύο στοιχεία, τη θεωρεία και το πείραμα (Khachadoria et al., 2008).

Τα πειράματα και γενικά οι πρακτικές δραστηριότητες είναι πολύ σημαντικές για την κατανόηση και εκμάθηση των Φυσικών Επιστημών από τους μαθητές. Η πραγματοποίηση πειραμάτων κατά τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών αυξάνει το ενδιαφέρον των μαθητών, γιατί γίνονται πιο συμμετοχικοί στη διαδικασία της μάθησης. Με τα πειράματα, οι μαθητές από απλοί θεατές, μετατρέπονται σε συστηματικούς παρατηρητές και ερευνητές (Stohr-Hunt, 1996). Η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών με τη βοήθεια των πειραμάτων, εκτός της επίτευξης των γνωστικών στόχων, μπορεί να συμβάλει στη νοητική ανάπτυξη και στην καλλιέργεια θετικής στάσης των μαθητών για τις Φυσικές Επιστήμες (Κουμαράς, 1998).

Μέσα από το πείραμα ο μαθητής προσπαθεί να επιβεβαιώσει τα όσα έμαθε από τη θεωρία, να κάνει νέες υποθέσεις και να βγάλει συμπεράσματα μεταβάλλοντας κάθε φορά διαφορετικές παραμέτρους από αυτές που εξαρτάται το προς μελέτη φυσικό φαινόμενο, να διευρύνει τις γνώσεις του και γενικά να αποκτήσει μια πιο επιστημονική, πιο οικεία και πιο φιλική προσέγγιση στο μάθημα της Φυσικής. Συμπεραίνουμε λοιπόν την αναγκαιότητα σύνδεσης του θεωρητικού μαθήματος της Φυσικής με το εργαστηριακό, πειραματικό μάθημα.

Τα κλασικά πειράματα όμως, είτε αυτά υλοποιούνται μέσα στην τάξη από τον διδάσκοντα, είτε σε κάποιο ειδικά διαμορφωμένο σχολικό εργαστήριο, έχουν πολλές δυσκολίες στην υλοποίηση τους και είναι πιθανόν πολλές φορές να οδηγήσουν ακόμη και σε αντίθετα αποτελέσματα από τα επιθυμητά. Οι λόγοι που μπορεί να συμβαίνει αυτό είναι:

α) Η δυσκολία των εκπαιδευτικών να επιλέξουν, να οργανώσουν, να χρησιμοποιήσουν τα κατάλληλα υλικά για την σχεδίαση και υλοποίηση ενός πειράματος που να συνδέεται άμεσα με τη διδαχθείσα θεωρία και να επιφέρει τα απαιτούμενα διδακτικά αποτελέσματα (Καριωτόγλου, 2006).

β) Ο χρόνος εκτέλεσης του πειράματος να μην είναι εφικτός μέσα στην προβλεπόμενη διδακτική ώρα ή ακόμη να μην επαρκεί η διδακτική ώρα για την εκτέλεση εναλλακτικών σεναρίων.

γ) Η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής.

δ) Η υλοποίηση πειραμάτων με επικίνδυνα υλικά (π.χ. ραδιενεργά).

ε) Αποκλεισμός μαθητών με ειδικές ανάγκες.

στ) Ο εργαστηριακός εξοπλισμός να είναι φθαρμένος ή καταστραμμένος λόγω ελλιπούς συντήρησης (Δίντσιος et al.., 2007).

ζ) Ο αριθμός των μαθητών να είναι μεγάλος και έτσι να δημιουργούνται σε κάθε εργαστηριακό πάγκο μεγάλες ομάδες μαθητών, με αποτέλεσμα η συμμετοχή κάθε μαθητή στην εργαστηριακή άσκηση να είναι ελάχιστη ή και καθόλου.

Τα τελευταία χρόνια με την ολοένα και μεγαλύτερη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών και την ανάπτυξη των Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) τα παραδοσιακά πειράματα στη διδασκαλία της Φυσικής τείνουν να αντικατασταθούν από το εργαστήριο απομακρυσμένης πρόσβασης (Remote Lab) (Kolias et al., 2008).

Το βασικό πλεονέκτημα των παραδοσιακών εργαστηρίων διδασκαλίας της φυσικής είναι η φυσική παρουσία στον εργαστηριακό χώρο και η δια ζώσης συμμετοχή και μελέτη του φυσικού φαινομένου. Ένα πλεονέκτημα που τα εργαστήρια προσομοίωσης δεν μπορούν σε καμία περίπτωση να το αντικρούσουν και να το ξεπεράσουν. Τα εργαστήρια απομακρυσμένης πρόσβασης μπορούν ωστόσο όχι μόνο να ξεπεράσουν το πρόβλημα αυτό αλλά και να εξαλείψουν και άλλα σημαντικά προβλήματα των παραδοσιακών πειραμάτων, αλλά και των σύγχρονών τους πειραμάτων προσομοίωσης.

Στα πειράματα απομακρυσμένης πρόσβασης ο μαθητής μπορεί με τη βοήθεια του υπολογιστή και με σύνδεση στο διαδίκτυο έχει πρόσβαση σε ένα συγκεκριμένο εργαστήριο, που μπορεί να βρίσκεται οπουδήποτε στον κόσμο. Στη συνέχεια με τη βοήθεια ενός προγράμματος φυλλομετρητή, μπορεί να έχει πρόσβαση και να τροποποιεί όλες τις παραμέτρους του εργαστηριακού εξοπλισμού και με την βοήθεια κάμερας που βρίσκεται στο χώρο του απομακρυσμένου εργαστηρίου, να παρατηρεί και να μελετά το φυσικό φαινόμενο όπως εξελίσσεται σε πραγματικό χρόνο. Κατά την υλοποίηση των πειραμάτων από απόσταση οι μαθητές βρίσκονται στον εργαστηριακό χωρίς να έχουν φυσική παρουσία σε αυτόν. Αυτό σημαίνει ότι έχουν πρόσβαση στον εργαστηριακό εξοπλισμό όποτε το χρειάζονται και όχι μόνο όταν βρίσκονται στο σχολικό τους περιβάλλον (Tzafestas, 2009). Οι μαθητές μπορούν μέσω του διαδικτύου να συνδέονται με έναν πραγματικό εργαστηριακό χώρο και να χρησιμοποιούν πραγματικές συσκευές και πραγματικά όργανα, τα οποία τα διαχειρίζονται από απόσταση.

Το βασικό πλεονέκτημα των απομακρυσμένων εργαστηρίων είναι ότι προσφέρουν πραγματικές μετρήσεις των φυσικών φαινομένων, σε πραγματικό χρόνο, ανεξάρτητα από τον αριθμό των μαθητών και χωρίς την απαίτηση επίβλεψής τους από αντίστοιχο αριθμό εκπαιδευτικών (Gustavsson et al., 2009).

Άλλα σημαντικά πλεονεκτήματα των εργαστηρίων από απόσταση είναι:

α) Η μείωση του κόστους εργαστηριακού εξοπλισμού σε σχέση με τα παραδοσιακά εργαστήρια.

β) Μεγαλύτερο εύρος πειραμάτων και οργάνων.

γ) Μαθητές από άλλα σχολεία μπορούν να έχουν και αυτοί πρόσβαση στην εργαστηριακή διάταξη.

δ) Οι μαθητές μπορούν να εκτελέσουν τα πειράματα από το σπίτι τους και σε χρόνο που τους εξυπηρετεί.

ε) Η επέκταση της εργαστηριακής εμπειρίας των μαθητών κάνοντας πιο αποδοτική τη χρήση του χρόνου τους.

στ) Ευκολότερη προετοιμασία του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού και δυνατότητα επιλογής από πληθώρα εργαστηριακών απομακρυσμένων διατάξεων που καλύπτουν καλύτερα το θεωρητικό μέρος.

Τα εργαστήρια απομακρυσμένης πρόσβασης με το πέρασμα των χρόνων και τη βελτίωση των τεχνολογιών και των λογισμικών, αν και δεν κατάφεραν να αντικαταστήσουν πλήρως τα παραδοσιακά εργαστήρια, κατακτούν σταδιακά τη θέση ενός σύγχρονου μαθησιακού περιβάλλοντος αντάξιο των σύγχρονων εκπαιδευτικών προσδοκιών (Machotka et al., 2011).

Περιγραφή Εργαστηριακής Διάταξης

Το πείραμα απομακρυσμένης πρόσβασης που παρουσιάζεται αναφέρεται σε μια πειραματική διάταξη δημιουργίας στάσιμων κυμάτων σε ένα ελαστικό μέσο με στερεωμένα τα δύο άκρα του. Η πειραματική διάταξη και τα σχετιζόμενα με αυτή πειράματα στοχεύουν στο:

α) να αποσαφηνιστούν πολλές από τις έννοιες που σχετίζονται με τα κύματα και τη διάδοσή τους, όπως η συχνότητα, το μήκος κύματος και η ταχύτητα διάδοσής τους.

β) να τονιστεί η επίδραση της πηγής του κύματος στην αλλαγή της συχνότητας ταλάντωσης των σημείων του ελαστικού μέσου, αλλά και του μήκους κύματος.

γ) να επαληθευθεί ότι μόνο για διακριτές συχνότητες δημιουργείται στάσιμο κύμα σε ένα ελαστικό μέσο που έχει στερεωμένα το ένα ή και τα δύο άκρα του.

Για την υλοποίηση της πειραματικής διάταξης χρησιμοποιήθηκε ως ελαστικό μέσο διάδοσης των κυμάτων ένα ελατήριο slinky (Εικόνα 1). Η επιλογή του συγκεκριμένου ελατηρίου έγινε γιατί στα ελατήρια αυτά μπορούν να δημιουργηθούν και να παρατηρηθούν με την ίδια ευκολία τόσο τα εγκάρσια, όσο και τα διαμήκη κύματα. Επίσης, είναι ένα υλικό που μπορεί να βρεθεί πολύ εύκολα. Για την πηγή των αρμονικών κυμάτων επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί ένας DC κινητήρας των 12Volt. Οι κινητήρες αυτού του τύπου είναι κατάλληλοι για τα ηλεκτρικά επαναφορτιζόμενα σκουπάκια. Έχουν ένα εύρος λειτουργίας από τα 2V μέχρι τα 12V. Ένας κινητήρας που στρέφεται με σταθερή ταχύτητα (ταχύτητα κινητήρα = αριθμός στροφών στη μονάδα του χρόνου) ισοδυναμεί με ένα υλικό σημείο που εκτελεί ομαλή κυκλική κίνηση, όπως και με ένα σώμα συνδεδεμένο σε ένα ελατήριο που εκτελεί αρμονική ταλάντωση. Έτσι, με τον DC κινητήρα μπορούμε να έχουμε μια αρμονική πηγή κυμάτων. Μάλιστα, είναι μια πηγή μεταβαλλόμενης συχνότητας, γιατί μεταβάλλοντας την τάση τροφοδοσίας του, μπορούμε να ελέγξουμε τον αριθμό των στροφών του στη μονάδα του χρόνου.



Εικόνα 1: Ελατήρια slinky και dc κινητήρας

Για τη σύνδεση με τον υπολογιστή και τον έλεγχο του κινητήρα και γενικά της πειραματικής διάταξης, χρησιμοποιήθηκε η πλακέτα Arduino Uno. Ο έλεγχος του αριθμού

των στροφών του κινητήρα μπορεί να γίνει μεταβάλλοντας κατάλληλα την τάση εισόδου του κινητήρα. Αυτό επιτυγχάνεται χρησιμοποιώντας ως σήμα εισόδου, σήμα από τις PWM ακίδες του Arduino. Μεταβάλλοντας το σήμα εισόδου στον κινητήρα, ουσιαστικά αυξομειώνουμε τον αριθμό στροφών του στη μονάδα του χρόνου και αυτό που ουσιαστικά παρατηρούμε είναι ότι ο κινητήρας στρέφεται με μεγαλύτερη ή μικρότερη ταχύτητα. Πόσες όμως είναι οι στροφές του κινητήρα στη μονάδα του χρόνου δεν μπορούμε να το γνωρίζουμε εκ των προτέρων. Επιπλέον, για τη μελέτη του κύματος που διαδίδεται στο μέσο χρειαζόμαστε τη συχνότητα της πηγής σε Hz. Ένας τρόπος για να υπολογίσουμε τον αριθμό των στροφών του κινητήρα στη μονάδα του χρόνου είναι η χρήση ενός αισθητήρα φαινομένου Hall. Σύμφωνα με το φαινόμενο Hall (Hall effect) αν τοποθετήσουμε εντός μαγνητικού πεδίου έναν αγωγό που διαρρέεται από ρεύμα, τότε αναπτύσσεται διαφορά δυναμικού σε διεύθυνση που είναι κάθετη στο ρεύμα και στο μαγνητικό πεδίο (Young, 1994). Ο αισθητήρας φαινομένου Hall που χρησιμοποιήθηκε είναι ο A3144 της Allegro MicroSystems (Εικόνα 2).

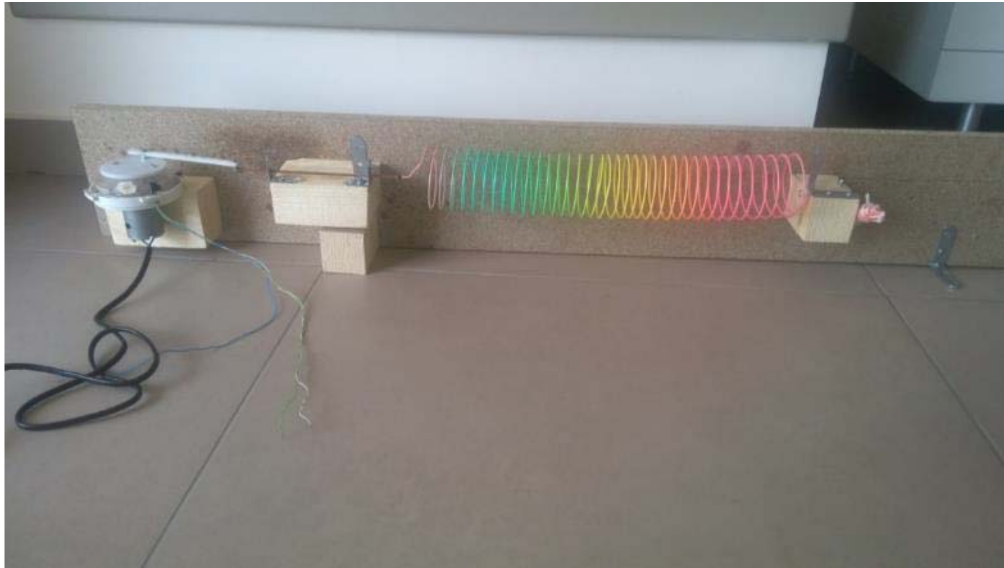


Εικόνα 2: Ο μαγνήτης με τον αισθητήρα Hall προσαρμοσμένα στον κινητήρα

Το Arduino στις εξόδους του μπορεί να δώσει τάσεις από 0V έως και 5V και να τροφοδοτήσει συσκευές με μέγιστη ένταση ρεύματος 20mA. Αυτό σημαίνει ότι για να μπορέσουμε να τροφοδοτήσουμε τον κινητήρα με τάση που να φτάνει στα 12V, χρησιμοποιήθηκε ένα εξωτερικό τροφοδοτικό των 12V και των 4A. Η οδήγηση του κινητήρα, όμως, που έχει ιδιαίτερα υψηλές απαιτήσεις σε ρεύμα, ώστε να είναι επικίνδυνες και για τη λειτουργία του Arduino και της διάταξης γενικότερα, έγινε με μια motor driver προσθήκη για το Arduino και συγκεκριμένα του VNH2SP30 των 30A.

Τέλος, για τη διασύνδεση της διάταξης στο διαδίκτυο και για τον απομακρυσμένο έλεγχό της, χρησιμοποιήθηκε για το Arduino μια προσθήκη (Shield). Πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε το Ethernet Shield W5100 Network Board For Arduino, με το οποίο μπορεί κανείς να συνδέσει Arduino στο δίκτυο παρέχοντας λειτουργίες τόσο ως πελάτη (client) όσο και ως εξυπηρετητή. Με τη συγκεκριμένη προσθήκη μπορούμε να έχουμε πρόσβαση στο Arduino μέσω διαδικτύου, αφού του ανατίθεται μια ξεχωριστή IP διεύθυνση.

Η τελική κατασκευή αποτελείται από ένα παραλληλόγραμμο ξύλο διαστάσεων (200cm x 15cm) που χρησιμεύει ως πλάτη στήριξης όλη της κατασκευής. Στην πλάτη αυτή βιδώθηκε η βάση στήριξης του κινητήρα, διατηρώντας τον σταθερό κατά τη διάρκεια λειτουργίας του (Εικόνα 3).

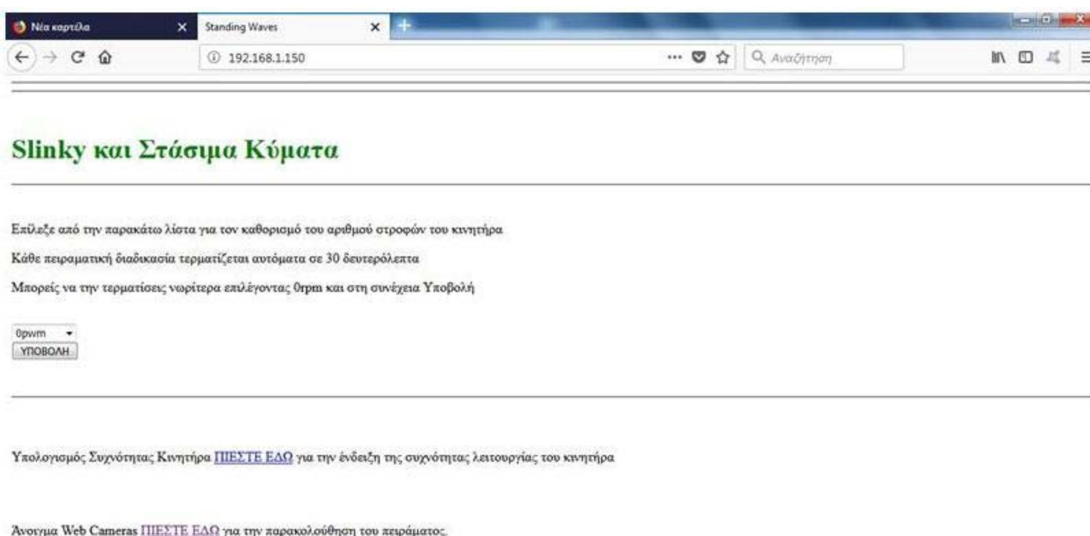


Εικόνα 3: Τελική διάταξη

Το ένα άκρο του ελατηρίου συνδέεται στον κινητήρα με μία ράβδο ασημοκόλλησης, η οποία διέρχεται μέσα από δύο μεταλλικές γωνίες έτσι ώστε να είναι απόλυτα ευθυγραμμισμένη. Με τον τρόπο αυτό μειώνονται οι τριβές και οι ανεπιθύμητες ταλαντεύσεις της ράβδου και το slinky οδηγείται μόνο από την περιοδική ευθύγραμμη κίνησή της. Το άλλο άκρο του slinky είναι σταθεροποιημένο, μέσω μιας άλλης μεταλλικής γωνιάς σε μία ξύλινη βάση, η οποία με τη σειρά της προσαρμόζεται σταθερά στην ξύλινη πλάτη στήριξης. Το άκρο αυτό του slinky (μαζί με τη βάση του) είναι κινητό, μπορεί να μετατοπίζεται και να σταθεροποιείται στην πλάτη σε διαφορετική κάθε φορά θέση. Η ξύλινη πλάτη ανά 10cm έχει τρύπες και μπορεί σε αυτές να προσαρμοστεί η βάση του άκρου του ελατηρίου με τη βοήθεια μιας βίδας. Με τον τρόπο αυτό μεταβάλλεται το μήκος του ελατηρίου και αυξάνεται η τάση του, με αποτέλεσμα να μπορεί να μελετήσει κάποιος τα αποτελέσματα που προκαλούνται τόσο από την αλλαγή της συχνότητας της πηγής, όσο και από την τάση του μέσου διάδοσης. Στο σημείο αυτό να επισημανθεί ότι στην Εικόνα 3 το slinky έχει το μικρότερο δυνατό μήκος στη διάταξη. Επίσης, το ελατήριο διατηρείται απόλυτα ευθυγραμμισμένο, με τη βοήθεια μιας πετονιάς η οποία διέρχεται από τις δύο μεταλλικές γωνίες και ευθυγραμμίζει το πάνω μέρος των σπειρών. Με τον τρόπο αυτό εκμηδενίζονται ανεπιθύμητες βαρυτικές αλληλεπιδράσεις στη διάδοση των διαταραχών στο ελατήριο. Τέλος, όλη η διάταξη διατηρείται σταθερή με τη βοήθεια ενός κυβικού ξύλου και μεταλλικών γωνιών, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να βιδωθεί η κατασκευή, για μεγαλύτερη ακόμη σταθερότητα, πάνω σε έναν εργαστηριακό πάγκο.

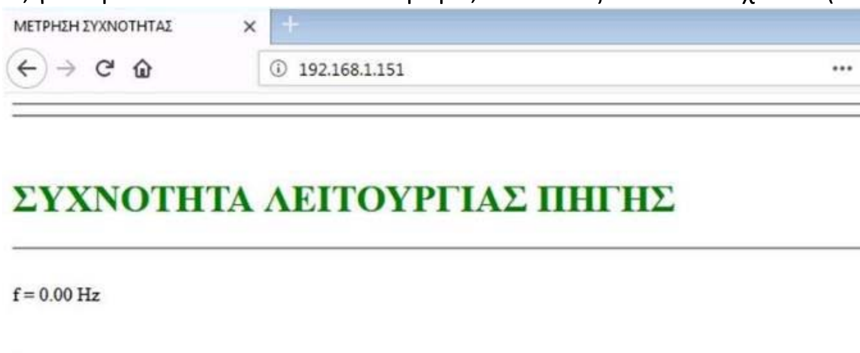
Διδακτική προσέγγιση – Δραστηριότητες

Η διαδικτυακή διεπαφή του σπουδαστή με το πείραμα ξεκινά με την κεντρική σελίδα του πειράματος, στην οποία δίνονται αρχικά βασικές οδηγίες για την εκτέλεση του πειράματος (Εικόνα 4). Ο χρήστης μπορεί να ρυθμίσει τον αριθμό στροφών του κινητήρα, να επιλέξει την παρακολούθηση της πειραματικής διαδικασίας μέσω web camera και να επιλέξει να δει την πραγματική συχνότητα λειτουργίας του κινητήρα μετρημένη και σε Hz.



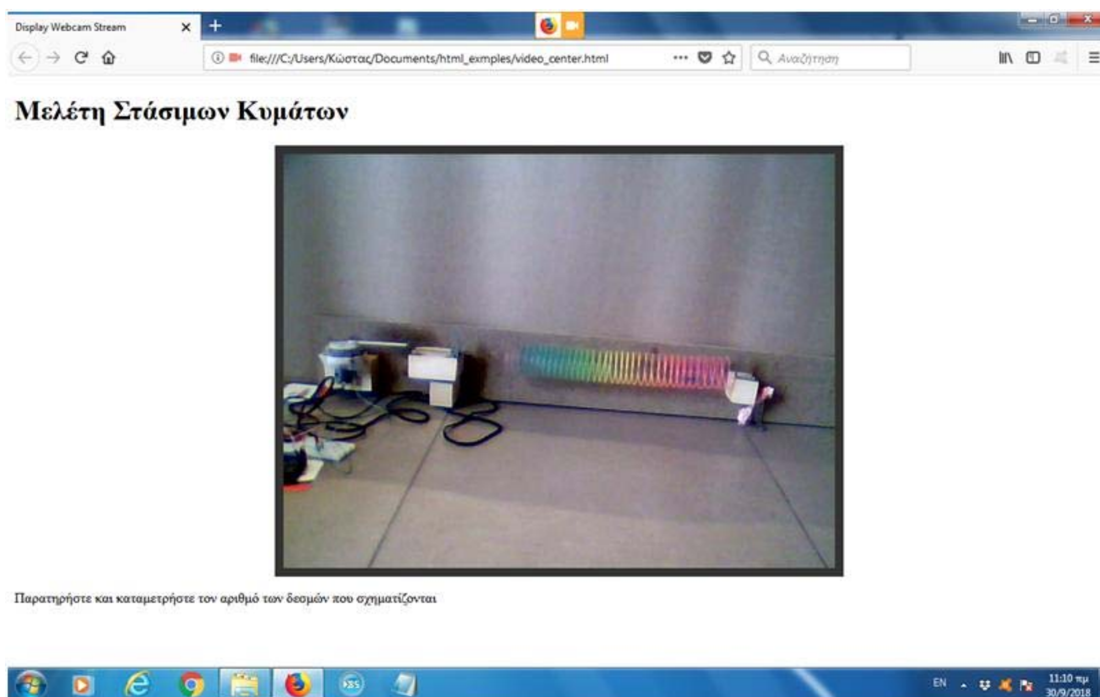
Εικόνα 4: Κεντρική σελίδα πειράματος

Ο χρήστης μπορεί από την πτυσσόμενη λίστα να επιλέξει το pwm που θα εφαρμοσθεί από το Arduino και να καθορίσει με τον τρόπο αυτό των αριθμό στροφών του κινητήρα. Έχει τη δυνατότητα επιλογής μεταξύ των τιμών 50 rpm, 100 rpm, 150 rpm, 200 rpm, 250 rpm με αντίστοιχες τάσεις λειτουργίας 2,35V, 4,70V, 7,05V, 9,40V, 11,75V. Στη συνέχεια, πατώντας «Υποβολή» θέτει σε λειτουργία τον κινητήρα και αρχίζει η διάδοση κυμάτων στο slinky. Ακόμη, έχει τη δυνατότητα δύο ακόμη επιλογών. Να δει τη συχνότητα λειτουργίας του κινητήρα, για την οποία εκτελείται το πείραμα, πατώντας το αντίστοιχο link (Εικόνα 5).



Εικόνα 5: Σελίδα μέτρησης συχνότητας κινητήρα σε Hz.

Τέλος, ο χρήστης έχει τη δυνατότητα να παρακολουθήσει την εκτέλεση του πειράματος σε πραγματικό χρόνο μέσω web camera, πατώντας το αντίστοιχο link (Εικόνα 4). Σ' αυτή την περίπτωση η σελίδα που ανοίγει είναι η επόμενη (Εικόνα 6).



Εικόνα 6: Παρακολούθηση πειράματος μέσω web camera

Η παραπάνω διαδικασία μπορεί να εκτελεστεί επαναληπτικά για οποιαδήποτε τάση λειτουργίας επιθυμεί ο χρήστης.

Με τη συγκεκριμένη διάταξη μπορούμε να μελετήσουμε τη διάδοση των κυμάτων στο slinky και κυρίως την δημιουργία στάσιμων κυμάτων. Ο αριθμός των δεσμών και των κοιλιών στο slinky μεταβάλλεται με τη συχνότητα της πηγής, αλλά και με το μήκος του slinky. Ενδεικτικά παραθέτονται ο αριθμός των δεσμών των στάσιμων κυμάτων σε συνάρτηση με τη συχνότητα για δύο διαφορετικά μήκη του slinky.

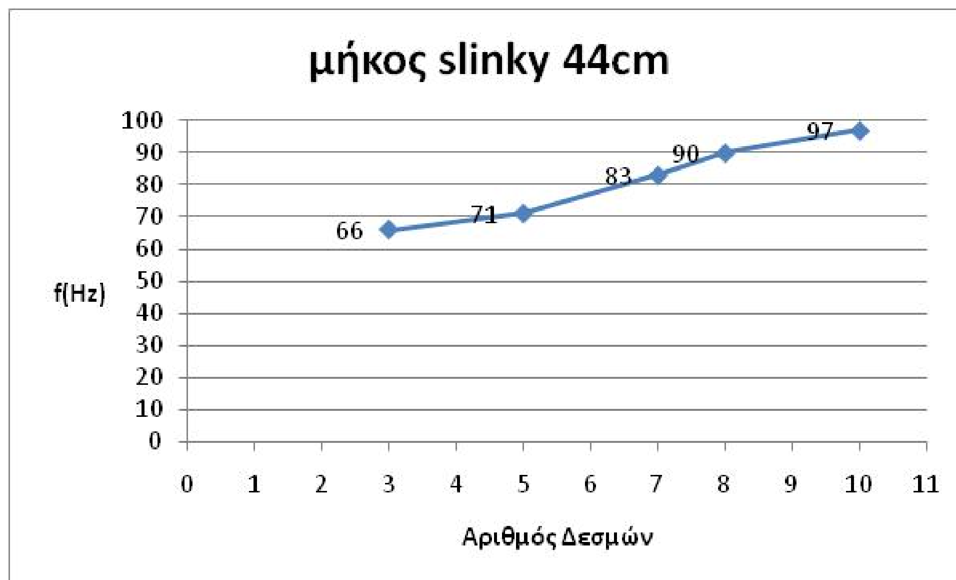
Μήκος slinky 44cm

Στον πίνακα 1, καταγράφονται ο αριθμός των δεσμών για τις διαφορετικές τιμές αριθμού στροφών του κινητήρα, και είναι οι προεπιλεγμένες τιμές που καθορίζονται στη διαδικτυακή εφαρμογή. Επίσης, καταγράφονται και οι αντίστοιχες συχνότητες όπως αυτές μετρήθηκαν από τον αισθητήρα φαινομένου Hall.

Πίνακας 1: Δεσμοί στάσιμου κύματος – μήκος slinky (44cm)

	Τιμή pwm από Arduino	Συχνότητα (Hz)	Αριθμός δεσμών
1	50	66	3
2	100	71	5
3	150	83	7
4	200	90	8
5	250	97	10

Στο Διάγραμμα 1, απεικονίζεται συγκεντρωτικά ο αριθμός δεσμών για μήκος slinky 44cm.



Διάγραμμα 1: Αριθμός Δεσμών σε slinky μήκους 44cm

Συμπεράσματα

Τα πειράματα απομακρυσμένης πρόσβασης δίνουν τη δυνατότητα στους σπουδαστές όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων να εκτελέσουν μεγάλη ποικιλία πειραμάτων και να διαχειριστούν πειραματικές διατάξεις, που σε κάθε περίπτωση είναι αδύνατο για ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα να τα διαθέτει.

Η συγκεκριμένη κατασκευή δίνει τη δυνατότητα στον σπουδαστή να κατανοήσει βασικά στοιχεία για την παραγωγή κυμάτων σε ένα ελαστικό μέσο. Η διάταξη αποσαφηνίζει την έννοια της πηγής κυμάτων. Ο κινητήρας αποτελεί μία πηγή παραγωγής αρμονικών κυμάτων συγκεκριμένης συχνότητας. Επιπλέον, ο χρήστης μπορεί να μεταβάλει τη συχνότητα του κινητήρα άμεσα και να παρατηρήσει την επίδραση της στο παραγόμενο κύμα.

Επίσης, τα κύματα που σχηματίζονται είναι διαμήκη. Σχηματίζονται και φαίνονται ξεκάθαρα στο ελατήριο τα πυκνώματα και τα αραιώματα των διαμηκών κυμάτων, μια εικόνα που δεν είναι τόσο εύκολα παρατηρήσιμη σε άλλες περιπτώσεις μέσων διάδοσης.

Ακόμη, μελετούνται τα στάσιμα κύματα. Μπορεί ο χρήστης της διάταξης να παρατηρήσει τους δεσμούς, σημεία που παραμένουν διαρκώς ακίνητα, και τις κοιλίες, σημεία που εκτελούν ταλάντωση με μέγιστο πλάτος. Επίσης, μεταβάλλοντας τη συχνότητα της πηγής μπορεί να παρατηρήσει την επίδρασή της στον αριθμό των σχηματιζόμενων δεσμών και κοιλιών. Η δυνατότητα που έχει η διάταξη, με το ένα άκρο της να είναι κινητό, και να μεταβάλλεται το μήκος και αντίστοιχα η τάση του ελατηρίου, δίνει στον χρήστη τη δυνατότητα να μελετήσει την επίδραση και των χαρακτηριστικών αυτών στη δημιουργία των στάσιμων κυμάτων.

Αναφορές

Gustavsson I. et al. (2009), «On objectives of instructional laboratories, individual assessment, and use of collaborative remote laboratories», IEEE Trans. Learn. Technol., vol. 2, no 4, p. 263 274

Khachadorian S., Harald S.; Pieter V.; Christian T. (2008).*"A practical approach for managing online remote experiments".* European Journal of Engineering Education. pp.1–14. Retrieved 15 May 2013

Kolias, V., Anagnostopoulos, I., Kayafas, E., (2008). *Remote laboratories over different platforms and application fields:* A Survey. In Rabe, B., Rasche, A. (eds.) Proceedings of the 2nd International Workshop on elearning and Virtual and Remote Laboratories (pp.103-108). Potsdam.

Machotka, J., Nafalski, A., & Nedić, Z., (2011). The history of developments of Remote experiments (Doctoral dissertation, World Institute for Engineering and Technology Education).

Stohr-Hunt P., (1996). *"An Analysis of Frequency of Hands-on Experience and Science Achievement".* Journal of Research in Science Teaching. Volume33, Issue1 January 1996 Pages 101-109

Tzafestas S., (2009), Web based control and robotics education, Chapter 8, Dordrect: Springer.ISBN 978-1-61350-186-3

Young H. D., (1994), Πανεπιστημιακή Φυσική, τόμος Β’, 8η Έκδοση, σελ 794, Εκδόσεις Παπαζήση, ISBN: 960 – 02 – 1088 – 8

Δίντσιος Ν, Αρτέμη Σ, Πολάτογλου Χ., (2007), *Arduino και πειράματα Φυσικών Επιστημών από απόσταση,* Πρακτικά Εργασιών 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία», σ. χ-ψ Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής & Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, 21-23 Απριλίου 2017

Καριώτογλου, Π., (2006). *Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου Φυσικών Επιστημών*. Θεσσαλονίκη, Γράφημα.

Κουμαράς, Π., (1998). *Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών Ι,* ΑΠΘ-ΠΤΔΕ, ΔΔΕ Δημήτρης Γληνός, Θεσσαλονίκη.

Η φαντασία στην κατανόηση εννοιών και φαινομένων των Φυσικών Επιστημών στο δημοτικό

Κόρακας Δημήτρης
Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Φυσικών Επιστημών, ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ηπείρου,
Φιλικής Εταιρίας 15Α και Λουκή Ακρίτα, Τ.Κ. 45444, Ιωάννινα,
dnkath@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία προτείνεται μία καινοτόμος διδακτική προσέγγιση των Φυσικών Επιστημών και της Γεωγραφίας στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Η διδακτική προσέγγιση «Φαντάζομαι, δημιουργώ και πειραματίζομαι στις Φυσικές Επιστήμες» δίνει έμφαση στη διέγερση της φαντασίας των μαθητών, ώστε να εκφραστούν δημιουργικά μέσω σχεδίων, ζωγραφικής, πλαστελίνης ή απλών πειραμάτων, ώστε να κατανοήσουν βαθύτερα έννοιες των μαθημάτων. Η διδακτική προσέγγιση δίνει σημαντικές πρωτοβουλίες στους μαθητές και λαμβάνει υπόψη της απόψεις των ίδιων των παιδιών για τον τρόπο που διαμορφώνουν από κοινού τις νοερές εικόνες τους για τις Φυσικές επιστήμες, καθώς και τη σημαντικότητα του ρόλου της φαντασία στην κατανόηση αυτών των εννοιών.

Λέξεις κλειδιά: φαντασία, δημιουργικότητα, διδακτική προσέγγιση, Φυσικές Επιστήμες, δημοτικό

Εισαγωγή

Η ικανότητα να φανταζόμαστε νέες πραγματικότητες σχετίζεται με πολλούς τομείς της ζωής μας, όπως είναι το παιχνίδι, η μοντελοποίηση, η αναλογικότητα, τα σχήματα, οι τέχνες, η μουσική, η λογοτεχνία κ.ά. Οι περισσότεροι επιφανείς επιστήμονες συμφωνούν στον πολύ σημαντικό ρόλο της φαντασίας στην κατανόηση των εννοιών και στην ανακάλυψη και διαμόρφωση νέων θεωριών στις Φυσικές Επιστήμες (Root-Bernstein, 2003).

Ως ένα απλό παράδειγμα της σημασίας της φαντασίας στην επιστημονική ανακάλυψη, είναι η περίπτωση της ‘‘φυσικής κίνησης’’, όπως την «έβλεπαν» ο Αριστοτέλης, ο Γαλιλαίος, και ο Νεύτωνας. Για τον Αριστοτέλη η φυσική κίνηση απεικονίστηκε με την ελεύθερη πτώση ενός αντικείμενου. Για το Γαλιλαίο νοείται η απρόσκοπτη περιήγηση της Γης με πλοίο, και για τον Νεύτωνα ήταν η κίνηση ενός σώματος στον χώρο, με σταθερή ταχύτητα, χωρίς την επίδραση εξωτερικών δυνάμεων (Stinner, 2003).

Στο μάθημα Φυσικά στην Ε’ και Στ’ δημοτικού, η διδασκαλία γίνεται κυρίως με έναν καθιερωμένο τρόπο, που δίνει έμφαση σε έννοιες και κάποια πειράματα, τα οποία ορισμένες φορές υπερβαίνουν γνώσεις και τις ικανότητες των μαθητών, ενώ λίγες είναι η προσπάθειες για την κατανόηση εννοιών και φαινομένων με τη χρήση της φαντασίας (Hewitt, 1990). Με τον τρόπο αυτό προωθείτε μια επαγωγική εικόνα της επιστήμης, χωρίς να έρχεται καθόλου σε επαφή με τη φαντασία που απαιτείται για την κατανόηση των θεωριών. (Stinner, 1990).

Όσον αφορά τα σχολικά βιβλία στις Φυσικές Επιστήμες, αν και βλέπουμε κάποια προσπάθεια ενσωμάτωσης της διδασκαλίας σε πλούσια περιβάλλοντα, με χρονογραφήματα στα κείμενα, οι μαθητές εξακολουθούν να απομνημονεύουν έννοιες και φαινόμενα, χωρίς όμως να χρησιμοποιούν τη φαντασίας τους, με αποτέλεσμα να είναι ανεπαρκής η κατανόησή τους (Hestenes, Wells & Swackhamer, 1992).

Για να είναι επιτυχής η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στο δημοτικό σχολείο είναι ιδιαίτερα σημαντικό τόσο για τους συγγραφείς των βιβλίων, όσο και για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν τα μαθήματα, να έχουν βαθιά κατανόηση ποιοτικών και

ποσοτικών απαιτήσεων των μαθημάτων και του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν έννοιες στη Φυσική, στη Χημεία, στη Βιολογία και στη Γεωγραφία.

Ξεπερνώντας τον συμβατικό τρόπο διδασκαλίας, ο οποίος επικεντρώνεται στο σχολικό βιβλίο και στη διάλεξη του εκπαιδευτικού, και ενσωματώνοντας την ιστορία και τη φύση της κάθε επιστήμης, τα αποτελέσματα θα είναι πολύ καλύτερα για τους μαθητές (Stinner, 2003). Μια καλύτερη μαθησιακή εμπειρία και η έμφαση στη φαντασία των μαθητών θα μπορούσε να αποτελέσει μια καινοτόμο λύση στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού. Η ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε διαλέξεις, η συνεργατική μάθηση, η δομημένη επίλυση προβλημάτων και βιωματικές εργαστηριακές ασκήσεις συνιστούν τον καλύτερο, αποτελεσματικότερο και πιο ελκυστικό τρόπο για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών (Brouwer, 1995).

Ιάπωνες ερευνητές των πανεπιστημίων του Τόκιο και του Μπουνγκιό ανέπτυξαν ένα μοντέλο μαθημάτων διδακτικής της Χημείας δίνοντας έμφαση στη φαντασία που οδηγεί στη δημιουργία (Ogawa, Fujii & Sumida, 2009). Τα μαθήματα έδιναν έμφαση στην ενίσχυση της φαντασίας και της δημιουργικότητας, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές με χειροτεχνικές δημιουργίες, κυρίως με σχέδια, να αναπαραστήσουν και να περιγράψουν ορισμένες χημικές έννοιες ή χημικά φαινόμενα, όπως τα είδη των χημικών δεσμών, οι χημικοί τύποι, η χημική αντίδραση, το σκούριασμα του σιδήρου, οι φυσικές ιδιότητες του νερού, η διάχυση, τα πολυμερή κ.ά.

Η έννοια της φαντασίας

Με τον όρο «φαντασία» εννοούμε την ικανότητα παραγωγής και προσομοίωσης νέων ιδεών, αισθήσεων και αντικειμένων, χωρίς την άμεση εμπλοκή των πέντε αισθήσεών μας. Έχει τη βιολογική της βάση στον εγκέφαλο μας, όπου σχηματίζονται και αναδημιουργούνται νέες εμπειρίες, κυρίως από ζωηρές αναμνήσεις, εικόνες και έντονες σκηνές του παρελθόντος, αλλά και εντελώς φανταστικές εμπειρίες (Byrne, 2005).

Η φαντασία παρέχει νόημα στην εμπειρία και βοηθά σημαντικά τους μαθητές στην κατανόηση της γνώσης. Αποτελεί θεμέλιο της μαθησιακής διαδικασίας και δίνει τη δυνατότητα στους ανθρώπους να εφαρμόσουν τη γνώση, να επιλύσουν προβλήματα και να «δουν» νέους ανεξερεύνητους κόσμους (Egan, 1992).

Με τη φαντασία τους οι μαθητές αντλούν κατάλληλο υλικό που τους έχει δοθεί από τα βιβλία, τον εκπαιδευτικό, το διαδίκτυο κ.ά., με το ψυχολογικό μηχανισμό της επεξεργασία των μνημονικών εικόνων στην περιοχή Flechsig του εγκεφάλου, το διασπούν στα βασικά του στοιχεία, το αναπλάθουν δυνητικά και σχηματίζουν νέες μνημονικές παραστάσεις (Ευαγγέλου, 1993). Για παράδειγμα, μια βασική εκπαίδευση της φαντασίας, είναι η ακρόαση μιας αφήγησης ενός κειμένου, κατά την οποία χρησιμοποιούνται με ακρίβεια επιλεγμένες λέξεις που θα προκαλέσουν το ενδιαφέρον των μαθητών για περεταίρω επεξεργασία (Thomas & Brown, 2011).

Η θεωρία της δημιουργικής φαντασίας του Vygotsky

Σύμφωνα με τη θεωρία της δημιουργικής φαντασίας του L. S. Vygotsky, υπάρχουν τέσσερα χαρακτηριστικά τα οποία σχετίζονται άμεσα με τη φαντασία του ανθρώπου (Smolucha & Smolucha, 1986). Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι τα ακόλουθα:

- Η φαντασία είναι η εσωτερίκευση του παιδικού παιχνιδιού. Η ανάπτυξη της ακολουθεί μια διαδρομή παρόμοια με την εξέλιξη του λόγου. Δηλαδή ξεκινά από τον κοινωνικό διάλογο του παιδιού με τους ενήλικες του περιβάλλοντός του, περνάει από μια εγωκεντρική φάση και τελικά καταλήγει σε εσωτερική ομιλία. Η διαδικασία αυτή διαρκεί μέχρι το 6ο έτος της ζωής του παιδιού, που του επιτρέπει τη διαχείριση της εσωτερικής συνειδητότητας και την αυτορρύθμιση των συναισθημάτων. Από την ηλικία των 7 ετών και μετά, η φαντασία δεν χρειάζεται πλέον εξωτερικές υποστηρίξεις, γίνεται εσωτερική ψυχική λειτουργία και επιτρέπει στο παιδί να ονειροπολεί.

- Η φαντασία θεωρείται ως μια ανώτερη διανοητική λειτουργία, δηλαδή μια συνειδητά κατευθυνόμενη διαδικασία σκέψη, η οποία μαθαίνεται μέσω συλλογικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Η φαντασία μπορεί να εξυπηρετήσει είτε την προσωπική ολοκλήρωση του ατόμου, είτε να χρησιμοποιηθεί για δημιουργική επίλυση προβλημάτων στην τέχνη και την επιστήμη.

- Η φαντασία συγκλίνει με τη σκέψη κατά τη διάρκεια της εφηβείας και ωριμάζει ως δημιουργική σκέψη κατά την ενηλικίωση.

- Για την κατανόηση επιστημονικών εννοιών, την ανάπτυξη νέων θεωριών και την δημιουργία καλλιτεχνημάτων απαιτείται η συνεργασία της φαντασίας και της σκέψης.

Σε αντίθεση με τους S. Freud και J. Piaget, που τόνισαν ότι το ασυνείδητο παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της φαντασίας των παιδιών, ο Vygotsky θεώρησε τη φαντασία ως μια ενεργή, συνειδητή διαδικασία δημιουργίας νοημάτων, μια πολιτισμική ψυχολογική λειτουργία.

Ο Piaget, για παράδειγμα, είχε μελετήσει ερευνητικά την υπόθεση ότι η φανταστική σκέψη είναι το αντίθετο της ρεαλιστικής σκέψης και ότι η παιδική σκέψη, δεν κατευθύνεται εγωκεντρικά, αλλά αντικαθίσταται σταδιακά από τη ρεαλιστική σκέψη του λογικού ενήλικα. Αυτό οδήγησε στο συμπέρασμα ότι η φαντασία είναι κάτι με το οποίο έχει ήδη γεννηθεί ένα παιδί και υπάρχει ανεξάρτητα από την εμπειρία του ή οποιαδήποτε εκπαιδευτική επιρροή.

Η θεωρία του Vygotsky έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τη θεωρητική προσέγγιση του Piaget, διότι η φαντασία θεωρείται μια διαδικασία άμεσα συνδεόμενη με τη δημιουργία νοήματος, μια ανώτερη ψυχολογική λειτουργία, η οποία συνδέεται τόσο με τα συναισθήματα όσο και με τις πνευματικές λειτουργίες.

Επίσης, ο Vygotsky διαφωνούσε με τον Piaget στη διαδραμάτιση της γλώσσας κατά την ανάπτυξη της φαντασίας. Για τον Vygotsky η γλώσσα είναι ένα από τα πιο ισχυρά πολιτιστικά εργαλεία και παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στην ανάπτυξη της φαντασίας (Gajdamaschko, 2006).

Η φαντασία στην ανάπτυξη ενός μοντέλου διδακτικής των Φυσικών Επιστημών

Στην παρούσα εργασία προτείνεται η καινοτόμος διδακτική προσέγγιση: «Φαντάζομαι, δημιουργώ και πειραματίζομαι στις Φυσικές Επιστήμες», για τη διδασκαλία ορισμένων ενοτήτων από τα μαθήματα Φυσικά και Γεωγραφίας στην Ε’ και στη Στ’ τάξη του δημοτικού σχολείου.

Κάθε διδακτική ώρα, διάρκειας σαράντα πέντε λεπτών, χωρίζεται σε τέσσερις περιόδους. Στην πρώτη περίοδο, διάρκειας δέκα λεπτών, γίνεται μια ανασκόπηση από προηγούμενα μαθήματα και στη συνέχεια δείχνουμε εικόνες, χάρτες, μοντέλα προσομοίωσης ή κάποια πειραματική διάταξη, σχετικά με το μάθημα που θα ακολουθήσει, με σκοπό να τραβήξουμε την προσοχή των μαθητών. Η αφόρμηση αποτελεί την έναρξη του μαθήματος με κάτι που προσελκύει το ενδιαφέρον και την προσοχή των μαθητών (Kauchak & Eggen, 2012). Στη δεύτερη περίοδο, διάρκειας δεκαπέντε λεπτών, γίνεται η διάλεξη του εκπαιδευτικού με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, ώστε να αποκτήσουν τις κατάλληλες βασικές γνώσεις και δεξιότητες για τη διαδικασία που θα ακολουθήσει. Η τρίτη περίοδος είναι δεκάλεπτη και δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να επεξεργαστούν τα συμπεράσματα από τις έννοιες και τα φαινόμενα του μαθήματος που διδάχθηκε, αλλά και προηγούμενων μαθημάτων. Κατά την τέταρτη δεκάλεπτη περίοδο, οι μαθητές δημιουργούν καλλιτεχνικά σχεδιάζοντας ή προτείνοντας κάποιο απλό πείραμα, πάνω στο νέο θέμα που τους ανέθεσε ο εκπαιδευτικός. Περιγράφουν και εξηγούσαν τα έργα τους χρησιμοποιώντας τις γνώσεις τους και την ορολογία του μαθήματος.

Όλα τα παραπάνω έχουν ως σκοπό να διεγείρουν τη φαντασία των μαθητών, να χρησιμοποιήσουν τις ιδέες και να εκφραστούν δημιουργώντας και σχεδιάζοντας. Σε κάποιες περιπτώσεις μπορούν να έχουν και την υποστήριξη του εκπαιδευτικού. Με τον τρόπο αυτό

αποκτούν τις επαρκείς γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να μπορέσουν να μάθουν και να αφομοιώσουν καλύτερα τη συγκεκριμένη ύλη του μαθήματος των Φυσικών Επιστημών.

Πίνακας 1. Τάξη Ε' δημοτικού - Δραστηριότητες στις Φυσικές Επιστήμες και στη Γεωγραφία

Μάθημα	Δραστηριότητα
«Φυσικά» δημοτικού ΕΡΕΥΝΩ ΚΑΙ ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΩ	Ενότητα – Υλικά σώματα: Μια ποσότητα ενός στερεού σώματος θερμαίνεται. Να σχεδιάσετε τα δομικά σωματίδια όταν το σώμα αυτό περνάει από την στερεή στην υγρή και εν συνεχεία στην αέρια κατάσταση.
«Φυσικά» δημοτικού ΕΡΕΥΝΩ ΚΑΙ ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΩ	Ενότητα – Υλικά σώματα: Έχουμε ένα ποτήρι με νερό και ένα ποτήρι με οινόπνευμα. Αν ρίξουμε ένα παγάκι σε κάθε ποτήρι θα επιπλεύσει και στις δύο περιπτώσεις; (πείραμα)
«Φυσικά» δημοτικού ΕΡΕΥΝΩ ΚΑΙ ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΩ	Ενότητα – Μίγματα: α) Μια ποσότητα ζάχαρης διαλύεται σε νερό. Να σχεδιάσετε τα δομικά σωματίδια στο διάλυμα που προκύπτει. β) Αν προσθέσουμε ένα παγάκι σε ζεστό νερό και αυτό λιώσει. Να σχεδιάσετε τα δομικά σωματίδια στο υγρό που προκύπτει. Είναι διάλυμα;
«Φυσικά» δημοτικού ΕΡΕΥΝΩ ΚΑΙ ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΩ	Ενότητα – Πεπτικό σύστημα: Χρησιμοποιώντας πλαστελίνες διαφορετικών χρωμάτων να παραστήσετε το πεπτικό σύστημα του ανθρώπου με όλα τα όργανα.
«Φυσικά» δημοτικού ΕΡΕΥΝΩ ΚΑΙ ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΩ	Ενότητα – Ηλεκτρισμός: Να σχεδιάσετε ένα απλό ηλεκτρικό κύκλωμα, με πηγή, διακόπτη και λαμπτήρα (σχέδιο). Στη συνέχεια σας δίνονται τα υλικά για να το παρουσιάσετε ως πειραματική διάταξη (πείραμα).
«Φυσικά» δημοτικού ΕΡΕΥΝΩ ΚΑΙ ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΩ	Ενότητα – Φως: Δίνονται ένας φακός, δύο άδεια ρολό από χαρτί κουζίνας και ένας καθρέφτης. Να προτείνετε έναν πείραμα που να φαίνεται η γωνία ανάκλασης του φωτός (πείραμα).
Γεωγραφία *Μαθαίνω την Ελλάδα*	Ενότητα – Οι χάρτες: Να σχεδιάσετε έναν πολιτικό χάρτη από ένα φανταστικό νησί, με τίτλο, υπόμνημα και κλίμακα. Στη συνέχεια χρησιμοποιώντας πλαστελίνες διαφόρων χρωμάτων να φτιάξετε την τρισδιάστατη μακέτα με τη γεωμορφολογία του νησιού (βουνά, πεδιάδες, μικρά ποτάμια, κόλπους κ.ά.)

Αναμενόμενα αποτελέσματα από την εφαρμογή της διδακτικής προσέγγισης

Η καινοτόμος διδακτική προσέγγιση: «Φαντάζομαι, δημιουργώ και πειραματίζομαι στις Φυσικές Επιστήμες», σχεδιάστηκε για να διερευνήσει τις πιθανές συνυφασμένες σχέσεις μεταξύ της φαντασίας, της κατανόησης και της μάθησης εννοιών και φαινομένων των Φυσικών Επιστημών στις τελευταίες τάξης του δημοτικού σχολείου.

Οι κατευθυντήριες υποθέσεις μας έχουν ως εξής:

(1) Αναμένεται από τους μαθητές να κατανοήσουν έννοιες και φαινόμενα των Φυσικών επιστημών χρησιμοποιώντας μεθόδους και σχέδια μαθημάτων που διεγείρουν τη φαντασία τους.

(2) Δεδομένο ότι τα ευρήματα από προηγούμενη μελέτη αναφέρονταν σε έννοιες της Χημείας για μαθητές εφηβικής ηλικίας (Ogawa et al., 2009), θα χρησιμοποιηθούν παρόμοια μοντέλα μαθημάτων, αλλά και διάφορα πειράματα σχετικά με τις έννοιες των Φυσικών και της Γεωγραφίας.

Πίνακας 2. Τάξη Στ’ δημοτικού - Δραστηριότητες στις Φυσικές Επιστήμες και στη Γεωγραφία

Μάθημα	Δραστηριότητα
«Φυσικά» δημοτικού ΕΡΕΥΝΩ ΚΑΙ ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΩ	Κεφάλαιο 3. Έμβια – Άβια: α) Να σχεδιάσετε ένα κύτταρο από φύλλο πορτοκαλιάς. Και να περιγράψετε τα μέρη που αποτελείται. β) Πώς νομίζετε ότι θα είναι ένα κύτταρο από τη ρίζα της πορτοκαλιάς; Θα διαφέρει σε κάτι σε σχέση με το κύτταρο από το φύλλο;
«Φυσικά» δημοτικού ΕΡΕΥΝΩ ΚΑΙ ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΩ	Κεφάλαιο 4. Φυτά: Να περιγράψετε ένα πείραμα με ένα υδρόβιο φυτό μέσα σε ένα ενυδρείο. Πώς μπορούμε να αναληφθούμε ότι το υδρόβιο φυτό φωτοσυνθέτει;
«Φυσικά» δημοτικού ΕΡΕΥΝΩ ΚΑΙ ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΩ	Κεφάλαιο 6. Οικοσυστήματα: α) Να σχεδιάσετε ένα οικοσύστημα (λίμνη, δάσος ή θαλάσσιο) βάζοντας βιοτικούς και αβιοτικούς και β) ένα τροφικό πλέγμα επιλέγοντας κατάλληλους οργανισμούς από το παραπάνω οικοσύστημα.
«Φυσικά» δημοτικού ΕΡΕΥΝΩ ΚΑΙ ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΩ	Κεφάλαιο 8. Κυκλοφορικό: α) Με τη χρήση πλαστελίνης να φτιάξετε μία τομή τη ανθρώπινης καρδιάς, όπου να φαίνονται όλα τα μέρη της. β) Να σχεδιάσετε τα ερυθρά αιμοσφαίρια.
«Φυσικά» δημοτικού ΕΡΕΥΝΩ ΚΑΙ ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΩ	Κεφάλαιο 9. Ηλεκτρομαγνητισμός: Δίνονται ένα σιδερένιο καρφί, λεπτό σύρμα, συνδετήρες και μια μπαταρία. Να φτιάξετε έναν ηλεκτρομαγνήτη και να αποδείξετε ότι λειτουργεί (πείραμα).
«Φυσικά» δημοτικού ΕΡΕΥΝΩ ΚΑΙ ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΩ	Κεφάλαιο 11. Οξέα – Βάσεις – Άλατα: Τα τοιχώματα από το μπρίκι της γιαγιάς που βράζει νερό για το τσάι της έχει γεμίσει άλατα. Στο ντουλάπι της η γιαγιά έχει ξύδι, μαγειρικό αλάτι και μαγειρική σόδα. α) Ποιο από τα υλικά αυτά θα πρέπει να προσθέσει η γιαγιά στο μπρίκι για να το καθαρίσει από τα άλατα; β) Θα βοηθήσει η θέρμανση στον καθαρισμό; Να σχεδιάσετε όλη τη διαδικασία.
«Φυσικά» δημοτικού ΕΡΕΥΝΩ ΚΑΙ ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΩ	Κεφάλαιο 12. Μεταδοτικές Ασθένειες: Σε μια πόλη ξεσπά μια επιδημία, η οποία οφείλεται σε έναν άγνωστο μέχρι σήμερα ιό. Να περιγράψετε τέσσερα μέτρα που πρέπει να λάβουν άμεσα οι άνθρωποι προκειμένου να περιορίσουν την εξάπλωση της νόσου.
Γεωγραφία *Μαθαίνω για τη Γη*	Ενότητα – Η Γη ως ουράνιο σώμα: Δίνονται πλαστελίνες διαφόρων χρωμάτων, οδοντογλυφίδες και μια πλάκα φελιζόλ (40x40 cm). Να δείξετε με σχετική ακρίβεια της κινήσεις της Γης γύρω από το ήλιο (εποχές, ηλιοστάσια και ισημερίες).
Γεωγραφία *Μαθαίνω για τη Γη*	Ενότητα – Το φυσικό περιβάλλον: Να σχεδιάσετε ένα ρολόι που να δείχνει ώρα 12:20. Ποια τμήματα του ρολογιού αντιπροσωπεύουν την κατανομή-ξηράς θάλασσας στο βόρειο και στο νότιο ημισφαίριο της Γης;

(3) Οι μαθητές της Ε’ και Στ’ δημοτικού έχουν στην ύλη τους βασικές έννοιες από τις Φυσικές Επιστήμες και τη Γεωγραφία, οπότε μπορούμε να προτείνονται ατομικές ή ομαδικές δραστηριότητες (σχεδιασμό, χρήση πλαστελίνης, απλά υλικά) με θέματα εννοιών και φαινομένων, που διεγείρουν τη φαντασία των μαθητών. Στους πίνακες 1 και 2 παρουσιάζονται κάποια παραδείγματα δραστηριοτήτων για την Ε’ και την Στ’ δημοτικού. Τα κεφάλαια και οι ενότητες αναφέρονται στα μαθήματα: «Φυσικά» Ε' Δημοτικού Ερευνώ και Ανακαλύπτω, «Φυσικά» ΣΤ' Δημοτικού Ερευνώ και Ανακαλύπτω (Αποστολάκης κ.ά., 2020),

Γεωγραφία Ε΄ Δημοτικού, Μαθαίνω για την Ελλάδα και Γεωγραφία Στ΄ Δημοτικού, Μαθαίνω για τη Γη (Κουτσόπουλος κ.ά., 2020)

(4) Είναι σημαντικό να διερευνηθεί αν η διδασκαλία των παραπάνω εννοιών, μέσω της φαντασίας, φέρνει καλύτερα αποτελέσματα κατανόησης και μάθησης, σε σχέση με ομάδες ελέγχου μαθητών που θα διδαχθούν τις Φυσικές Επιστήμες με τον κλασικό τρόπο και αν αυτός ο τρόπος προσέγγισης βοηθά περισσότερο τα παιδιά στην ανάπτυξη, τον τρόπο σκέψης και τη συμπεριφορά τους στην καθημερινή ζωή.

(5) Τέλος, επειδή είναι σημαντικό να προσεγγιστεί το θέμα μας και από την οπτική των Σπουδών της Παιδικής Ηλικίας, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι απόψεις των ίδιων των παιδιών για το ρόλο και τη χρησιμότητα της φαντασίας στην κατανόηση των εννοιών των Φυσικών επιστημών (Christensen & James, 2020). Δηλαδή εάν χρησιμοποιούν αυθόρμητα τρόπους νοερής εξεικόνισης στα μαθήματα αυτά, είτε από μόνοι τους (μοναχικά), είτε συζητώντας με συμμαθητές ή/και με τους γονείς τους, είτε ψάχνοντας στο διαδίκτυο και σε άλλες πηγές κλπ.

Πολλαπλές μελέτες έχουν αποδείξει σαφείς δεσμούς μεταξύ φαντασίας και μάθησης (Egan, 1992). Ωστόσο, λίγες μελέτες προσπάθησαν να εξετάσουν τον πιθανό συντονιστικό ρόλο της φαντασίας στην κατανόηση και μάθηση των Φυσικών Επιστημών στα σχολεία (Ogawa et al., 2009).

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Με την παρούσα καινοτόμο διδακτική προσέγγιση: «Φαντάζομαι, δημιουργώ και πειραματίζομαι στις Φυσικές Επιστήμες», η οποία δίνει έμφαση στη φαντασία, μπορεί να βελτιωθεί η απόδοση των μαθητών στην κατανόηση και μάθηση εννοιών και φαινομένων των Φυσικών Επιστημών. Παράλληλα, μπορεί να συμβάλλει στη γνωστική ανάπτυξη, τον τρόπο σκέψης και την κοινωνικοποίηση των παιδιών του δημοτικού σχολείου.

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι με την παρούσα διδακτική προσέγγιση, εξετάζονται οι τρόποι με τους οποίους τα ίδια τα παιδιά διαμορφώνουν από κοινού τις νοερές εικόνες τους για τις Φυσικές επιστήμες , καθώς και τη σημαντικότητα του ρόλου της φαντασίας στην κατανόηση των εννοιών.

Τέλος, θα ήταν χρήσιμη η αξιολόγηση αυτής της πρότασης μετά από την εφαρμογή της στην τάξη. Η δημιουργία ενός ερωτηματολογίου και μιας στατιστικής επεξεργασίας, πριν και μετά την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης, θα έδινε αποτελέσματα σχετικά με την στατιστικά σημαντική ή όχι βελτίωση της απόδοσης των μαθητών στην κατανόηση και μάθηση εννοιών και φαινομένων των Φυσικών Επιστημών.

Αναφορές

Αποστολάκης, Ε. Γ., Παναγοπούλου, Ε., Σάββας, Σ., Τσαγλιώτης, Ν., Πανταζής, Γ., Σωτηρίου, Σ., Τόλιας, Β., Τσαγκογέωργα, Α., & Καλκάνης, Γ. Θ. (2020). *«Φυσικά» Ε' Δημοτικού, Ερευνώ και Ανακαλύπτω.* Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Αποστολάκης, Ε. Γ., Παναγοπούλου, Ε., Σάββας, Σ., Τσαγλιώτης, Ν., Πανταζής, Γ., Σωτηρίου, Σ., Τόλιας, Β., Τσαγκογέωργα, Α., & Καλκάνης, Γ. Θ. (2020). *«Φυσικά» ΣΤ' Δημοτικού, Ερευνώ και Ανακαλύπτω.* Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Brouwer, W. (1995). Towards a more conceptual way of teaching physics. *Physics in Canada, 51,* 55-61.

Byrne, R. M. J. (2005). *The Rational Imagination: How People Create Alternatives to Reality.* Cambridge, MA: MIT Press.

Christensen, P., & James, A. (2020). *Έρευνα με παιδιά. Προσεγγίσεις και πρακτικές.* Αθήνα: Πεδίο.

Egan, K. (1992). *Imagination in teaching and learning: The middle school years.* Chicago, IL: University of Chicago Press.

Ευαγγέλου, Ι. (1993). *Η Φαντασία: μια αδιερεύνητη ψυχική λειτουργία.* Αθήνα: Ιάμβλιχος.

Gajdamaschko, N. (2006). Theoretical Concerns: Vygotsky on Imagination Development. *Educational Perspectives, 39(2),* 34-40.

Hestenes, D., Wells, M., & Swackhamer, G. (1992). Force concept inventory. *The Physics Teacher, 30,* 141-151.

Hewitt, P. G. (1990). Conceptually speaking. *The Science Teacher, 57(5),* 54-57.

Kauchak, D., & Eggen, P. (2012). *Learning and teaching: Research-based method* (6th Ed.). Boston: Pearson.

Κουτσόπουλος, Κ., Σωτηράκου, Μ., Ταστσόγλου, Μ., & Ζωγογιάννης, Δ. (2020). *Γεωγραφία Ε΄ Δημοτικού, Μαθαίνω για την Ελλάδα.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κουτσόπουλος, Κ., Σωτηράκου, Μ., Ταστσόγλου, Μ., & Ζωγογιάννης, Δ. (2020). *Γεωγραφία Στ΄ Δημοτικού, Μαθαίνω για τη Γη.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ogawa, H., Fujii, H., & Sumida, M. (2009). Development of a lesson model in chemistry through "Special Emphasis on Imagination leading to Creation" (SEIC). *Chemical Education Journal, 13(1),* 1-6.

Root-Bernstein, R. S. (2003). The art of innovation: Polymaths and the universality of the creative process. Στο L. Shavanina (Επιμ.), *International handbook of innovation,* (pp. 267-278), Amsterdam: Elsevier.

Smolucha, L.W., & Smolucha, F.C. (1986). L.S. Vygotsky's theory of creative imagination. *SPIEL 5(2),* 299-308.

Stinner, A. (1990). Philosophy, thought experiments, and large context problems in the secondary physics course. *International Journal of Science Education, 12(3),* 244-257.

Stinner, A. (2003). Scientific method, imagination and the teaching of physics. *Physics in Canada, 59,* 335–346.

Thomas, D., & Brown, J. S. (2011). *A New Culture of Learning. Cultivating the Imagination for a World of Constant Change.* Lexington, KY: CreateSpace.

Πλήρη Άρθρα – Εισηγήσεις -Βιντεοεισηγήσεις Καινοτόμες διδακτικές πρακτικές και μέθοδοι στον εκπαιδευτικό κλάδο ΠΕ05, ΠΕ06, ΠΕ07, ΠΕ34

Η συνεργατική συναρμολόγηση και το μοντέλο Frayer στο μάθημα της ξένης γλώσσας. Θεωρητικό πλαίσιο

Τσακαλίδου Σοφία
Μεταδιδακτορική ερευνήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Εκπαιδευτικός ΠΕ07, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων
stsakalidou@del.auth.gr

Περίληψη

Η διδασκαλία σε μικτά τμήματα αποτελεί μια καθημερινότητα, την οποία καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί της ξένης γλώσσας. Στην προσπάθεια που καταβάλλεται να ανταποκριθούν στο απαιτητικό αυτό έργο, υπάρχουν νέες μέθοδοι και προτάσεις διδακτικής μεθοδολογίας, οι οποίες είναι εξαιρετικά χρήσιμες και αποτελεσματικές, και αρκετές στηρίζονται στις βασικές αρχές της διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Με την εφαρμογή των μεθόδων αυτών αυξάνεται η ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία, βελτιώνεται η επίδοση, προσαρμόζεται το μάθημα στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους. Στο παρόν άρθρο θα εξετάσουμε τη συνεργατική συναρμολόγηση και θα σκιαγραφήσουμε τα βήματα διεξαγωγής της. Επίσης, θα αναφερθούμε στα θετικά της ομαδικής εργασίας, καθώς και τις πιθανές δυσκολίες. Τέλος, θα αναφερθούμε στο μοντέλο Frayer, το οποίο έχει προσαρμοστεί σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα με εξαιρετικά θετικά αποτελέσματα και τρόπους που μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε σύνδεση με τη μέθοδο της συνεργατικής συναρμολόγησης, ώστε να τεθεί το θεωρητικό πλαίσιο για το συνδεδεμένο εργαστήριο.

Λέξεις κλειδιά: διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ετερογένεια, διδασκαλίας ξένης γλώσσας, συνεργατική συναρμολόγηση, μοντέλο Frayer

Εισαγωγή

Η εφαρμογή μεθόδων συνεργατικής μάθησης (μικρές ομάδες) και η καλλιέργεια φιλίας και στήριξης μεταξύ των μαθητών/τριών λειτουργούν θετικά στην τάξη της ξένης γλώσσας. Σε γενικότερο πλαίσιο οι ομάδες μπορεί να επεξεργάζονται κοινή εργασία ή κάθε ομάδα να έχει διαφορετική εργασία (Τσακαλίδου, 2020, 2021). Τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια συνεχώς αυξανόμενη τάση για την εφαρμογή συνεργατικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο του ξενόγλωσσου μαθήματος, γεγονός που αυξάνει σε μεγάλο βαθμό το κίνητρο και τη θετική στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της ξένης γλώσσας. Στο άρθρο αυτό εξετάζουμε τη συνεργατική συναρμολόγηση, μια μορφή ομαδικής εργασίας σε συνδυασμό με τη χρήση του μοντέλου Frayer, το οποίο είναι ένας γραφικός οργανωτής, που εξετάζει διάφορες εκφάνσεις ενός όρου, λέξης, γραμματικού φαινομένου, κ.ο.κ.

Είδη σχηματισμού μικρών ομάδων

Υπάρχουν πολυάριθμα είδη ομαδικής εργασίας, καθώς και διάφοροι τρόποι και κριτήρια χωρισμού των ομάδων. Ορισμένα είδη σχηματισμού μικρών ομάδων είναι τα ακόλουθα:

(α) Η καθημερινή εργασία σε μικρές ομάδες με βάση τη μαθησιακή ετοιμότητα, ως μορφή εσωτερικής διαφοροποίησης, ώστε να μπορέσει ο/η εκπαιδευτικός να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες ανάλογα με τις μαθησιακές τους ανάγκες. Ωστόσο, η δημιουργία ομάδων με βάση την επίδοση έχει μερικές φορές ως αποτέλεσμα οι μαθητές/τριες να επαναπαύονται στο επίπεδο που τους έχει τοποθετήσει ο/η εκπαιδευτικός και να μην ξεπερνούν ποτέ τις προσδοκίες του/της (το φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας) (Kelly, 1974). Η τοποθέτηση, μάλιστα, παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλή αυτοπεποίθηση στην ίδια ομάδα συνιστά μια μη παραγωγική ομάδα μάθησης και καταναλώνει πολύ από τον χρόνο του/της εκπαιδευτικού (Camilletti, 1996).

(β) Η εργασία σε μικρές ομάδες με βάση τη θεματολογία εργασίας, τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, τις διαφορετικές ικανότητες και το διαφορετικό φύλο συμβάλλει στην προώθηση της παραγωγικής μάθησης. Αρκεί οι ομάδες να περιέχουν μαθητές/τριες με αρκετή αυτοπεποίθηση για να αναλάβουν οργανωτικό ρόλο και κάθε παιδί της ομάδας να έχει μια συγκεκριμένη εργασία με την οποία θα συνεισφέρει ατομικά στην ομάδα ως σύνολο.

(γ) Η εργασία σε μικρές ομάδες για τη διεξαγωγή ενός πρότζεκτ (σχεδίου εργασίας), το οποίο διαρκεί περισσότερες από μία διδακτικές ώρες.

(δ) Η εργασία σε ομάδες με ευέλικτους στόχους εργασίας και ανάλογα με το επιθυμητό τελικό προϊόν. Δηλαδή, η δημιουργία ομάδων μπορεί να γίνει με βάση τις αρχές της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, όπου θα δημιουργηθούν ανάλογα με το επιθυμητό τελικό προϊόν. Η μία ομάδα μπορεί να επιλέξει να δημιουργήσει μια αφίσα, μια άλλη ανάρτηση στην ιστοσελίδα του σχολείου, κ.ο.κ.

(ε) Η εργασία σε σταθερές ομάδες ανάλογα με τις θέσεις των μαθητών/τριών ή βάσει γειτνίασης.

(στ) Η εργασία σε τυχαίες ομάδες. Ο/Η εκπαιδευτικός ορίζει ο/η ίδιος/α τις ομάδες με τυχαίο τρόπο, π.χ. με χρωματιστά ξυλάκια. Με την τυχαία ομαδοποίηση οι μαθητές/τριες γνωρίζονται καλύτερα μεταξύ τους, δημιουργούνται καινούριες φιλίες στο μάθημα, η τάξη παραμένει ενωμένη, λόγω της διαφορετικής κάθε φορά σύστασης των ομάδων, οι μαθητές/τριες έχουν την ευκαιρία να μάθουν ο ένας από τον άλλο, προωθείται η κοινωνική μάθηση και η δυναμική της ομάδας (Karagiannidou, υπό έκδοση).

(ζ) Οι ομάδες βάσει ελεύθερης επιλογής, όπου οι μαθητές/τριες επιλέγουν οι ίδιοι/ες με ποιους/ες θα συνεργαστούν στην ομάδα τους και ο/η εκπαιδευτικός καθορίζει μόνο τον αριθμό των ατόμων στην κάθε ομάδα. Ο συγκεκριμένος τρόπος ομαδοποίησης, ωστόσο, ενέχει τον κίνδυνο στοχοποίησης και περιθωριοποίησης ατόμων που ενδεχομένως δεν είναι κοινωνικοποιημένα σε μεγάλο βαθμό (Schwerdtfeger, 2001˙ Παντελιάδου, 2008). Βέβαια, είναι σημαντικό να σχηματίζονται ομάδες και με βάση την προτίμηση και τις προσωπικές φιλίες, καθώς οι μαθητές/τριες ανταποκρίνονται καλύτερα σε ένα φιλικό και ασφαλές περιβάλλον (Pinter, 2011).

(η) Η συνεργατική συναρμολόγηση (jigsaw classroom), την οποία θα εξετάσουμε αναλυτικά παρακάτω.

Οφέλη της εργασίας σε ομάδες

Η εργασία σε ομάδες προσφέρει πολλαπλά οφέλη στο μάθημα της ξένης γλώσσας, όπως αναφέρει η Karagiannidou (2007). Συγκεκριμένα:

(α) προάγει την κοινωνική μάθηση και τη χρήση της γλώσσας,

(β) ο/η εκπαιδευτικός παραχωρεί τον κυρίαρχο ρόλο του/της και επομένως οι μαθητές/τριες είναι πιο πρόθυμοι/ες και έτοιμοι/ες να δράσουν γλωσσικά,

(γ) μειώνεται η άμεση διόρθωση των λαθών και το άγχος που προκαλεί,

(δ) αναπτύσσεται η ευθύνη σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, αφού ο καθένας/ η καθεμία είναι συνυπεύθυνος/η για την επιτυχία και το αποτέλεσμα της κοινής εργασίας,

(ε) βελτιώνεται το κλίμα της τάξης και η δυναμική της ομάδας,

(στ) οι μαθητές/τριες μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο,

(ζ) ο έλεγχος δεν πραγματοποιείται αποκλειστικά από τον/την εκπαιδευτικό, αλλά υπάρχει αυτοδιόρθωση και αλληλοδιόρθωση.

Δυσκολίες της εργασίας σε ομάδες

Στις δυσκολίες της εργασίας σε ομάδες σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών ξένης γλώσσας αναφέρεται η Karagiannidou (2007). Συγκεκριμένα:

(α) οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούν τη μητρική γλώσσα κατά την εργασία σε ομάδες,

(β) σε ορισμένες περιπτώσεις δεν υπάρχει πειθαρχία,

(γ) ορισμένοι/ες μαθητές/τριες μπορεί να δυσκολευτούν λόγω του θορύβου,

(δ) ορισμένοι/ες μαθητές/τριες μπορεί να κυριαρχούν στην ομάδα και να δημιουργούν προβλήματα στη συνεργασία,

(ε) ορισμένοι/ες μαθητές/τριες μπορεί να μην συμμετέχουν ενεργά και να αφήνουν τα άλλα μέλη της ομάδας να ολοκληρώνουν την εργασία μόνα τους,

(στ) μπορεί να χαθεί ο έλεγχος, π.χ. οι μαθητές/τριες να κουβεντιάζουν αντί να δουλεύουν,

(ζ) οι μαθητές/τριες κάνουν λάθη στη χρήση της ξένης γλώσσας, τα οποία δεν μπορεί να διορθώσει ο/η εκπαιδευτικός.

Απαραίτητα στοιχεία για την αποτελεσματική συνεργατική μάθηση

Προκειμένου οι μαθητές/τριες να έχουν ενεργή συμμετοχή στη συνεργατική μάθηση και αυτή να είναι αποτελεσματική, είναι απαραίτητα πέντε στοιχεία σύμφωνα με τους Johnson και Johnson (2008), τα οποία είναι γνωστά με το ακρωνύμιο PIGS FACE (βλ. Εικόνα 1). Συγκεκριμένα:

(α) η θετική αλληλεξάρτηση (*positive interdependence*), σημαίνει ότι σε συνεργατικές μαθησιακές καταστάσεις οι μαθητές/τριες θα πρέπει να συνεργαστούν ως μια συνεκτική ομάδα, προκειμένου να επιτευχθούν οι κοινοί μαθησιακοί στόχοι (Jensen, Moore, & Hatch, 2002˙ Yager, 2000). Επομένως, στην πραγματικότητα, οι μαθητές/τριες είναι υπεύθυνοι/ες τόσο για τη δική τους μάθηση, όσο και για την επιτυχία στη μάθηση των άλλων μελών της ομάδας (Slavin, 2011),

(β) η ατομική υπευθυνότητα (*individual accountability*) σημαίνει ότι οι μαθητές/τριες ζητούν βοήθεια, παρουσιάζουν τις ιδέες τους, καταβάλουν τη μεγαλύτερη δυνατή προσπάθεια, βοηθούν στην καλή λειτουργία της ομάδας και φροντίζουν ο ένας τον άλλο (Johnson, 2009),

(γ) η ομαδική επεξεργασία (*group processing*) ορίζεται ως μια απεικόνιση της ομαδικής εργασίας με στόχο τη βοήθεια των μαθητών/τριών. Περιγράφει ποιες δράσεις των μελών ήταν βοηθητικές και ποιες όχι και κατευθύνει τους/τις μαθητές/τριες ως προς τις αποφάσεις που πρέπει να πάρουν, τις ενέργειες που πρέπει ενδεχομένως να τροποποιήσουν ή να υιοθετήσουν (Johnson, Johnson, & Houlubec,1994).

(δ) οι διαπροσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες (*social skills*), είναι το τέταρτο ουσιαστικό στοιχείο της συνεργατικής μάθησης. Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι έτσι μοιρασμένοι, ώστε να εργάζονται αποτελεσματικά. Θα πρέπει να έχουν διδαχθεί τις βασικές μαθησιακές δεξιότητες στη συνεργατική διάδραση, όπως η προσεκτική ακρόαση, η συνεργασία, η διαπραγμάτευση (Killen, 2007).

(ε) η πρόσωπο με πρόσωπο προωθητική διάδραση (*face-to-face promotive interaction*), η οποία προωθεί την παραγωγικότητα και τα επιτεύγματα κάθε μέλους της ομάδας. Τα άτομα που απαρτίζουν την ομάδα ενθαρρύνουν και διευκολύνουν τις προσπάθειες των υπολοίπων με απώτερο σκοπό την επίτευξη των στόχων της ομάδας (Johnson & Johnson, 2008).



Εικόνα 1 – Απαραίτητα στοιχεία στη συνεργατική μάθηση (PIGS FACE)

Συνεργατική συναρμολόγηση

Η συνεργατική συναρμολόγηση (jigsaw classroom), είναι μια μέθοδος, την οποία παρουσιάζουμε στο πλαίσιο της παρούσας δημοσίευσης και του συνδεδεμένου πρακτικού εργαστηρίου, κατά την οποία κάθε μαθητής/τρια είναι εξίσου αναγκαίος/α στην ομάδα του/της για να δημιουργηθεί μια ολοκληρωμένη εικόνα (όπως ακριβώς τα κομμάτια ενός παζλ). Πρόκειται για μια στρατηγική που επιτρέπει σε κάθε ομάδα να γνωρίσει σε βάθος μια πτυχή ενός θέματος, μιας έννοιας ή μιας ενότητας. Οι μαθητές/τριες βρίσκονται σε πλήρη αλληλεξάρτηση για την ολοκλήρωση του έργου ή την επίλυση του προβλήματος. Επομένως, ο καθένας/η καθεμία διδάσκει και διδάσκεται από τους άλλους, ενώ οφείλει να δείξει ιδιαίτερη προσοχή, αφού στο τέλος θα εξεταστεί σε όλες τις υποενότητες.

Η διαδικασία που ακολουθείται είναι η εξής (Εικόνα 2):

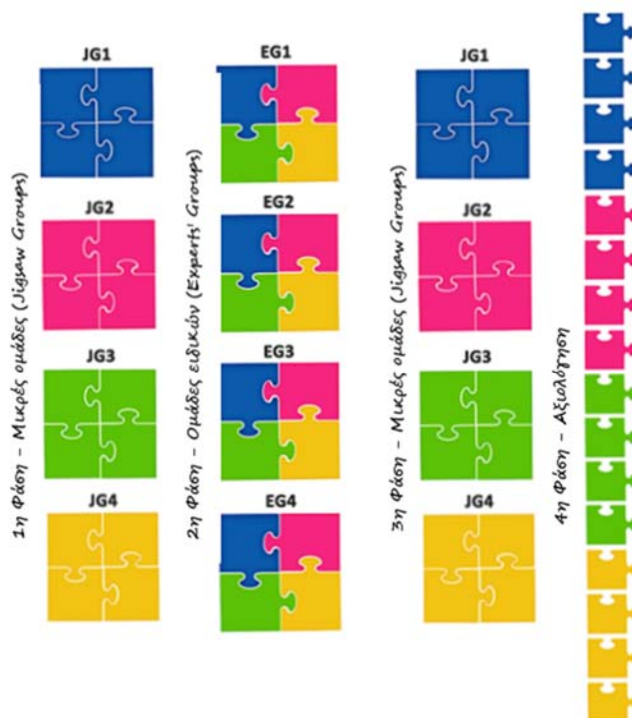
(α) Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε μικρές ομάδες των πέντε ή έξι ατόμων (Jigsaw Groups), στις οποίες κάθε μαθητής/τρια αναλαμβάνει ένα συγκεκριμένο θέμα σχετικό με την εργασία.

(β) Ο/Η κάθε μαθητής/τρια εργάζεται ανεξάρτητα (ενδεχομένως στο σπίτι του, αν υπάρχει έλλειψη χρόνου), εντοπίζει και καταγράφει τις απαραίτητες πληροφορίες.

(γ) Δημιουργούνται οι ομάδες ειδικών (Experts' Groups), οι οποίες αποτελούνται από τα άτομα της κάθε ομάδας που έχουν κοινό θέμα, αξιολογούν τις πληροφορίες που βρήκαν και ετοιμάζουν μια μικρή αναφορά σχετικά με το θέμα τους.

(δ) Έπειτα επιστρέφουν στις αρχικές τους ομάδες (Jigsaw Groups), για να τους ενημερώσουν, ως ειδικοί πια στο συγκεκριμένο θέμα. Το ίδιο κάνει κάθε μέλος της ομάδας και έτσι συντίθεται η συνολική εικόνα της εργασίας.

(ε) Στο τέλος της διαδικασίας, η εργασία αξιολογείται στο σύνολό της.



Εικόνα 2 - Σχηματική Απεικόνιση της Συνεργατικής Συναρμολόγησης

Το μοντέλο Frayer

Το μοντέλο Frayer, το οποίο παρουσιάζεται συνοπτικά, χρησιμοποιείται στο πλαίσιο της συνεργατικής συναρμολόγησης, όπως αυτή περιγράφεται στην προηγούμενη ενότητα. Ο

σκοπός του μοντέλου Frayer (Frayer, Frederick & Klausmeier, 1969) είναι να αναλύσει και να προσδιορίσει λέξεις και έννοιες. Πρόκειται για έναν γραφικό οργανωτή που παρέχει τη δυνατότητα στα παιδιά να περιγράψουν μια λέξη με τέσσερις διαφορετικούς τρόπους. Ο γραφικός οργανωτής Frayer, συνήθως, περιλαμβάνει τα παρακάτω τέσσερα πλαίσια που περιβάλλουν την κεντρική λέξη/έννοια/ιδέα (βλ. Εικόνα 3).

Ορισμός

Στο πλαίσιο αυτό ο/η μαθητής/τρια ορίζει την κεντρική λέξη. Εάν πρόκειται για έννοια, ο/η μαθητής/τρια θα την καθορίσει μέσα από μια ερμηνεία (την ερμηνεύει εντός ενός συγκεκριμένου πλαισίου). Είναι δυνατό να ζητηθεί συνδυαστικά και η οπτική αναπαράσταση του ορισμού ή της ερμηνείας.

Χαρακτηριστικά

Είναι ένας τρόπος επέκτασης του ορισμού. Εδώ οι μαθητές/τριες μπορούν να γράψουν και να παρουσιάσουν διάφορα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης λέξης με βάση τον ορισμό που έχουν δώσει. Εάν πρόκειται για έννοια τότε οι μαθητές/τριες θα αποδώσουν τα χαρακτηριστικά της σημασίας ή του νοήματός της.

Παραδείγματα

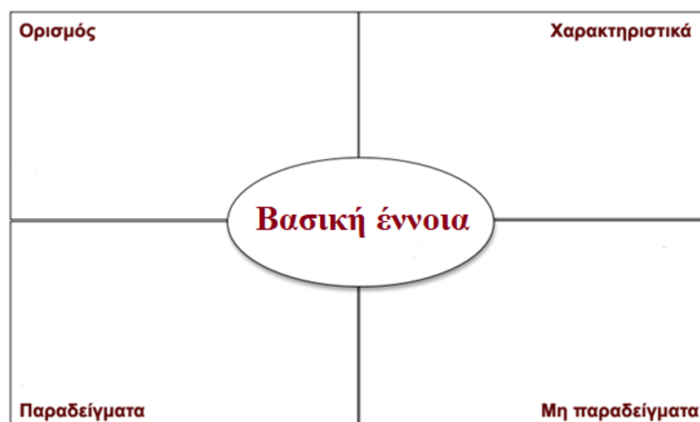
Στη συγκεκριμένη ενότητα οι μαθητές/τριες αποδεικνύουν την κατανόηση της λέξης ή της έννοιας. Για να γίνει αυτό μπορούν να χρησιμοποιήσουν άλλες λέξεις, φράσεις ή εικόνες.

Μη παραδείγματα

Μερικές φορές μπορεί να είναι χρήσιμο για τους/τις μαθητές/τριες, όχι μόνο να ξέρουν τι είναι κάτι αλλά και τι δεν είναι. Τα «Μη παραδείγματα» μπορούν να κάνουν τον ορισμό πιο συγκεκριμένο. Όπως και στα «Παραδείγματα» αυτό το πλαίσιο μπορεί να περιλαμβάνει άλλες λέξεις, φράσεις ή εικόνες.

Μια παραλλαγή του μοντέλου είναι να δώσουμε το διάγραμμα συμπληρωμένο και οι μαθητές να αναζητήσουν την κεντρική λέξη/έννοια. Επίσης, το μοντέλο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την εκμάθηση λεξιλογίου αντικαθιστώντας τα τέσσερα πεδία, ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας, ως εξής:

- Ορισμός/Σημασία λέξης.
- Χαρακτηριστικά/Απεικόνιση.
- Παραδείγματα, δηλαδή προτάσεις που περιέχουν τη λέξη.
- Μη παραδείγματα, δηλαδή προτάσεις, στις οποίες χρησιμοποιείται η λέξη λανθασμένα.



Εικόνα 3- Μοντέλο Frayer

Ένα παράδειγμα της χρήσης του μοντέλου Frayer στο μάθημα της Γερμανικής, το οποίο αξιοποιείται και στο συνδεδεμένο εργαστήριο βλέπουμε στην Εικόνα 4.

Definition *Hase* *Säugetier*	Merkmale *große Ohren* *braun, weiß, schwarz* *Karotte*
Mein Lieblingshaustier ist das Kaninchen. Beispiele	*Katze* *Fisch* Nicht-Beispiele

Kaninchen

Εικόνα 4- Γερμανική γλώσσα (λεξιλογική δραστηριότητα). Παράδειγμα

Συνδυασμός των δύο μεθοδολογικών εργαλείων

Η διαδικασία που μπορεί να ακολουθήσει ο/η εκπαιδευτικός για να συνδυάσει τη συνεργατική συναρμολόγηση με τη χρήση του μοντέλου Frayer είναι η ακόλουθη:

1. Καταρχάς, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να χωρίσει τους/τις μαθητές/τριες σε ομάδες με βάση το κριτήριο που θα επιλέξει, ανάλογα με τον εκάστοτε μαθησιακό στόχο που έχει θέσει. Επί παραδείγματι, θα μπορούσε να δημιουργήσει (αν)ομοιογενείς ομάδες με βάση τη μαθησιακή ετοιμότητα. Οι ομάδες αυτές θα είναι οι αρχικές ομάδες (jigsaw groups).
2. Έπειτα, ορίζει /τις ειδικούς κάθε ενότητας (π.χ. οι μαθητές/τριες που θα ασχοληθούν με τον ορισμό, αυτοί/ές που θα ασχοληθούν με τα χαρακτηριστικά, τα παραδείγματα ή τα μη παραδείγματα).
3. Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε τέσσερεις ομάδες ειδικών (experts' groups) και η κάθε ομάδα αναλαμβάνει να επεξεργαστεί μια συγκεκριμένη ενότητα του μοντέλου Frayer (ορισμός, χαρακτηριστικά, παραδείγματα, μη παραδείγματα).
4. Σε κάθε ομάδα ειδικών δίνονται 10 κάρτες με λέξεις (ο αριθμός των καρτών μπορεί να διαφέρει ανάλογα με το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών/τριών, ή τους μαθησιακούς στόχους που έθεσε ο εκπαιδευτικός για τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα).
5. Οι ειδικοί επεξεργάζονται τις κάρτες που τους δόθηκαν συνεργαζόμενοι/ες με τους υπολοίπους της ομάδας τους, ώστε να καταγράψουν για την ενότητα που τους ανατέθηκε, το αντίστοιχο πεδίο για κάθε λέξη.
6. Στην επόμενη φάση, και αφού έχουν ολοκληρώσει οι ομάδες των ειδικών την εργασία τους, επανέρχονται στις αρχικές τους ομάδες και συμπληρώνουν το μοντέλο Frayer για τις 10 λέξεις που τους δόθηκαν. Μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να δώσει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να επιλέξουν διάφορους τρόπους παρουσίασης των αποτελεσμάτων (π.χ. δημιουργία αφίσας με βάση το μοντέλο με συμβατική μορφή ή σε ηλεκτρονική μορφή).
7. Εν κατακλείδι, όλες οι ομάδες παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της εργασίας τους στις υπόλοιπες ομάδες και συζητούν σε ολομέλεια.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, διαπιστώνεται, ότι η μέθοδος της συνεργατικής συναρμολόγησης (jigsaw), η οποία έχει τα θετικά στοιχεία της συνεργατικής μάθησης και της εργασίας σε ομάδες, μπορεί να συνδυαστεί με τη χρήση του μοντέλου Frayer στο ξενόγλωσσο μάθημα, αλλά και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές/τριες μπορούν να εργαστούν με βασικές έννοιες (είτε γραμματικές, είτε λεξιλογικές), κατακτώντας τις στον μέγιστο βαθμό, καθώς με το μοντέλο Frayer καλούνται να κάνουν συσχετίσεις σε τέσσερα διαφορετικά επίπεδα, όσον αφορά την εκάστοτε έννοια. Επομένως, κατακτούν την έννοια αυτή πιο αποτελεσματικά.

Καταγράφονται και ορισμένες έρευνες σε σχέση με την θετική επίδραση της χρήσης του μοντέλου Frayer στην επίδοση των μαθητών στο λεξιλόγιο (Alashry, Qoura, & Gohar, 2018˙ Mardiyah, 2014˙ Nahampun, 2018˙ Peters, 1974-1975). Επίσης, θετική επίδραση καταγράφεται από την εφαρμογή της συνεργατικής συναρμολόγησης στο πλαίσιο της τάξης (Aronson, 2002˙ Voyles, Bailey, Durik, 2015˙ Williams, 2004).

Σαφώς, αν υπάρχει το κατάλληλο υλικό για την πραγματοποίηση ομαδικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο του μαθήματος είναι εφικτό να οργανώσει ο/η εκπαιδευτικός μια συνδυαστική δραστηριότητα. Για να μπορεί να γίνει όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά αυτό, θα πρέπει ο/η εκπαιδευτικός να έχει φροντίσει από την έναρξη της σχολικής χρονιάς να γνωρίσει τους/τις μαθητές/τριές του σε βάθος, καταγράφοντας τα ενδιαφέροντά τους, τις προτιμήσεις τους αλλά και τις ανάγκες τους ως προς το μαθησιακό κομμάτι (μαθητές/τριες που έχουν διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες, μαθητές/τριες με δυσκολίες στην κατάκτηση του λεξιλογίου, μαθητές/τριες με δυσκολίες στην κατανόηση και εφαρμογή γραμματικών κανόνων, κ.ο.κ.).

Αναφορές

Alashry, S. A., Qoura, A. A., & Gohar, R. H. (2018). The impact of Frayer model and contextual redefinition strategy on improving preparatory stage pupils' vocabulary learning. *JRCIET, 4(4)*, 11-36.

Aronson, E. (2002). Chapter 10-Building empathy, compassion, and achievement in the jigsaw classroom. In *Impact of Psychological factors on education. Educational psychology.* https://doi.org/10.1016/B978-012064455-1/50013-0.

Camilletti, S. (1996). Bringing out the sparkle. In S. Hart (Ed.), Differentiation and the Secondary curriculum. Debates and dilemmas (pp. 39-46). London: Routledge.

Frayer, D. A., Frederick, W. C., & Klausmeier, H. J. (1969). A schema for testing the level of concept mastery. Working paper from the Wisconsin Research and Development Center for Cognitive Learning, The University of Wisconsin, 16.

https://www.iep.edu.gr/moodle/mod/book/view.php?id=1214&chapterid=34

Jensen, M., Moore, R. & Hatch, J. (2002). Cooperative Learning – Part I: Cooperative Quizzes. The American Biology Teacher, 64(1), 29-34.

Johnson, D. W. (2009). Reaching out: Interpersonal effectiveness and self-actualization (10th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Social Interdependence Theory and Cooperative Learning: The Teacher's Role. In R. M. Gillies, A. Ashman, & J. Terwel (Eds.), Teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom (pp. 9-37). New York, USA: Springer.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Houlubec, E. (1994). The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school (3rd ed.). Alexandre Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Karagiannidou, E. (2007). In der Gruppe geht's besser! Ein Plädoyer für mehr Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht. Zielsprache Deutsch, 33(1), 71-93.

Karagiannidou, E. (unter Druck). Binnendifferenzierung im DaF-Unterricht. In Institut für Germanistik der Philologischen Fakultät der Hll. Kyrill-und-Method-Universität in Veliko Târnovo (Hg.), 2. Kongress der Germanisten Südosteuropas „Mehrsprachigkeit –

Interkulturalität – Intermedialität. Deutsch – Die Sprache, die uns verbindet". Veliko Tarnovo, Bulgarien, 30.9.-3.10.2010.

Kelly, A. V. (1974). Teaching mixed ability classes. An individualized approach. London: Harper & Row Publishers.

Killen, R. (2007). Effective Teaching Strategies: Lessons from Research and Practice (4th ed.). Melbourne: Thompson Social Sciences Press.

Mardiyah, R. (2014). Improving Students' Vocabulary Achievement by Using Frayer Model. A Thesis. English Department. Faculty of Languages and Arts. State University of Medan.Pinter, A. (2011). Children learning second languages. New York: Palgrave Macmillan.

Nahampun, E. E. (2018). The effect of using Frayer model on students' vocabulary mastery. Journal of applied linguistics of FBS Unimed, 3(1). DOI: https://doi.org/10.24114/genre.v3i1.1395.

Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Σε Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (σελ. 7-17).

Peters, C. W. (1974–1975). A comparison between the Frayer Model of concept attainment and the textbook approach to concept attainment. Reading Research Quarterly, 10, 252–254.

Schwerdtfeger, I. C. (2001). Gruppenarbeit und innere Differenzierung. Fernstudieneinheit 29. München: Langenscheidt.

Slavin R. E. (2011). Instruction Based on Cooperative Learning. In R. E. Mayer & P. A. Alexander (Eds.), Handbook of Research on Learning and Instruction (pp. 344-360). New York: Taylor & Francis.

Τσακαλίδου, Σ. (2020). *Διδασκαλία της ορθογραφημένης γραφής σε μαθητές Δημοτικού με δυσλεξία στο μάθημα της Γερμανικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας*. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Θεσσαλονίκη.

Τσακαλίδου, Σ. (2021). *Ohnэ Flэiß kэin Prэis. Διδάσκοντας Γερμανικά σε μαθητές με δυσλεξία*. Αθήνα: Εκδόσεις Καραμπάτος Hueber Hellas.

Voyles, E. C., Bailey, S. F., & Durik, A. M. (2015). New pieces of the jigsaw classroom: Increasing accountability to reduce social loafing in student group projects. *The new school psychology bulletin, 13(1),* 11-20.

Williams, D. (2004). Improving race relations in higher education: The jigsaw classroom as a missing piece to the puzzle. *Urban education, 39(3),* 316-344.

Yager, R. E. (2000). The Constructivist Learning Model. *The Science Teacher, 67(1),* 44-45.

«Ο σιωπηλός κριτής»: Ένα παιχνίδι ως πρόταση αυθεντικής αξιολόγησης

Χρυσοπούλου Μακρίνα
Διδάκτωρ Α.Π.Θ., Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Λάρισας
makrinaki_th@yahoo.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα παιχνίδι που δημιουργήθηκε στα πλαίσια των στόχων της αυθεντικής αξιολόγησης για παιδιά δημοτικού στο μάθημα των αγγλικών. Το παιχνίδι ονομάζεται «Σιωπηλός Κριτής» και αποτελεί μια εναλλακτική και ευέλικτη πρόταση ελέγχου της μαθησιακής πορείας. Πριν γίνει περιγραφή των κανόνων του παιχνιδιού και των τρόπων που αυτό σχετίζεται με το κίνημα της αυθεντικότητας στην αξιολόγηση, θα προηγηθεί αναφορά στο πλαίσιο που νοηματοδοτεί εν γένει τους στόχους της σύγχρονης αυτής προσέγγισης μέσα από μια σύντομη ανασκόπηση των βασικών θεωριών μάθησης και του τρόπου με τον οποίο αυτές έχουν επηρεάσει τη λογική πίσω από τη διεργασία αποτίμησης της γνώσης.

Λέξεις κλειδιά: αξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση, αυθεντική αξιολόγηση, θεωρίες μάθησης, παιχνίδι

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση είναι αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής πορείας και αποτελεί ιδιαίτερα σημαντική εκπαιδευτική διαδικασία (Χασάπης, 2000). Αν και κάποιες φορές μπορεί να γίνεται αντιληπτή ως μια προσπάθεια εντοπισμού αδυναμιών και ως εκ τούτου έχει επιφορτιστεί με αρνητικό πρόσημο στη συνείδηση των μαθητών, η σημασία της έγκειται στο γεγονός ότι αντικατοπτρίζει τους εκάστοτε εκπαιδευτικούς στόχους και τον βαθμό στον οποίο έχουν επιτευχθεί. Αναδύονται συχνά παρόμοιες έννοιες όπως βαθμολόγηση, δοκιμασία, τεστ, εξέταση κτλ, όμως όλες εμπίπτουν στο γενικότερο πλαίσιο της αξιολόγησης (Μαυρογιώργος, 2006). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η αξιολόγηση ορίζεται ως «η διεργασία κατά την οποία διερευνάται η αξία ενός εκπαιδευτικού αντικειμένου και συλλέγονται πληροφορίες με βάση τις οποίες θα παρθούν σημαντικές αποφάσεις σχετικά με το συνολικό πακέτο του εκπαιδευτικού προγράμματος. Μια κατάσταση σύγκρισης κατά την οποία συγκρίνουμε το αποτέλεσμα με το στόχο, την αρχική κατάσταση με την τελική» (Bramley, 2003). Οι αποφάσεις που αναφέρονται στον ορισμό αφορούν στη βελτίωση των διδακτικών μεθόδων καθώς επίσης και της στάσης και απόδοσης του ίδιου του εκπαιδευτικού. Οι Noyé & Piveteau (1999) τονίζουν ότι η αξιολόγηση ενημερώνει για την πρόοδο των μαθητών αλλά συμφωνούν, επίσης, ότι βοηθά στη λήψη αποφάσεων από την πλευρά του εκπαιδευτικού για τη συνέχεια της πορείας της μάθησης. Παρόμοιες απόψεις έχει και ο Rogers (2002), ο οποίος θεωρεί την αξιολόγηση απαραίτητη για το σχεδιασμό νέων στρατηγικών και εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων πέρα από την ενημέρωση που παρέχει για την πρόοδο που έχει συντελεστεί.

Σύμφωνα με τις προαναφερθείσες απόψεις των μελετητών, η αξιολόγηση επηρεάζει άμεσα την διδακτική πράξη ή τουλάχιστον πρέπει να την επηρεάζει αν θέλει να έχει κάποιο νόημα η ύπαρξή της. Παρόλα αυτά, μέσα από μια πιο σφαιρική εξέταση του θέματος, καθίσταται φανερό ότι η σχέση αξιολόγησης-διδασκαλίας είναι αμφίδρομη. Η πρώτη όχι μόνο επηρεάζει την δεύτερη αλλά και επηρεάζεται άμεσα από αυτή. Με άλλα λόγια, οι εκάστοτε θεωρίες μάθησης που κατευθύνουν τη διδακτική πρακτική διαμορφώνουν αναπόφευκτα και τις μεθόδους και τους σκοπούς της σημαντικής αυτής εκπαιδευτικής διεργασίας, δηλαδή, της αξιολόγησης. Προκειμένου να καταστεί φανερό πώς η αξιολόγηση νοηματοδοτείται από την διδακτική πρακτική θα γίνει μια σύντομη ανασκόπηση των πιο διαδεδομένων θεωριών μάθησης και του τρόπου με τον οποίο αυτές έχουν επηρεάσει την

αξιολόγηση. Στη συνέχεια, θα εστιάσουμε στους σκοπούς της αυθεντικής αξιολόγησης, μιας σύγχρονης παιδαγωγικής προσέγγισης, στα πλαίσια της οποίας δημιουργήθηκε και παρουσιάζεται αναλυτικά στην παρούσα εργασία ένα παιχνίδι που ονομάζεται «Ο Σιωπηλός Κριτής».

Η πορεία προς την αυθεντική αξιολόγηση: Θεωρίες μάθησης και διδακτικά μοντέλα

Μια βασική σχολή μάθησης που αποτέλεσε για πολλά χρόνια τη βάση του ρόλου του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη είναι αυτή που υποστηρίζει τις συμπεριφοριστικές θεωρίες. Σύμφωνα με τον συμπεριφορισμό, η μάθηση είναι ανταπόκριση σε ένα εξωτερικό ερέθισμα. Όσο ένα άτομο λαμβάνει ένα ερέθισμα από το περιβάλλον του και ανταποκρίνεται, άλλο τόσο μαθαίνει μέσα από συμπεριφορές που παγιώνονται. Η επανάληψη θεωρείται βασικό εργαλείο σε αυτή τη θεωρία αφού μέσω αυτής ενισχύεται μια συμπεριφορά, δηλαδή μια συγκεκριμένη σύνδεση ερεθίσματος και ανταπόκρισης και συνεπώς η μάθηση (Μακρίδου-Μπούσιου, 2005).

Άλλη μία εξίσου σημαντική σχολή είναι αυτή που υποστηρίζει τις γνωστικές θεωρίες μάθησης. Σε αυτή την περίπτωση, η μάθηση νοείται ως μια διεργασία κατασκευής της γνώσης που βασίζεται σε προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες του ατόμου. Η μάθηση συνίσταται στην ενίσχυση ή στην τροποποίηση γνώσεων και ως εκ τούτου οδηγεί σε αλλαγή των νοητικών δομών του ατόμου. Το περιβάλλον και τα ερεθίσματα που αυτό προσφέρει στο άτομο παίζουν καθοριστικό ρόλο αφού πυροδοτούν τη διαδικασία μάθησης. Δύο από τις πιο γνωστές θεωρίες σε αυτή τη σχολή είναι ο εποικοδομητισμός και η θεωρία της κοινωνικοπολιτιστικής ανάπτυξης του Vygotsky (Μακρίδου-Μπούσιου, 2005).

Το εποικοδομητικό μοντέλο αξιώνει ο μαθητής να συμμετέχει ενεργά στη μάθηση και να κατασκευάζει την γνώση ανακαλύπτοντας και εξερευνώντας. Η γνώση δεν μεταφέρεται από το δάσκαλο στο μαθητή αλλά προκύπτει μέσα από αυτήν την διερευνητική διεργασία (Μακρίδου-Μπούσιου, 2005). Από την άλλη πλευρά, η θεωρία της κοινωνικοπολιτιστικής ανάπτυξης του Vygotsky υποστηρίζει τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Εδώ, βασικό ρόλο παίζει η εργασία σε ομάδες, ενώ η ατομική ταυτότητα του κάθε μαθητή διαμορφώνεται με βασικό εργαλείο τη χρήση της γλώσσας. Λέξεις και πολιτισμικά σύμβολα επιδρούν στη δραστηριότητα του ατόμου και επομένως και στις νοητικές του δομές (Μακρίδου-Μπούσιου, 2005).

Οι συμπεριφοριστικές θεωρίες υιοθετήθηκαν για αρκετά χρόνια από τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και επηρέασαν τον τρόπο διαμόρφωσης και οργάνωσης της διδασκαλίας παγιώνοντας ένα κατεξοχήν δασκαλοκεντρικό μοντέλο. Σύμφωνα με αυτό, ο δάσκαλος βρίσκεται στο επίκεντρο της μάθησης αφού αποτελεί την πηγή της γνώσης και τη μεταφέρει στους μαθητές του παρέχοντας τα κατάλληλα ερεθίσματα. Επαινώντας και ενθαρρύνοντας τη σωστή ανταπόκριση στα διάφορα διδακτικά ερεθίσματα ενισχύει την μάθηση μέσα από συχνές επαναλήψεις και ως εκ τούτου αντιμετωπίζεται ως αυθεντία.

Σε αντίθεση με το δασκαλοκεντρικό μοντέλο που προτείνει ο συμπεριφορισμός, οι γνωστικές θεωρίες μάθησης που επικράτησαν μεταγενέστερα φέρνουν τον μαθητή στο επίκεντρο. Στη μαθητοκεντρική μορφή διδασκαλίας ο δάσκαλος παίζει υποστηρικτικό ρόλο καθώς βοηθάει τον μαθητή να κατασκευάσει τη γνώση και δεν του επιβάλλει την αποστήθιση δυσνόητων ορισμών ή θεωριών. Η τάξη νοείται ως ένα εργαστήριο ανακάλυψης της γνώσης όπου οι μαθητές προσπαθούν να επιλύσουν προβλήματα και ο δάσκαλος βοηθά. Όταν εντοπίζει λάθη δεν μαλώνει, δεν αποθαρρύνει, δεν τιμωρεί, αλλά επανασχεδιάζει την πορεία της μάθησης και αξιολογεί εκ νέου τις διδακτικές του προτεραιότητες.

Τα διάφορα μοντέλα διδασκαλίας που στηρίχτηκαν στις διαφορετικές σχολές μάθησης επηρέασαν τον τρόπο διεξαγωγής της αξιολόγησης που, όπως προαναφέρθηκε, είναι αναπόσπαστο κομμάτι του σχεδιασμού της διδακτικής πράξης. Ο παραδοσιακός ρόλος της αξιολόγησης σε ένα συμπεριφοριστικό περιβάλλον είναι η ανίχνευση των λαθών και η

επικέντρωση στις διαφορές των μαθητών με σκοπό την ταξινόμηση τους σε μια βαθμολογική κλίμακα. Ο εντοπισμός των λαθών δεν οδηγεί σε επαναπρογραμματισμό της διδασκαλίας αλλά σε πιο ισχυρή αποθάρρυνση των συμπεριφορών που γίνονται αντιληπτές ως προβληματικές και έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία λανθασμένων συνδέσεων μεταξύ διδακτικού ερεθίσματος και ανταπόκρισης.

Βαδίζοντας προς το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα, η υιοθέτηση των γνωστικών θεωριών μαζί με την επακόλουθη εφαρμογή της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας κατάφερε να μετασχηματίσει σταδιακά τις αντιλήψεις σχετικά με την αξιολόγηση. Οι σύγχρονες προσεγγίσεις αξιώνουν μια διαφορετική στοχοθεσία καθώς επίσης και διαφορετικό τρόπο διεξαγωγής του σημαντικού αυτού τμήματος της διδασκαλίας. Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση πλέον διαφοροποιείται από την απλή ποσοτική περιγραφή της επίδοσης των μαθητών με τη χρήση μιας αριθμητικής κλίμακας και στρέφεται προς μία πιο ποιοτική ανάλυση της επίδοσης του μαθητή (Χαρίσης, 2006). Αποτελεί δε μέσο αυτογνωσίας για το μαθητή, αφού η παροχή ανατροφοδότησης θεωρείται απαραίτητο μέρος της διαδικασίας. Μέσω αυτής, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να κρίνουν το επίπεδό τους στη μάθηση και να διαπιστώσουν ενδεχόμενες παρανοήσεις ή ελλείψεις (Χαρίσης, 2006). Από την άλλη πλευρά, η ανατροφοδότηση στον ίδιο τον εκπαιδευτικό χρησιμεύει στη βελτίωση της διδασκαλίας του και αποτελεί μέσο ελέγχου των μεθόδων του (Χαρίσης, 2006).

Το κίνημα της αυθεντικής αξιολόγησης και ο ρόλος του παιχνιδιού σε αυτήν

Η νοοτροπία που νοηματοδοτεί την αξιολόγηση διαφοροποιήθηκε ακόμα περισσότερο προς το τέλος του 20ου και τις αρχές του 21ου αιώνα καθώς οι μελετητές άρχισαν να θεμελιώνουν την τάση για μια πιο «ολιστική προσέγγιση της γνώσης» (Ματσαγγούρας, 2003). Μέσα σε αυτό το ανανεωμένο πλαίσιο δημιουργήθηκε το κίνημα της αυθεντικής αξιολόγησης (MacBeath, 2001). Το εν λόγω κίνημα (authentic assessment) υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση αποτελεί συνευθύνη δασκάλου και μαθητή. Ο μαθητής πρέπει να αντιμετωπίζεται ως σύνολο μέσα από μια αποτίμηση όχι μόνο των γνώσεων αλλά και των ικανοτήτων του. Σε αντίθεση με το καθιερωμένο μοντέλο που βασίζεται στη σύγκριση των επιδόσεων των μαθητών, το παιδαγωγικό αυτό κίνημα στηρίζει την ατομική αξιολόγηση όπου η σύγκριση γίνεται μεταξύ του ίδιου του μαθητή και των δυνατοτήτων του (Δημητρόπουλος, 2003). Με άλλα λόγια ο μαθητής συγκρίνεται μόνο με τον εαυτό του και όχι με τους άλλους. Κεντρικοί άξονες αυτής της τάσης στη διεξαγωγή της αξιολόγησης αποτελούν οι συνδυαστικές τεχνικές, η πολλαπλότητα των μέσων και των υλικών και η εξελικτικότητα των διαδικασιών (Δημητρόπουλος, 2003). Επιπρόσθετα, κάποια από τα βασικά σημεία στα οποία εστιάζει το κίνημα αυτό όσον αφορά στους στόχους είναι η δεξιότητα εκ μέρους των μαθητών της χρήσης της ήδη αποκτηθείσας γνώσης, η δυνατότητα συνεργασίας στα πλαίσια μιας ομάδας, ο αναστοχασμός, η αυτοαξιολόγηση, η ικανότητα χειρισμού καταστάσεων, η προσαρμοστικότητα και η υπευθυνότητα (Wiggins, 1993).

Οι προσπάθειες για αυθεντική αξιολόγηση μοιάζουν με εκπαιδευτικές δραστηριότητες όπου οι μαθητές προσπαθούν να εφαρμόσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους και όχι με παραδοσιακά τεστ (MacBeath, 2001). Κάποια εναλλακτικά μέσα που συνάδουν με τη στοχοθεσία της αυθεντικής αξιολόγησης είναι οι σύνθετες δημιουργικές εργασίες (ομαδικές ή ατομικές) τα διαφόρου είδους σχέδια εργασίας (projects), ο φάκελος εργασιών (portfolio), η αυτοαξιολόγηση, η ετεροαξιολόγηση, κ.ά. (Κωνσταντίνου, 2000).

Στο πλαίσιο της παραπάνω τάσης αναπτύχθηκε και παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία ένα παιχνίδι ετεροαξιολόγησης ως πρόταση αυθεντικής αποτίμησης της αποκτηθείσας γνώσης των μαθητών. Το παιχνίδι δημιουργήθηκε αρχικά για παιδιά δημοτικού στο μάθημα της Αγγλικής γλώσσας και ονομάζεται «ο Σιωπηλός Κριτής» ("The Silent Judge game"). Είναι πολύ ευέλικτο και μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο για την αξιολόγηση του λεξιλογίου όσο και της γραμματικής είτε στο τέλος κάθε ενότητας είτε εμβόλιμα στην διδακτική διαδικασία όπου και όποτε ο εκπαιδευτικός κρίνει σκόπιμο να ελέγξει τα αποτελέσματα της μαθησιακής πορείας. Λόγω της ευελιξίας του μπορεί να

αξιοποιηθεί κατάλληλα προσαρμοσμένο σε οποιοδήποτε άλλο μάθημα καθώς επίσης και στη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας ή ακόμα και για ενήλικες εκπαιδευόμενους. Πριν γίνει περιγραφή των κανόνων του εν λόγω παιχνιδιού και αναφορά στα οφέλη του, κρίνεται απαραίτητο να προηγηθεί μια σύντομη ανάλυση του τρόπου με τον οποίο προωθεί τους σκοπούς της αυθεντικής αξιολόγησης το παιχνίδι γενικότερα. Πώς προκύπτει, λοιπόν, η επιλογή παιχνιδιού στη διαδικασία της αξιολόγησης της μάθησης;

Το παιχνίδι είναι μια ανθρώπινη δραστηριότητα που συμβάλλει στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Ενεργοποιεί τη δημιουργικότητα και τις διαφόρου είδους δεξιότητες ενώ, παράλληλα, ψυχαγωγεί και χαλαρώνει. Μέσα από ένα παιχνίδι μπορεί να καλλιεργηθεί κλίμα συνεργασίας, ομαδικότητας και κοινωνικότητας. Ως εκ τούτου, το παιδί μαθαίνει χωρίς να το καταλάβει και παράλληλα εξελίσσεται. Τα τελευταία χρόνια, καθώς διευρύνεται η έρευνα για εναλλακτικές μορφές μάθησης, η αξία του παιχνιδιού ως εργαλείου στην εκπαίδευση αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο (Oblinger, 2006). Η αξία αυτή έγκειται στην ψυχαγωγική του φύση, γεγονός που το κάνει ιδιαίτερα ελκυστικό. Η ένταξη του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευόμενων, τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τους στόχους τους. Μπορεί να προηγηθεί ως εισαγωγική δραστηριότητα που θα κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών σε μια νέα ενότητα ή να χρησιμοποιηθεί εμβόλιμα όταν παρουσιάζονται σημάδια κόπωσης στην ομάδα. Σε κάθε περίπτωση, ο συνδυασμός παιχνιδιού και εκπαίδευσης δημιουργεί μια πολύτιμη προσέγγιση που προωθεί κοινά αποδεκτούς εκπαιδευτικούς στόχους όπως είναι η μάθηση, η κοινωνικοποίηση και η συνεργασία.

Σύμφωνα με τους Γεωργόπουλο και Τσαλίκη (2003), οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που στηρίζονται στο παιχνίδι παρουσιάζουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά. Καταρχάς, είναι ελεύθερες δραστηριότητες, δυναμικές και ευέλικτες, που συμβάλλουν στη μάθηση ενώ ταυτόχρονα διασκεδάζουν. Υπόκεινται σε κανόνες που μπορούν να περιγραφούν με συνοπτικές διαδικασίες καθώς και να τροποποιηθούν αν κρίνεται απαραίτητο. Επίσης, ενισχύουν τον αυθορμητισμό, τη δημιουργικότητα και την πρωτοβουλία, ενώ ταυτόχρονα προάγουν τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων. Τέλος, εφόσον απαιτούν την ενεργό συμμετοχή των παιδιών, αποτελούν αξιόλογο εργαλείο κοινωνικοποίησης των μαθητών.

Εφόσον ένα παιχνίδι έχει κανόνες, οι μαθητές αναλαμβάνουν την ευθύνη να τους τηρήσουν. Εφόσον απαιτεί ομαδική δράση, τα παιδιά εξασκούνται στη συνεργασία. Και εφόσον κινητοποιεί την δημιουργικότητα και τις δεξιότητές τους, αξιώνει να χρησιμοποιήσουν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις για να χτίσουν πάνω σε αυτές. Στο βαθμό, λοιπόν, που ένα παιχνίδι ενεργοποιεί την υπευθυνότητα, την ομαδικότητα και την αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης διασταυρώνεται με τους στόχους της αυθεντικής αξιολόγησης και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο αυτής με την κατάλληλη προετοιμασία. Επίσης, δεδομένου ότι η πολλαπλότητα των δραστηριοτήτων ενθαρρύνεται από την αυθεντική αξιολόγηση, το παιχνίδι μπορεί να θεωρηθεί ως εναλλακτική πρόταση μέσα σε αυτά τα πλαίσια. Στη βάση αυτών των συλλογισμών και με αφετηρία την ευρύτητα του κινήματος αυθεντικότητας στην αποτίμηση της μάθησης δημιουργήθηκε το παιχνίδι του «Σιωπηλού Κριτή» ως πρόταση αυθεντικής αξιολόγησης.

«Ο Σιωπηλός Κριτής»: Κανόνες και οφέλη

Οι κανόνες του παιχνιδιού είναι απλοί, το ίδιο και τα υλικά που απαιτούνται. Οι μαθητές χρειάζονται ένα κόκκινο και ένα πράσινο αντικείμενο. Τα αντικείμενα αυτά μπορεί να είναι τετράδια (είναι αρκετά συνηθισμένο για παιδιά δημοτικού να έχουν χρωματιστά τετράδια), μαρκαδόροι ή ξυλομπογιές. Επίσης, αν θέλουμε, αφιερώνουμε λίγο χρόνο την πρώτη φορά που θα παίξουμε το παιχνίδι για να κατασκευάσουν οι μαθητές από δύο χρωματιστές κάρτες. Τους μοιράζουμε από μια κόλλα Α4 και τους ζητάμε να την κόψουν στη μέση και να χρωματίσουν πρόχειρα το ένα κομμάτι πράσινο και το άλλο κόκκινο. Με αυτόν τον τρόπο,

δημιουργούνται εύκολα δύο κάρτες που μπορούν να φυλαχθούν στον ατομικό φάκελο του κάθε παιδιού για να χρησιμοποιηθούν ξανά την επόμενη φορά του παιχνιδιού. Οι κάρτες μοιάζουν με αυτές που έχουν οι διαιτητές στο ποδόσφαιρο και κατά κανόνα κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών ως προς τη χρήση τους.

Στη συνέχεια, χωρίζουμε τα παιδιά σε δύο ομάδες. Φροντίζουμε να μη βρίσκονται όλοι οι δυνατοί μαθητές στην ίδια ομάδα και αν χρειαστεί αλλάζουμε θέση σε κάποιους από αυτούς. Η βασική ιδέα είναι ότι οι μαθητές θα αξιολογήσουν το πόσο καλά θυμούνται οι συμμαθητές τους την ύλη της ενότητας που εξετάζεται. Οι δύο ομάδες παίζουν εναλλάξ. Κάθε φορά που έρχεται η σειρά μιας ομάδας ανεβαίνει στον πίνακα ένα μέλος της (διαφορετικό σε κάθε γύρο έτσι ώστε να ανέβουν και να παίξουν όλοι οι μαθητές). Αν κάποιος δεν θέλει να ανέβει, δεν πιέζουμε. Μόλις ανέβει στον πίνακα ένας μαθητής, ο/η εκπαιδευτικός του/της λέει στα ελληνικά μια λέξη, πρόταση, φράση ή οτιδήποτε άλλο σχετίζεται με την ύλη της εξεταστέας ενότητας και του/της ζητάει να την γράψει τον πίνακα στα αγγλικά. Ο πίνακας είναι χωρισμένος σε δύο μέρη με τα αντίστοιχα ονόματα των ομάδων στην κορυφή. Ο μαθητής αμέσως μετά έχει χρόνο να σκεφτεί και να γράψει την απάντηση. Σε αυτό το διάστημα οι συμμαθητές του/της πρέπει να σεβαστούν την προσπάθεια και να παραμείνουν σιωπηλοί. Μόλις ολοκληρώσει την προσπάθειά του/της, η αντίπαλη ομάδα παίρνει το ρόλο του δασκάλου και αξιοποιώντας το δικό της επίπεδο γνώσης κρίνει την ορθότητα του αποτελέσματος. Με άλλα λόγια, αν είναι σωστό τα παιδιά πρέπει να σηκώσουν την πράσινη κάρτα, ενώ αν είναι λάθος την κόκκινη. Κάθε φορά που ένας μαθητής κρίνεται θετικά από την πλειοψηφία κερδίζει ένα πόντο για την ομάδα του.

Θα μπορούσε κανείς να υποθέσει ότι εφόσον υπάρχουν ομάδες και πόντοι το παιχνίδι αυτό μπορεί να πυροδοτήσει ένα κλίμα ανταγωνισμού και αντιπαλότητας. Αυτό, όμως, δεν ισχύει γιατί υπάρχει μια απροσδόκητη ανατροπή στο τέλος: νικήτρια δεν είναι η ομάδα με τους περισσότερους πόντους, αλλά αυτή που έχει διεκπεραιώσει πιο σωστά το ρόλο του σιωπηλού κριτή. Ο ρόλος απαιτεί οι μαθητές να μη γελάνε με τα λάθη των άλλων, να μην απαξιώνουν τους αντιπάλους, να σέβονται αυτόν που είναι στον πίνακα και σκέφτεται και να χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους για να κρίνουν σωστά. Σχεδόν πάντα οι μαθητές-κριτές είναι σωστοί στις αποφάσεις τους. Οι αδύναμοι μαθητές περιμένουν πρώτα να δουν τι θα σηκώσουν οι πιο δυνατοί και ακολουθούν ή αλλάζουν την κάρτα τους ανάλογα με την πλειοψηφία. Έτσι δεν αισθάνονται ότι εκτίθενται. Στη σπάνια περίπτωση που η πλειοψηφία δεν αξιολογήσει σωστά, επεμβαίνει διακριτικά ο εκπαιδευτικός κάνοντας μια αρνητική χειρονομία για να τους βοηθήσει να αναθεωρήσουν. Τέλος, όταν και οι δύο ομάδες έχουν φερθεί σωστά νικούν και οι δύο και ανταμείβονται με μια καραμέλα ή ένα σοκολατάκι. Αυτό συνεπάγεται ότι δεν παλεύουν η μία ενάντια στην άλλη, αλλά ο καθένας προσπαθεί να επιβληθεί στον εαυτό του, να φερθεί σωστά και να συγκεντρωθεί για χάρη της ομάδας του.

Τα οφέλη του παραπάνω παιχνιδιού που προωθεί την αυθεντική αξιολόγηση είναι πολλαπλά. Καταρχάς, εξελίσσεται ως ένα άτυπο παιχνίδι ρόλων κατά τη διάρκεια του οποίου οι μαθητές παίρνουν τη θέση του δασκάλου και αναλαμβάνουν την ευθύνη να αποφασίσουν αν αυτό που καταθέτουν οι συμμαθητές τους ως γνώση είναι σωστό ή όχι. Εκτός από την συνευθύνη της διεργασίας, που είναι μια βασική παράμετρος της αυθεντικής αξιολόγησης, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να αξιολογήσουν το ένα το άλλο (ετεροαξιολόγηση). Αυτό, όμως, δεν γίνεται με τρόπο δηκτικό ή επικριτικό αλλά με σεβασμό και τη συναίσθηση ότι αυτοί που κρίνουν σε λίγο θα κριθούν επίσης. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, αναπτύσσεται ένα κλίμα αμοιβαίας κατανόησης. Επιπρόσθετα, ενισχύεται η μεταξύ τους εμπιστοσύνη αφού μαθαίνουν να μην κοροϊδεύουν ένας τον άλλον στις λάθος απαντήσεις αλλά και να μην στρεσάρονται όταν κάνουν λάθος οι ίδιοι αφού κανείς δεν θα τους απαξιώσει.

Η νίκη σε αυτό το παιχνίδι δεν εξαρτάται από την καλή επίδοση των συμμετεχόντων αλλά από την υπευθυνότητα, την αντικειμενικότητα και τη σωστή συμπεριφορά που

επιδεικνύουν απέναντι στους άλλους. Καθώς προσπαθούν να αξιολογήσουν χρησιμοποιούν τις προηγούμενες γνώσεις τους και φρεσκάρουν αυτά που έμαθαν διασκεδάζοντας. Σε περίπτωση που δεν θυμούνται βοηθιούνται κοιτώντας το χρώμα που επέλεξαν οι υπόλοιποι. Εφόσον δεν νιώθουν ότι πρέπει να κερδίσουν την αντίπαλη ομάδα, έχουν μόνο να αντιμετωπίσουν τον εαυτό τους και να προσπαθήσουν να φερθούν σωστά για το καλό της δικής τους ομάδας. Ως εκ τούτου, προάγεται το ομαδικό πνεύμα χωρίς όμως να χάνεται η αξία της ατομικής συμβολής του κάθε μαθητή που ανεβαίνει στον πίνακα και κερδίζει έναν πόντο. Οι πόντοι δεν συμβολίζουν την υπεροχή κάποιας ομάδας αλλά είναι ο καθρέφτης της αφομοίωσης της διδαχθείσας ύλης. Πάνω σε αυτή τη βάση, προτείνεται στο τέλος του παιχνιδιού ο/η εκπαιδευτικός να κάνει ένα σύντομο αναστοχασμό της εμπειρίας: να ενθαρρύνει, λόγου χάριν, μια γενικευμένη συζήτηση μεταξύ των μαθητών, καλώντας τους να σκεφτούν πώς θα διόρθωναν τα λάθη που προέκυψαν αλλά και να συνειδητοποιήσουν την αξία της επανάληψης. Με αυτόν τον τρόπο, οι ομάδες θα μπουν σε διαδικασία αυτοδιόρθωσης όσον αφορά στα λάθη τους και θα προσπαθήσουν να εντοπίσουν τους λόγους για τους οποίους μια απάντηση θεωρήθηκε λανθασμένη- ενδεχομένως αναζητώντας να βρουν τον αντίστοιχο κανόνα στο σχολικό εγχειρίδιο ή στα τετράδιά τους. Αξιοποιώντας αυτό το χρόνο αναστοχασμού, ο/η εκπαιδευτικός θα μπορούσε να βρει την ευκαιρία να τονίσει τόσο την αξία της συνεργασίας για τη διόρθωση των λαθών όσο και της ατομικής μελέτης σε προσωπικό χρόνο για την αφομοίωση της γνώσης.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η αξιολόγηση είναι αναμφισβήτητα μια σημαντική παράμετρος της διδασκαλίας. Ερωτήματα όπως «τι κατάλαβαν οι μαθητές μου από αυτά που δίδαξα;» ή «τα έμαθαν σωστά;» απασχολούν τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και ειδικοτήτων. Στα πλαίσια των νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, το παλαιότερο μοντέλο της καταγραφής των επιδόσεων των μαθητών και της απλής ταξινόμησης τους σε μια βαθμολογική κλίμακα έχει μετασχηματιστεί σε μια πιο ουσιαστική διεργασία που προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες για τις δεξιότητες των μαθητών και την επανεξέταση των διδακτικών προτεραιοτήτων των εκπαιδευτικών. Μέσα σε αυτό το διευρυμένο πλαίσιο που υποστηρίζεται επιστημονικά από τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, το παιχνίδι του «Σιωπηλού Κριτή» μπορεί να βρει τη θέση του ως μέσο αυθεντικής αξιολόγησης δεδομένου ότι ανταποκρίνεται σε πολλούς από τους στόχους της παιδαγωγικής αυτής τάσης. Προωθεί την ευθύνη των μαθητών στην διεργασία, τη χρήση της αποκτηθείσας γνώσης, το πνεύμα ομαδικότητας και σεβασμού, την υπευθυνότητα και την ετεροαξιολόγηση, ενώ παράλληλα ικανοποιεί το κριτήριο της πολλαπλότητας των αξιοποιήσιμων μέσων στη διαδικασία. Ένα ευέλικτο και εναλλακτικό παιχνίδι που έχει χρησιμοποιηθεί με επιτυχία σε τάξεις του Δημοτικού στα αγγλικά, «ο Σιωπηλός Κριτής» προτείνεται με τις κατάλληλες προσαρμογές και για άλλα μαθήματα ως εργαλείο αυθεντικής αποτίμησης της γνώσης.

Αναφορές

Bramley, P. (2003). *Evaluating training: From personal insight to organisational performance*. London: CIPD.

Oblinger, D. (2006). *Learning Spaces*. Louisville, CO: Educause.

Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research and Evaluation, 2,* 1-3. Retrieved March 8, 2020, from https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1024&context=pare

MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο: Ουτοπία και πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Noyé, D., & Piveteau, J. (1999). *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rogers, A. (2002). *Η Εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γεωργόπουλος, Α., & Τσαλίκη, Ε. (2003). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση* (5η Έκδοση). Αθήνα: Gutenberg.

Δημητρόπουλος, Ε. (2003). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση, μέρος δεύτερο: Η αξιολόγηση του μαθητή*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική.* Αθήνα: Gutenberg.

Μακρίδου-Μπούσιου, Δ. (2005). *Θέματα μάθησης και διδακτικής.* Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μαυρογιώργος, Γ. (2006). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών,* τόμος ΙΙΙ. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.

Χαρίσης, Α. (2006). *Αξιολόγηση της σχολικής μάθησης*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Χασάπης, Δ. (2000). *Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Profiling EFL Learners’ Needs in Primary Education

Σταυράκη Χριστίνα
Εκπαιδευτικός ΠΕ06, 2ο Δ.Σ. Ναυπάκτου,
tinastavraki@gmail.com

Abstract

Needs Analysis in the teaching-learning context is the process of collecting information about students’ needs, wants and lacks in order to build a comprehensive understanding and identify potential solutions. It is a powerful tool so that the teacher reviews teaching aims and objectives and makes necessary modifications regarding the teaching practices and materials. In this paper, a mini-scale Needs Analysis is designed and administered to the students of the 6th Grade of the 2nd Primary School of Nafpaktos with a view to helping the teacher develop a student-centered syllabus. The analysis provided a valuable insight regarding students’ disposition towards EFL learning in general and their coursebook in particular, their motives for learning English, their self-assessed abilities in the four skills as well as their preferred learning styles, modes of work and correction policy.

Key words: needs analysis, EFL learners, primary education.

Introduction

Detecting and defining the learners’ needs is of utmost importance in every teaching-learning situation. Though curricula and syllabi are planned by education stakeholders who are expected to be well aware of students’ needs, it is clear that it is impossible to cater for every learner’s need in advance, as no learners and no teaching contexts are alike. Thus, it is suggested that mini-scale needs analysis is carried out in order to identify learners’ needs, wants and lacks so that appropriate material is created or the existing is modified to address them. After a short description of the teaching context and a brief discussion on needs analysis theory, a questionnaire is designed and administered to the target group students and its results are presented and evaluated with a view to designing and implementing a more learner-centered syllabus.

Needs Analysis: A brief discussion

It is common sense that reliable and learner-centered educational curricula and syllabi should be planned and implemented by taking their learners’ needs into account. As stated by Richards (2001, p.51) needs analysis can be defined as the ‘procedures used to collect information about learners’ needs’. Carrying out needs analysis in a foreign language classroom is a prerequisite in order to examine if the syllabus or the course addresses the students’ needs, to detect what language skills they need to improve and to collect information about difficulties or problems that they might have (ibid). In general terms, needs analysis aims ‘to find out what learners know and can do and what they need to learn or do, so that the course can bridge the gap (or some part of it)’ (Graves, 1996, p.12).

On defining needs, several researchers have proposed different ways of doing so. Most commonly, learners’ needs fall into two broad categories; ‘objective needs’, which are content-related and involve factual information about the learners and their language proficiency and ‘subjective needs’ which relate to the process of learning and describe the learners’ cognitive and affective profile (Brindley, 1989; Nunan, 1988). Brindley (1989) also identifies ‘proficiency needs’, ‘psychological-humanistic needs’ and ‘specific purposes needs’. Hutchinson & Waters (1987) distinguish between ‘target needs’ and ‘learning needs’ whereas Noddings (2005) discusses on ‘inferred needs’ and ‘expressed needs’.

Whatever the terminology, needs analysis basically involves identifying learners’ necessities, that is, what the learners need to know in order to use the language effectively,

their wants -what they feel they need to learn- and their lacks -what they do not know and should be improved (Hutchinson & Waters, 1987). Ladousse (1982) argues that identification of the students' needs cannot be convincing and engaging for the learners unless the needs are significant to them and experienced in the form of wants. However, not every want can be considered as a need; a want has to be attainable, constant, lasting and leading to a desirable end so as to be acknowledged as a need (Noddings, 2003).

Although conducting a needs analysis seems to be a requisite procedure, this is not usually the case in most teaching-learning contexts. As Seedhouse (1995) argues, needs analysis is not common practice in the General English classroom as it is mistakenly believed that the needs of General English learners cannot be specified. Teachers, on the other hand, usually follow a pre-set curriculum and syllabus supposing that they are not entitled to carry out needs analysis since this had already been conducted by the official stakeholders (Manolopoulou-Sergi, 2004). Moreover, it is often the case that students' expressed needs are viewed as temporary desires and are overlooked, thus, ignoring personal aptitudes, inclinations and the satisfaction of learning (Noddings, 2005).

It is beyond doubt that needs analysis can provide useful insights on students' needs, wants and lacks; nevertheless, the subjectivity of its findings should not be ignored. As Cunningsworth (1983) argues, future needs cannot always be accurately predicted while there may also be deficiencies or inaccuracies in the way the needs analysis is conducted. Moreover, identifying the needs in a group of students -that in most cases is heterogeneous- can be rather complicated as the registered needs might be considerably diverse. Even supposing that the needs fall into manageable categories, it may not be feasible to further organize them into a coherent teaching sequence. What mostly influences the objectivity of needs analysis, however, is that the results are subject to students' non-objective judgment.

The teaching context

The students of the 6th grade of the 2nd Primary School of Nafpaktos is the reference group in which the mini-scale needs analysis is carried out. The two classes of the 6th grade consist of thirty-seven students, twenty boys and seventeen girls who have been studying English for three and a half years. Their level can be described as 'A2 – Basic User' according to the CEFR (Council of Europe, 2001). Generally speaking, most students seem to be fairly interested in the lesson and the participation level of the class is quite satisfactory.

The Integrated Foreign Languages Curriculum (IFLC, 2016), which is common for all levels of education and all foreign languages, connects teaching and learning with the assessment of students' proficiency and outlines what the students are expected to be able to do with the language. It is designed to be a tool in the teachers' hands to develop their own syllabus and organize their lessons by using existing materials and creating new ones. The official coursebook for 6th grade students of English at Greek state schools is the 'English 6th grade Pupil's book' and 'Pupil's Workbook' (Efraimidou *et al*., 2009). They were firstly published in 2009 and are divided into 10 units, each dealing with a topic.

Questionnaire design

The questionnaire administered to the students of the 6th grade consists of 11 questions with an estimated time for completion of about 15-20 minutes (pictures 1 and 2). It starts with a brief preface informing students about its purpose and explaining how the collected data will be used. The teacher has tried to make its layout simple, neat and comprehensible to children of this age. She has avoided using leading, unclear, ambiguous or double barreled questions which may be confusing for the students and affect the objectivity of the results. No demographic facts were required as they are already known to the teacher with the exception of stating if the respondent is a boy or a girl which might affect their choices on the topics they like learning about. Similarly, respondents were not

asked to submit their names so that any negative attitudes and beliefs would be unreservedly expressed (see picture 1).

Half of the questions of the questionnaire are closed-ended (Questions 6-10). The teacher has opted for this type of questions as she is aware of the potential answers' frame of reference and wants to provide a framework for her students' responses. In addition, closed-ended choices allows for a systematic and time-saving analysis of the collected data (Colosi, 2006). Nevertheless, the students are given the chance to contribute their opinions and likes at the 'Other' part at the end of questions. There is only one open-ended question at the beginning of the questionnaire. The teacher has chosen this type of question – although its responses are difficult to be coded and analyzed- hoping to look into the

NEEDS ANALYSIS QUESTIONNAIRE

2nd Primary School of Nafpaktos – 6th grade

Dear Students,

this questionnare is designed to help me understand what you like about learning English and what you find difficult. This way, I will try to help you with your difficulties and have more interesting lessons in the future.

Thank you

DATE : ____________

1. I am... a boy ☐ a girl ☐

2. Do you like learning English?
   Yes, I do. ☐
   No, I don't. ☐

3. How much do you like learning English? (Colour one star if you like it a little and five stars if you like it very much. Don't colour any star if you don't like it at all).

☆ ☆ ☆ ☆ ☆

4. Why are you learning English? (You can write more than one reasons and you can also use Greek for your answer).

5. I am good at...

listening	☺	😐	☹
speaking	☺	😐	☹
reading	☺	😐	☹
writing	☺	😐	☹
grammar	☺	😐	☹
vocabulary	☺	😐	☹

6. I am learning English... (you can choose more than one answers)

- ☐ to find a good job
- ☐ to travel abroad
- ☐ to pass an examination in English
- ☐ to get good marks at school
- ☐ because all my friends learn English
- ☐ because my parents want me to learn English
- ☐ to understand songs and films in English
- ☐ to understand computer games and applications in English
- ☐ to communicate with tourists who come to Greece
- ☐ to communicate with relatives and friends who live abroad

other: ____________

Picture 1. Questionnaire, p.1-2

spontaneously expressed learners' necessities. Open-ended questions can elicit a wider range of information and more detailed answers and allow respondents to express views that the teacher may not have anticipated (Colosi, 2006). Since identifying the reasons that students are learning English is a focal point, the same issue is also inquired on the next page of the questionnaire, as a closed-ended question this time, to ensure the validity of the students' answers. The teacher has also employed 'Likert scale'-inspired questions in order to specify students' attitude relating to English language learning (Question 3) as well as their disposition towards their coursebook (Question 11) in a child friendly way. She has used symbols (happy, neutral and sad face icons) instead of numbers in Likert-type scale questions so as to make it more appealing to young learners (see picture 2).

7. Things I like learning about (Tick the five things you like the best)

- ☐ sports
- ☐ animals
- ☐ computers
- ☐ fashion
- ☐ films
- ☐ songs
- ☐ jobs
- ☐ famous people
- ☐ shopping
- ☐ travelling
- ☐ nature and the environment
- ☐ the space
- ☐ myths and legends
- ☐ foreign customs
- ☐ natural disasters

other: ______________________

8. I learn better when... (choose only one answer)

- ☐ I read something
- ☐ I listen to something
- ☐ I see something
- ☐ I listen and see something
- ☐ I say and do something

9. I like working... (choose the one you like the best)

- ☐ on my own
- ☐ in pairs
- ☐ in groups

10. When I make a mistake... (choose the one that suits you the best)

- ☐ I want the teacher to correct me immediately in front of my classmates
- ☐ I want the teacher to correct me in private (so my classmates won't listen)
- ☐ I want the teacher to help me find my mistake
- ☐ I want my classmates to correct me
- ☐ I don't want to be corrected

11. How much do you like your coursebook? (Colour one star if you like it a little and five stars if you like it very much. Don't colour any star if you don't like it at all).

☆ ☆ ☆ ☆ ☆

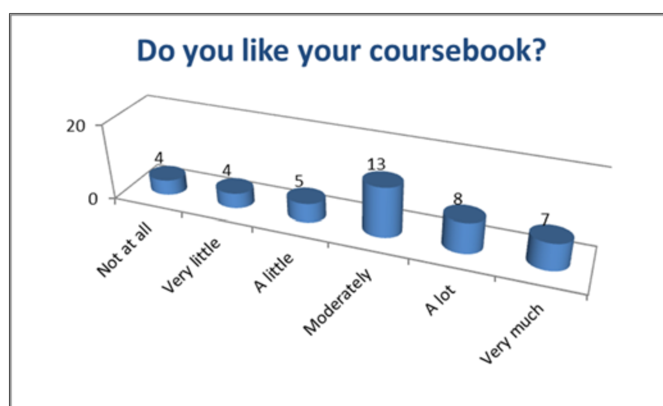
Thank you for answering!
Your teacher,
Tina Stavraki

Picture 2. Questionnaire, p.3-4

Needs analysis results and findings

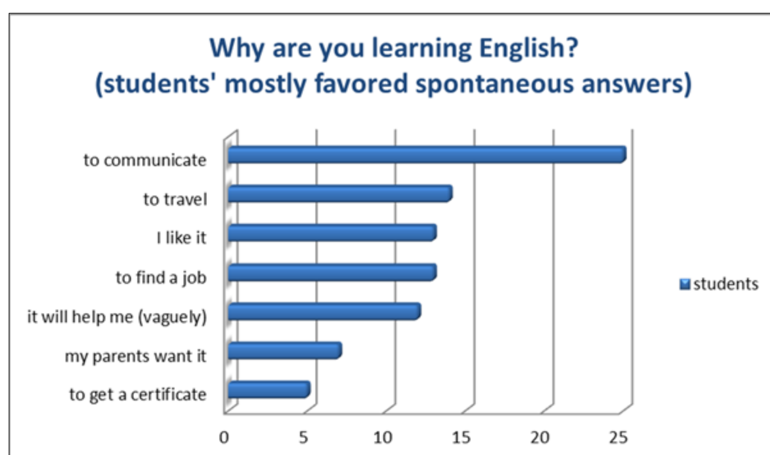
The questionnaire was administered to the students in September 2020. The teacher had pilot-tested the questionnaire with a small group of students three days before to check consolidation and timing. Clarifications were also provided during its completion upon students' request.

One of the most important findings of this needs analysis questionnaire is the students' overall attitude towards learning English. The vast majority of students (35/37) expressed the opinion that they like learning English. Bearing in mind that students' answers were anonymous, this result is surely worth mentioning. Although students have demonstrated their positive attitude towards English, one third of the class seems to be quite discontented with their coursebook, whereas only one third appears fairly satisfied with it, with the boys showing greater dissatisfaction than girls (picture 3).



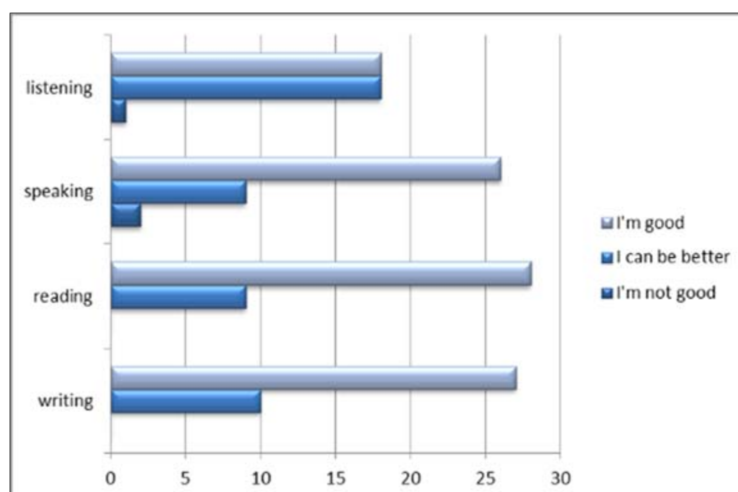
Picture 3. Students' perceptions about their coursebook

Another essential issue the teacher sought is the students' motives for learning English. The students had the opportunity to express themselves in an open-ended question, by using their mother-tongue if needed, as the teacher wanted to elicit their salient incentives without framing their thoughts. The thirty-seven students could write as many reasons as they wished. The most popular answer was 'to communicate with people from other countries' with the next being 'to travel'. To the teacher's great surprise, the third most popular unprompted answer was 'because I like it' (picture 4).



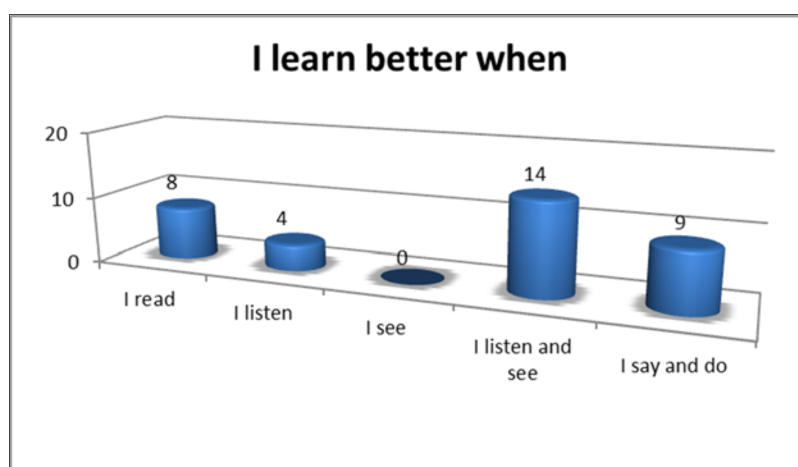
Picture 4. Students' motives for learning English

Except for incentives, students' lacks ought to be inquired so as to be carefully considered and treated at future syllabus planning. What should be noted at this point is that the students' self-ratings presented on picture 4 depict their personal and subjective judgment and may not reflect their actual needs. Teacher's incidental observation of a weak student's answers can also support this argument; the teacher had incidentally noticed that this student, who was sitting very close to the teacher's desk, had circled the happy-face symbol to describe his performance in all skills. To avoid coming to wrong assumptions that could lead to disorientating future decisions, a triangular approach is highly suggested.



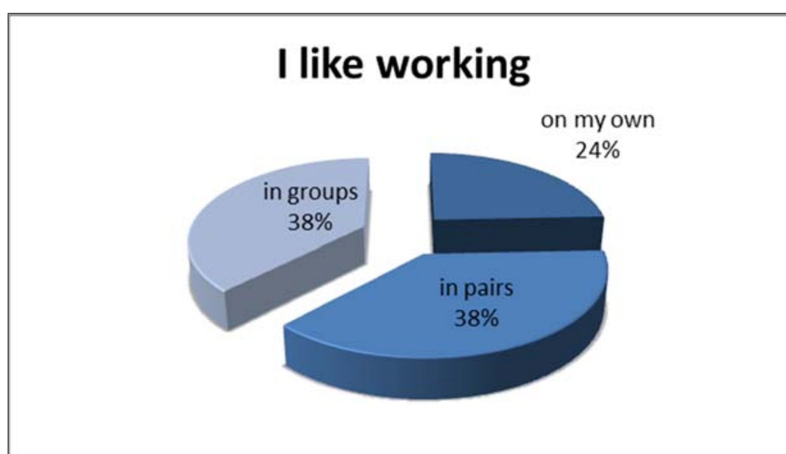
Picture 5. Students' perception of their abilities in the four skills

Regarding learning styles, more students seem to favor visual and auditory ways of learning. However, since there is not considerable divergence between their choices, it can be argued that students exhibit a combination of preferred learning styles (picture 6).



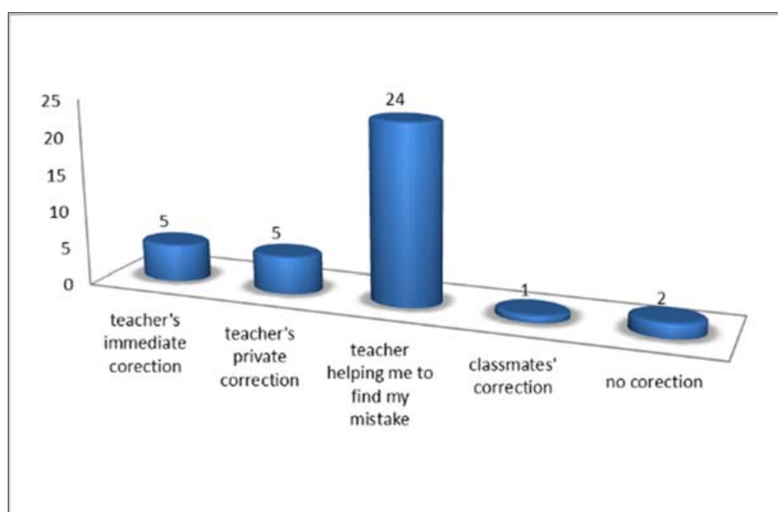
Picture 6. Students' preferred learning styles

Similarly, their preferences on collaborative mode of work are equally shared while there is a notable number of students who opt for individual work (picture 7).



Picture 7. Students' preference for mode of work

Lastly, the majority of the students agreed that teacher helping them to spot and correct the mistakes themselves was clearly the most favored correction policy (picture 8).



Picture 8. Students' preferred correction policy

Assessing needs analysis findings

Needs analysis is conducted with a view to assessing and reflecting on its findings as points of reference for future syllabus or course development. Obviously, needs analysis findings call for several short and long term changes. Students' negative or moderate disposition towards their coursebook surely implies that these changes involve modifications in the way the suggested material is used or even creation of new material tailored to the class profile. One of the first things that should be taken into account is that the majority of students learn English for communication reasons. This can imply that more speaking and listening tasks –as their expressed needs in picture 5 also suggest- and communication strategy activities should be incorporated in the syllabus. Secondly, a combination of visual, oral, auditory and haptic learning methods will be useful to accommodate for students' learning style choice as there is no profound preference among them. Similarly, tasks may be designed to engage students in pair and group work, as well as individual learning since there are no divergent findings on this issue, either. What is clear, however, is that most students have chosen teacher's guidance and not overt correction as the correction policy that suits them best. Last but not least, tasks and activities should be designed or modified bearing student's wants in mind in order to make them more attractive and engaging.

As mentioned previously, administering a needs analysis questionnaire and evaluating its results is an incomplete approach. Considering that the questionnaire results present the students' own perception of their interrelated necessities, lacks and wants, it is evident that triangulation of methods is highly advisable to ensure impartial assessment. Other valuable, though subjective, instruments would be unstructured interviews or group discussions, asking students to keep logs, non-participant observation (Richards, 2001) and applying narrative frames (Macalister, 2012). On the other hand, objective data collection methods may include collecting student language samples and test data on measuring student performance (Richards, 2001). It is therefore at the teachers' disposal to make use of a combination of these procedures to ensure the objectivity of their findings.

Finally, needs analysis has to be on ongoing process that helps the teachers review their aims and objectives and modify their teaching materials; it is also proposed that students need to be provided with relevant feedback (Dudley-Evans *et al*., 1998). While needs analysis determines the goals and the content of the syllabus, it may also have further implications to curriculum development as well. Considering that learners is one of the stakeholders, it seems that they deserve to add their own piece in curriculum development.

As Spinthourakis (2004, p.47) argues 'identification of needs is linked back to systematic curriculum as well as syllabus development'.

Conclusion

As it has been discussed needs analysis can be a cornerstone in syllabus design. It can both determine the goals and the content of the syllabus and make students more purposeful in their learning (Graves, 1996). The needs analysis presented on this paper has helped the EFL teacher introduce a new approach on designing and implementing a more learner-centered syllabus.

References

Brindley, G. (1989). The role of needs analysis in adult ESL programme design. In R. K. Johnson (Ed.), *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

Colosi, L. (2006). Designing an Effective Questionnaire. Retrieved May, 17, 2021, from https://engagement.uiowa.edu.

Council of Europe, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (2001). Retrieved May, 21, 2021, from https://www.coe.int/en/web/language-policy/home.

Cunningsworth, A. (1983). Needs analysis - A review of the state of the art. *System*, 11(2), 149–154.

Dudley-Evans, T., St John, M. J., & Saint John, M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

Efraimidou [Εφραιμίδου] E., Zoe-Reppa [Ζώη-Ρέππα], E., Frouzaki, F. [Φρουζάκη, Φ.] (2009). English 6th grade Pupil's book – ITYE DIOFANTOS.

Graves, K. (1996). *Teachers as Course Developers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

Integrated Foreign Languages Curriculum (2016). Retrieved May, 15, 2021, from https://rcel2.enl.uoa.gr/xenesglossesedu2/?p=87.

Ladousse, G. P. (1982). From needs to wants: Motivation and the language learner. System, 10(1), 29-37.

Macalister, J. (2012). Narrative Frames and Needs Analysis. *System*, 40(1), 120-128.

Manolopoulou-Sergi, E. (2004). Needs Analysis. In Spinthourakis, J., Manolopoulou-Sergi, E., & Ayakli, C. (Eds.), *Course Design and Evaluation, Vol.1*. Patras: Hellenic Open University, pp. 81-124.

Noddings, N. (2003). Needs and Wants. In N. Noddings (Ed.), *Happiness and Education*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 57–73.

Noddings, N. (2005). Identifying and responding to needs in education. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 147–159.

Nunan, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum: A study in second language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.

Seedhouse, P. (1995). Needs analysis and the general English classroom. *ELT Journal*, 49(1), 59–65.

Spinthourakis, J. (2004). Introduction to Key Curriculum Development Concepts. In Spinthourakis, J., Manolopoulou-Sergi, E., & Ayakli, C. (Eds.), *Course Design and Evaluation, Vol.1*. Patras: Hellenic Open University, pp. 19-79.

Εφαρμογή της Μάθησης μέσω Σχεδιασμού στο μάθημα των Αγγλικών

Νεράντζη Μυρτώ
Εκπαιδευτικός ΠΕ06, 1[ο] Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης (εντ. ΑΠΘ),
myrtoner2014@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η περιγραφή και η αποτίμηση της εφαρμογής της Μάθησης μέσω Σχεδιασμού με εκτεταμένη χρήση της ηλεκτρονικής τάξης και των ΤΠΕ ως μέσων πρακτικής γραμματισμού στο μάθημα των Αγγλικών. Η προσέγγιση εντάχθηκε ως καινοτόμα διδακτική πρακτική στον ετήσιο προγραμματισμό του 1ου Πειραματικού Δ.Σ. Θεσσαλονίκης (εντ. ΑΠΘ) το διδακτικό έτος 2020-2021 και εφαρμόστηκε κατά τη διάρκεια της δια ζώσης και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Ε' Τάξη με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση 5 Εκπαιδευτικών Σεναρίων. Παρά τις δυσκολίες που προέκυψαν κατά την υλοποίηση των Σεναρίων, η εφαρμογή της Μάθησης μέσω Σχεδιασμού είχε σημαντικά οφέλη αναφορικά με το γνωστικό αντικείμενο και, συγκεκριμένα, την ικανότητα κατανόησης προφορικού λόγου και πολυτροπικών κειμένων και την ευχέρεια χρήσης της γλώσσας στην προφορική επικοινωνία. Σημαντική, επίσης, ήταν η παράλληλη βελτίωση των γνωστικών, κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών/-τριών.

Λέξεις κλειδιά: Αγγλικά, Μάθηση μέσω Σχεδιασμού, ΤΠΕ, η-τάξη

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει την εφαρμογή της Μάθησης μέσω Σχεδιασμού στο μάθημα των Αγγλικών με εκτεταμένη χρήση της ηλεκτρονικής τάξης και των ΤΠΕ ως μέσων πρακτικής γραμματισμού, η οποία εντάχθηκε ως καινοτόμα διδακτική πρακτική στον ετήσιο προγραμματισμό του 1ου Πειραματικού Δ.Σ. Θεσσαλονίκης (εντ. ΑΠΘ) το διδακτικό έτος 2020-2021. Βασικός στόχος ήταν ο σχεδιασμός και η εφαρμογή Εκπαιδευτικών Σεναρίων ως μια εναλλακτική προσέγγιση στην ισχυρή βιβλιοκεντρική παράδοση και ως μια προτεινόμενη αλλαγή στο περιεχόμενο και το συγκείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας, έτσι ώστε η τελευταία να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες και στη νέα τεχνολογική και κειμενική πραγματικότητα.

Η προσέγγιση εφαρμόστηκε με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση 5 Εκπαιδευτικών Σεναρίων στην Ε' Τάξη (43 μαθητές και μαθήτριες). Τα Σενάρια ακολουθούν το πρότυπο της αναλυτικής στοχοθεσίας και περιγραφής της εκπαιδευτικής πράξης των Σεναρίων που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της Επιμόρφωσης Β2 Επιπέδου ΤΠΕ. Συγκεκριμένα, περιγράφονται τα αναμενόμενα αποτελέσματα σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο, τη χρήση ΤΠΕ και τις κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες, και οι δραστηριότητες ανά διδακτική ώρα με αναφορά στη διάρκεια, το είδος, και τους ρόλους εκπαιδευτικού και μαθητών/-τριών.

Αναφορικά με το προφίλ των μαθητών/-τριών, οι προϋπάρχουσες γνώσεις και ικανότητες διερευνήθηκαν στην αρχή της χρονιάς βάσει της συμμετοχής των μαθητών/-τριών στις συζητήσεις και σε σύντομες γραπτές δραστηριότητες, και αποτυπώθηκαν στο διαγνωστικό Placement Test for young learners του Cambridge. Παρατηρήθηκε ότι το 30% της τάξης βρίσκεται στο επίπεδο αρχαρίων (pre-A1), το 44% βρίσκεται στο επίπεδο A1 με A1^{+}, το 21% στο επίπεδο A2 με A2^{+}, ενώ 2 μαθητές/-τριες βρίσκονται στις αρχές το επιπέδου B1. Το 11% (5 άτομα) έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η αποτίμηση που επιχειρείται στη συνέχεια περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο, τα χαρακτηριστικά και το χρονοδιάγραμμα της υλοποίησης των Σεναρίων, τα αποτελέσματα βάσει των στόχων που τέθηκαν στα Σενάρια και των όσων ορίζονται στο θεωρητικό πλαίσιο, παρατηρήσεις αναφορικά με την εφαρμογή και βελτιωτικές προτάσεις.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η Μάθηση μέσω Σχεδιασμού, σύμφωνα με τους Kalantzis & Cope (2013), αναφέρεται στον προσχεδιασμένο, ρητό και συστηματικό τρόπο μάθησης που χαρακτηρίζει την τυπική εκπαίδευση. Περιλαμβάνει «ευσυνείδητες παιδαγωγικές πρακτικές» (ibid.:397), δηλαδή δραστηριότητες που έχουν ως αφετηρία συγκεκριμένες και συνειδητά επιλεγμένες διδακτικές κατευθύνσεις και παραπέμπουν στις γνωσιακές διαδικασίες 'βιώνοντας', 'εννοιολογώντας', 'αναλύοντας' και 'εφαρμόζοντας' (ibid.:353). Ο σχεδιασμός μπορεί να αναφέρεται, επίσης, σε προγράμματα σπουδών και να περιλαμβάνει πηγές και μέσα μάθησης και αξιολόγησης και τα συστήματα ηλεκτρονικής μάθησης.

Η παιδαγωγική της Μάθησης μέσω Σχεδιασμού βασίζεται στην έννοια των Πολυγραμματισμών (Kalantzis & Cope, 2001; Kalantzis & Cope, 2013), η οποία προέκυψε ως συνέπεια της αυξανόμενης γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας στις κοινωνίες και του καθοριστικού ρόλου της τεχνολογίας στην καθημερινότητα. Ως συνέπεια αυτών των αλλαγών, η θεωρία των Πολυγραμματισμών προτάσσει την ανάγκη καλλιέργειας ικανοτήτων και δεξιοτήτων απαραίτητων για την κατανόηση και την παραγωγή των διαφόρων κειμένων που εντάσσονται στα σύγχρονα πολυμορφικά, πολύγλωσσα και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα (Χατζησαββίδης 2005: 37). Στο πλαίσιο αυτό, αποδίδεται ιδιαίτερη έμφαση στα κοινωνικά βιώματα των μαθητών/-τριών, ώστε να καταστεί πιο πλήρης η κατασκευή του νοήματος, και στη σύνδεση της μαθησιακής διαδικασίας με αυθεντικές επικοινωνιακές περιστάσεις (ibid.), το οποίο παραπέμπει στις αρχές της Πλαισιωμένης Μάθησης (Lave & Wenger, 1991), δηλαδή στην προσέγγιση της μάθησης ως μιας διαδικασίας πολιτιστικά και κοινωνικά τοποθετημένης. Επομένως, σύμφωνα με τη παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών, η χρήση της γλώσσας δε νοείται ως αποκομμένη διαδικασία από το περιβάλλον στο οποίο προκύπτει και η γλωσσομάθεια δεν μπορεί να περιοριστεί στην εκμάθηση τυπικών και αποπλαισιωμένων κανόνων γραμματικής και συντακτικού.

Απώτερος σκοπός της παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών είναι η ανάπτυξη μιας «κριτικής μεταγλώσσας» (Kalantzis & Cope, 2001) η οποία θα επιτρέψει την ενεργή συμμετοχή των μαθητών και μαθητριών στη συνδιαμόρφωση του κόσμου, των συνθηκών και καταστάσεων που τον συγκροτούν. Υπό αυτό το πρίσμα, η γλωσσομάθεια, όπως κάθε διαδικασία μάθησης, θα πρέπει να αποτελεί μια πρακτική αναπλαισίωσης των εμπειριών που φέρνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες στην τάξη, η οποία οδηγεί στην κατασκευή και τη διαπραγμάτευση νέων εγγράμματων ταυτοτήτων και κοινωνικών σχέσεων μέσα από καθημερινές πρακτικές παραγωγής νοήματος.

Συμπερασματικά, η Μάθηση μέσω Σχεδιασμού προτάσσει την ανάγκη για μια μαθησιακή εμπειρία η οποία αξιοποιεί πολυτροπικά (Χοντολίδου 1999: 115-117; Kress & van Leeuwen 1996) και ποικιλόμορφα κείμενα ως πόρους και περιλαμβάνει μια ποικιλία τοποθετημένων δραστηριοτήτων ως ενεργών τρόπων απόκτησης μάθησης. Ως αποτέλεσμα, οριοθετεί το σχολικό περιβάλλον ως ένα μέρος όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες συμμετέχουν ενεργά ως παραγωγοί γνώσης, με ικανότητα να χρησιμοποιούν όλα τα μέσα πρακτικής γραμματισμού, με κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες και κριτική σκέψη.

Χαρακτηριστικά του σχεδιασμού και της εφαρμογής

Η προσέγγιση της Μάθησης μέσω Σχεδιασμού εφαρμόστηκε στο μάθημα των Αγγλικών με τους μαθητές και τις μαθήτριες των δύο τμημάτων της Ε' Τάξης καθ' όλη τη διάρκεια της δια ζώσης και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Συνολικά υλοποιήθηκαν 5 εκπαιδευτικά Σενάρια, τα οποία σχεδιάστηκαν με αφετηρία τους Ειδικούς Δείκτες Επικοινωνιακής Επάρκειας Επιπέδου Α1 και Α2 για τις 4 περιστάσεις επικοινωνίας (κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου), όπως ορίζεται στο ΕΠΣ-ΞΓ για την Ε' Τάξη. Επίσης, κατά τον σχεδιασμό των Σεναρίων, τέθηκαν κοινωνικοί και γνωστικοί στόχοι οι οποίοι συνδέονται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα και την ενεργοποίηση εγγράμματων ταυτοτήτων στους μαθητές και τις μαθήτριες.

Αναφορικά με τις δραστηριότητες, ο σχεδιασμός λαμβάνει υπόψη τα στάδια της παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών (τοποθετημένη πρακτική, ανοικτή διδασκαλία, κριτική πλαισίωση, μετασχηματισμένη πρακτική) αναφορικά με την κατανόηση και την παραγωγή κειμένων. Παράλληλα, οι δραστηριότητες συνδέονται με διάφορες γνωστικές διεργασίες και, σε αρκετές περιπτώσεις, η αλληλουχία περνάει σταδιακά από τη γνωστική διεργασία του 'βιώνω το γνωστό' έως την ανώτερη διεργασία 'εφαρμόζω δημιουργικά'.

Επιλέχθηκαν για επεξεργασία κυρίως αυθεντικά πολυτροπικά κείμενα, τα οποία αναλύονταν με αναφορά τα γλωσσικά, κειμενικά και πολιτισμικά τους στοιχεία, ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να μεταβαίνουν από την επιφανειακή προσέγγισή τους σε βαθύτερα και υποδηλούμενα νοήματα και να αναπτύσσουν τρόπους σκέψης για την οργάνωσή τους. Η μετασχηματισμένη πρακτική εντοπίζεται τόσο σε δραστηριότητες σχολιασμού και συζήτησης με αφετηρία τα κείμενα, όσο και στη δημιουργία περιεχομένου από τους μαθητές και τις μαθήτριες με τη μορφή συνθετικής ή ερευνητικής εργασίας. Για παράδειγμα, στο Σενάριο *Our habits and routines* και με αφετηρία βίντεο όπου παρουσιάζεται η καθημερινότητα παιδιών από διάφορα μέρη του κόσμου, τα παιδιά συζήτησαν τις ομοιότητες και τις διαφορές με τη δική τους καθημερινότητα και διατύπωσαν υποθέσεις προσπαθώντας να αιτιολογήσουν την ύπαρξη διαφορών. Στο Σενάριο *Live your myth in Thessaloniki*, τα παιδιά αξιοποίησαν τον επίσημο τουριστικό ιστότοπο για τη Θεσσαλονίκη https://thessaloniki.travel/en/, αφού συζητήσαμε τον σκοπό που ο ιστότοπος εξυπηρετεί σε συνάρτηση με τη μορφή και τη δομή του, και τη σελίδα του Kiddle για τη Θεσσαλονίκη https://kids.kiddle.co/Thessaloniki, με σκοπό να επιλέξουν προς παρουσίαση αξιοθέατα της πόλης τους.

Επιπλέον, στα Σενάρια συμπεριλαμβάνονται δραστηριότητες οι οποίες εστιάζουν πρωτίστως στην ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της διαδραστικότητας και στη δημιουργία κινήτρων και την ενεργοποίηση των μαθητών και μαθητριών. Για παράδειγμα, στο Σενάριο *This is me!*, το οποίο ήταν και το πρώτο που υλοποιήθηκε, οι μαθητές και οι μαθήτριες συζήτησαν εκτενώς για τα αγαπημένα παιχνίδια και τις προτιμήσεις τους, τα ενδιαφέροντα και την οικογένειά τους. Με αφορμή παρουσίαση με θέμα τα χόμπι διάσημων ανθρώπων, αφιερώθηκε χρόνος στη συζήτηση για αγαπημένους διάσημους και για δραστηριότητες που κινούν το ενδιαφέρον των παιδιών. Παρομοίως, στο Σενάριο *Live your myth in Thessaloniki*, προβλέφθηκε στον σχεδιασμό χρόνος κατά τον οποίο τα παιδιά συζήτησαν τόσο για τις πόλεις της Ελλάδας που έχουν επισκεφθεί μεταφέροντας τις εντυπώσεις τους, όσο και για τους λόγους που καθόρισαν την επιλογή του αξιοθέατου της Θεσσαλονίκης που θα ήθελαν να παρουσιάσουν. Υπό αυτό το πρίσμα της Πλαισιωμένης Μάθησης, η θεματολογία των Σεναρίων συνδέεται με την καθημερινότητα και το άμεσο κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον των παιδιών και δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση και χρόνος στην επικοινωνία μέσα από δραστηριότητες ανταλλαγής ιδεών και πληροφοριών.

Επίσης, στο κάθε Σενάριο, επιχειρήθηκε η συστηματική σύνδεση με αυθεντικές καταστάσεις μέσα από συνεργατικές δραστηριότητες και δραστηριότητες σύγχρονης/ασύγχρονης επικοινωνίας με συνεργαζόμενες τάξεις στο πλαίσιο προγραμμάτων eTwinning, και η εκτεταμένη χρήση των ΤΠΕ για συνεργασία, επικοινωνία και ανταλλαγή περιεχομένου μεταξύ των μαθητών/-τριών των συνεργαζόμενων σχολείων. Οι δραστηριότητες αυτές αποτελούν το τελικό ζητούμενο των Σεναρίων, το οποίο γνωστοποιούταν στα παιδιά στην αρχή της μαθησιακής ενότητας, ενώ οι υπόλοιπες δραστηριότητες δομούνται και εκλαμβάνονται από τα παιδιά ως τα στάδια προετοιμασίας των δραστηριοτήτων eTwinning.

Πιο συγκεκριμένα, ως τελική εργασία του 1ου Σεναρίου *This is me!* τα παιδιά δημιούργησαν ψηφιακές παρουσιάσεις για τις συνεργαζόμενες τάξεις με αναλυτικές πληροφορίες για τον εαυτό τους και συμμετείχαν σε διαδικτυακό παιχνίδι *Μάντεψε ποιος* με τους εταίρους μας. Στο Σενάριο *Our habits and routines*, ανταλλάξαμε γραφήματα και

πίνακες με τις συνήθειες των μαθητών/-τριών των συνεργαζόμενων τάξεων. Στο Σενάριο *Live your myth in Thessaloniki*, οι συνεργαζόμενες τάξεις παρουσίασαν σε σύντομα κείμενα τα αξιοθέατα του τόπου τους με αναρτήσεις που δημιούργησαν σε Έργο στο Google Earth και, στη συνέχεια, αντάλλαξαν εντυπώσεις στο φόρουμ του Twinspace. Στο Σενάριο *Our flower garden*, οι μαθητές/-τριες συμμετείχαν σε διεθνείς ομάδες όπου παρουσίασαν πληροφορίες για το εθνικό λουλούδι, τον Άκανθο, και μετέφρασαν τα εθνικά λουλούδια των συνεργαζόμενων χωρών στα ελληνικά. Τέλος, στο Σενάριο *Biographies*, τα παιδιά παρουσίασαν σημαντικές προσωπικότητες της Ελλάδας και συμμετείχαν σε διαδικτυακό παιχνίδι *Ποιος θέλει να γίνει εκατομμυριούχος* με ερωτήσεις αναφορικά με τις προσωπικότητες που παρουσίασαν τα συνεργαζόμενα σχολεία.

Επίσης, τόσο στη δια ζώσης όσο και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αξιοποιήθηκε συστηματικά η ηλεκτρονική τάξη (e-me), όχι μόνο ως αποθετήριο ψηφιακού υλικού αλλά κυρίως ως επέκταση της φυσικής – δεδομένου του ελάχιστου διδακτικού χρόνου που αφιερώνεται στο μάθημα των Αγγλικών στο ωρολόγιο πρόγραμμα – και ως χώρος συνεργασίας και επικοινωνίας με την εκπαιδευτικό και μεταξύ των μαθητών/-τριών της τάξης στο πλαίσιο υλοποίησης των Σεναρίων. Ο προβλεπόμενος χρόνος συμμετοχής στην η-τάξη ήταν 30' με 60' λεπτά εβδομαδιαίως σύμφωνα με τις ανάγκες και τον προγραμματισμό του κάθε παιδιού και περιλαμβάνει δραστηριότητες ενασχόλησης με κείμενα διαφόρων ειδών, συμμετοχή σε συζήτηση στον τοίχο και στο ιστολόγιο της κυψέλης, εκπόνηση συνεργατικών εργασιών σε ζευγάρια ή ομάδες, ανταλλαγή απόψεων και σχολιασμό των δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετείχαν τα παιδιά, αλλά και παιγνιώδεις δραστηριότητες πρακτικής άσκησης γλωσσικών δομών, εκφράσεων και λεξιλογίου. Σε αρκετές περιπτώσεις και κυρίως –αλλά όχι αποκλειστικά– στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εφαρμόστηκαν πρακτικές ανεστραμμένης τάξης με δραστηριότητες ενεργοποίησης πρότερης γνώσης και παρουσίαση δομών και θεματικού λεξιλογίου στην η-τάξη. Απώτερος σκοπός της εκτεταμένης χρήσης της η-τάξης ήταν η αύξηση του χρόνου έκθεσης των μαθητών/-τριών σε αυθεντικά πολυτροπικά αγγλόφωνα κείμενα και η ενίσχυση των πρακτικών κατασκευής νοήματος με χρήση των αγγλικών σε ψηφιακά περιβάλλοντα, η παροχή επιλογών και η υποστήριξη διαφόρων μαθησιακών στυλ, η ενίσχυση της ιδιωτικότητας και της εξατομίκευσης της διαδικασίας, η αυτονόμηση της μάθησης και η καλλιέργεια των συναφών δεξιοτήτων.

Ακόμα, ο σχεδιασμός των σεναρίων περιλαμβάνει δραστηριότητες διαγνωστικής, διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης, δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης/έτεροαξιολόγησης των μαθητών/-τριών βάσει προκαθορισμένων κριτηρίων και ερωτηματολόγια αναστοχασμού πάνω στην ατομική πορεία μάθησης, τα οποία συμπλήρωναν οι μαθητές και οι μαθήτριες στο τέλος του κάθε τριμήνου. Σε γενικές γραμμές, επιδιώχθηκε η τακτική και πολυτροπική αξιολόγηση και η διαρκής ανατροφοδότηση ώστε όλες οι μορφές αξιολόγησης να αποτελέσουν οχήματα παραγωγής γνώσης και καλλιέργειας δεξιοτήτων μάθησης.

Πιο συγκεκριμένα, η διαγνωστική αξιολόγηση καθόρισε τη μορφή των δραστηριοτήτων του κάθε Σεναρίου και υλοποιούνταν κάθε φορά κατά την εισαγωγική συζήτηση του θέματος στη φυσική/ψηφιακή (webex) τάξη ή/και βάσει της ανταπόκρισης των μαθητών/-τριών στην παρουσίαση δομών και θεματικού λεξιλογίου στην η-τάξη και των συμπερασμάτων της συζήτησης που ακολουθούσε. Η διαμορφωτική αξιολόγηση παρείχε ανατροφοδότηση ανακαθορίζοντας την πορεία υλοποίησης των Σεναρίων σύμφωνα με τις ανάγκες της τάξης, και βασίστηκε στα αποτελέσματα των καθημερινών δραστηριοτήτων, των κουίζ/παιχνιδιών και των εργασιών. Βασίστηκε, επίσης, στον σχολιασμό των δραστηριοτήτων από τα ίδια τα παιδιά και τη συζήτηση που ακολουθούσε. Με αυτόν τον τρόπο, επιδιώχθηκε η πιο ενεργή συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία, η ενίσχυση της μεταγνωστικής τους ικανότητας και η περαιτέρω δημιουργία αυθεντικών επικοινωνιακών περιστάσεων και περιβαλλόντων άσκησης μετασχηματισμένων πρακτικών.

Η καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων αποτέλεσε το βασικό ζητούμενο και στην αυτοαξιολόγηση μέσω ερωτηματολογίου. Τα ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης συμπληρωνόντουσαν πριν το τέλος κάθε κύκλου μαθημάτων ώστε να δοθεί στους μαθητές και τις μαθήτριες ο χρόνος να προβούν σε σκόπιμες διαδικασίες αυτοβελτίωσης βάσει των συμπερασμάτων τους αναφορικά με την επίτευξη των γλωσσικών στόχων. Η τελική αξιολόγηση βασίστηκε στο τελικό παραγόμενο και την παρουσίασή του στην περίπτωση των συνθετικών και ερευνητικών εργασιών, στα χαρακτηριστικά της συμμετοχής των μαθητών/-τριών στις τελικές συνεργατικές δραστηριότητες eTwinning και στα χαρακτηριστικά των συνεισφορών τους στις τελικές δραστηριότητες ετεροαξιολόγησης που συμμετείχαν. Τέλος, τα ερωτηματολόγια αναστοχασμού ήταν στα ελληνικά, ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να επικεντρωθούν αποκλειστικά και απροβλημάτιστα στις δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν και στην αποτίμηση της μαθησιακής τους πορείας. Ο στόχος των ερωτηματολογίων ήταν διττός: αφενός, υποδεικνύαν στρατηγικές που ενισχύουν τη μάθηση, αφετέρου στόχευαν στην ενδυνάμωση της ικανότητας των μαθητών/-τριών να αντιλαμβάνονται τους τρόπους μάθησης, να αξιολογούν την πορεία τους και να καταλήγουν σε λογικές κρίσεις με απώτερο σκοπό την ανάληψη στοχευμένης και αυτοκαθοδηγούμενης δράσης.

Παρατηρήσεις αναφορικά με την εφαρμογή

Ιδιαίτερα τους πρώτους μήνες παρατηρήθηκε σημαντική απόκλιση μεταξύ του σχεδιασμένου και του πραγματικού χρόνου υλοποίησης, καθώς απαιτήθηκε περισσότερος χρόνος από τον αναμενόμενο για την καθοδήγηση των παιδιών στη χρήση της κυψέλης e-me και την αξιοποίησή της ως χώρου αυτονόμησης της μάθησης και επικοινωνίας. Ως συνέπεια, χρειάστηκε να οργανωθούν επιπλέον δραστηριότητες εξοικείωσης με το περιβάλλον της κυψέλης και των διαθέσιμων λειτουργιών, και να αφιερωθεί αρκετός χρόνος κατά τη διάρκεια του μαθήματος σε δραστηριότητες που είχαν σχεδιαστεί ως ατομική εργασία, στην οργάνωση και την καθοδήγηση της αυτόνομης εργασίας των παιδιών και στην επίλυση αποριών.

Για να εξασφαλιστεί μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών και μαθητριών στην κυψέλη, χρειάστηκε να γίνουν συμπληρωματικές αναρτήσεις στο ιστολόγιο με διαδραστικό υλικό στο οποίο τα παιδιά έπρεπε να ανταποκριθούν είτε απαντώντας σε ερωτήσεις είτε σχολιάζοντας την ανάρτηση και τις απαντήσεις των συμμαθητών/-τριών τους. Για παράδειγμα, στην πορεία της υλοποίησης του Σεναρίου *This is me!* χρειάστηκε να γίνει συμπληρωματική ανάρτηση ενός βίντεο με διάφορα συνηθισμένα και ασυνήθιστα χόμπι τα οποία θεωρούνται δημοφιλή. Τα παιδιά κλήθηκαν να ανταποκριθούν στην ανάρτηση απαντώντας σε 5 ερωτήσεις που σχετίζονται με το περιεχόμενο του βίντεο και τις προσωπικές τους προτιμήσεις και εμπειρίες. Σε άλλες περιπτώσεις, η ανάρτηση ζητούσε από τους μαθητές και τις μαθήτριες να γράψουν ποια από τις δραστηριότητες τους άρεσε ή τους δυσκόλεψε περισσότερο.

Παράλληλα, η διαδικασία ετεροαξιολόγησης των εργασιών των μαθητών/-τριών αποδείχθηκε αρκετά πιο απαιτητική χρονικά από όσο είχε αρχικά εκτιμηθεί, καθώς χρειάστηκε να δοθεί βάση στα κριτήρια και τον τρόπο έκφρασης και εκφοράς της αξιολόγησης και των προτάσεων. Ο καθορισμός των κριτηρίων γινόταν πριν την εκπόνηση των εργασιών σε συζήτηση με τους μαθητές και τις μαθήτριες και επαναλαμβανόντουσαν τακτικά κατά τη διάρκεια της ετεροαξιολόγησης στη φυσική τάξη και την η-τάξη. Η απόκλιση μεταξύ του αρχικά σχεδιασμένου και του πραγματικού χρόνου υλοποίησης οφείλεται, ακόμα, στην οργάνωση συμπληρωματικών δραστηριοτήτων για εμπέδωση λεξιλογίου/γλωσσικών δομών στην η-τάξη και στον χρόνο που αφιερώθηκε για ανατροφοδότηση στις εργασίες και σχολιασμό των απαντήσεων των παιδιών στις αναρτήσεις στην η-τάξη.

Επίσης, παρά το γεγονός ότι προηγήθηκε εκτεταμένη ενημέρωση των οικογενειών αναφορικά με την αξιοποίηση της η-τάξης και διερεύνηση μέσω ερωτηματολογίου των

δυνατοτήτων υποστήριξης με τεχνολογικά μέσα, υπήρξε σχετική απροθυμία διασφάλισης του απαραίτητου χρόνου χρήσης των μέσων εβδομαδιαίως, στο πλαίσιο προετοιμασίας για το μάθημα. Επιπλέον, παρά την επικρατούσα άποψη ότι τα παιδιά είναι «ψηφιακοί γηγενείς» και αντίθετα με τα αναμενόμενα βάσει του προγράμματος σπουδών του μαθήματος ΤΠΕ, αρχικά αρκετά αντιμετώπισαν δυσκολίες με βασικές λειτουργίες Η/Υ (εναλλαγή σε παράθυρα εργασίας, αντιγραφή-επικόλληση, χρήση φυλλομετρητή ιστοσελίδων) καθώς και με το περιβάλλον και τη χρήση του κειμενογράφου.

Λόγω των καθυστερήσεων στην υλοποίηση των Σεναρίων και κυρίως των συνθηκών που δημιουργήθηκαν με την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, κάποιες από τις σχεδιασμένες δραστηριότητες προσαρμόστηκαν για να καλύψουν επιπλέον Δείκτες Επικοινωνιακής Επάρκειας αλλά και για να συνδεθούν με τα βιώματα των παιδιών κατά τη διάρκεια της καραντίνας. Για παράδειγμα, στην πορεία υλοποίησης του Σεναρίου *Our habits and routines* κρίθηκε σκόπιμο να προστεθεί δραστηριότητα κατά την οποία οι μαθητές/-τριες αντιπαρέβαλαν την καθημερινότητά τους με τις συνήθειες που ανέπτυξαν κατά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο της καραντίνας. Ως αποτέλεσμα, έγινε αναπροσαρμογή και της στοχοθεσίας σε σχέση με τους Δείκτες (Δείκτες B1.01, B1.11, B1.28 για περιγραφή γεγονότων και καταστάσεων) και τα μέσα (Present Continuous). Επίσης, χρειάστηκε να γίνουν μετατροπές στον προγραμματισμό των συνεργατικών δραστηριοτήτων και των δραστηριοτήτων σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας eTwinning με τις συνεργαζόμενες τάξεις, οι οποίες, ωστόσο, επέτρεψαν την καλύτερη προετοιμασία των μαθητών/-τριών.

Παρά τις καθυστερήσεις λόγω του μειωμένου χρόνου μαθήματος, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έδωσε την ευκαιρία εξοικείωσης με περισσότερα ψηφιακά μέσα και υλοποίησης ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων με χρήση ψηφιακών εργαλείων κατά τη διάρκεια των διαδικτυακών μαθημάτων. Παράλληλα, έγινε πιο άμεσα αντιληπτή η αναγκαιότητα χρήσης της η-τάξης και παρατηρήθηκε μεγαλύτερη διάθεση να συζητηθούν απορίες αναφορικά με τη χρήση και τη λειτουργία της κυψέλης. Σε αυτό συνετέλεσε το γεγονός ότι τα περισσότερα παιδιά είχαν άμεση πρόσβαση στην κυψέλη κατά τη διάρκεια του μαθήματος, σε αντίθεση με την έμμεση πρόσβαση μέσω προβολής στη φυσική τάξη. Βοήθησε, επίσης, η εφαρμογή χρονικού περιθωρίου στις δραστηριότητες μέσω e-me assignments, καθώς με αυτόν τον τρόπο έγινε καλύτερα κατανοητό σε παιδιά και γονείς ότι η μη ολοκλήρωση της δραστηριότητας υποδηλώνει ασυνέπεια στα καθήκοντα των μαθητών/-τριών.

Με την επιστροφή στη φυσική τάξη τόσο τον Ιανουάριο όσο και τον Μάϊο, ανασχεδιάστηκαν οι δραστηριότητες ώστε να γίνεται πιο περιορισμένη χρήση της η-τάξης για επικοινωνία και αυτονόμηση της μάθησης, καθώς θεωρήθηκε ότι τα παιδιά έκαναν αρκετά εκτεταμένη χρήση των ηλεκτρονικών συσκευών κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως. Για τον ίδιο λόγο, κατά την υλοποίηση δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση και χρόνος στην αλληλεπίδραση εντός της φυσικής τάξης και την εικαστική δημιουργία. Και στις δύο περιπτώσεις, ενώ ο αρχικός σχεδιασμό περιλαμβάνει ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες στην η-τάξη, δεν πραγματοποιήθηκαν ως τέτοιες αλλά ως εργασία σε ζευγάρια στη φυσική τάξη. Οι αλλαγές αυτές είχαν ως αποτέλεσμα την παράταση του χρόνου υλοποίησης των αντίστοιχων Σεναρίων.

Τέλος, αναφορικά με τη χρήση της η-τάξης για επικοινωνία και ανατροφοδότηση και τον ρόλο της στη διαμόρφωση των αποτελεσμάτων, ενδεικτικά αναφέρεται ότι έγιναν πάνω από 300 σχόλια από τους μαθητές και τις μαθήτριες στις 90 δημοσιεύσεις των ιστολογίων, αποκλειστικά στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων των Σεναρίων. Εκτός από τις απαντήσεις σε αναρτήσεις της εκπαιδευτικού και των συμμαθητών/-τριών στον τοίχο της κάθε κυψέλης, οι μαθητές και οι μαθήτριες ξεκίνησαν πάνω από 60 συζητήσεις. Δημιουργήθηκαν και ανατέθηκαν 28 εργασίες στο e-me assignments, στις οποίες οι μαθητές και οι μαθήτριες λάμβαναν ατομική ανατροφοδότηση με επανάληψη της υποβολής και ανατροφοδότηση

στις περισσότερες των περιπτώσεων, και ανταλλάχθηκαν πάνω από 250 προσωπικά μηνύματα στην κυψέλη. Επιπλέον, συμμετείχαν σε 12 νήματα συζήτησης με τις συνεργαζόμενες τάξεις στο Twinspace του eTwinning. Ο χρόνος απασχόλησης της εκπαιδευτικού για τη δημιουργία υλικού, την παρακολούθηση και την ατομική ανατροφοδότηση στην η-τάξη και στο Twinspace υπολογίζεται στις 1 με 2 ώρες καθημερινά.

Αποτελέσματα

Οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν κατακτήσει σε διαφοροποιημένο βαθμό τους στόχους ως προς τους Ειδικούς Δείκτες Επικοινωνιακής Επάρκειας του ΕΠΣ-ΞΓ που τέθηκαν κατά τον σχεδιασμό τους. Ευνοήθηκαν ιδιαίτερα οι μαθητές/-τριες με το χαμηλότερο επίπεδο γλωσσομάθειας, καθώς τα 10/13 πέρασαν στο επίπεδο Α1 (5 άτομα) και Α1+ (5 άτομα) και τα 2/13 στο επίπεδο Α2 ως προς τους προκαθορισμένους Δείκτες. Από τους 19 μαθητές και τις μαθήτριες που ξεκίνησαν από το επίπεδο Α1 με Α1+, 16 έφτασαν στο επίπεδο Α2 (12 άτομα) και Α2+ (4 άτομα) και 2 άτομα πέρασαν στο επίπεδο Β1. Λιγότερο εμφανής αλλά σημαντική ήταν η πρόοδος των μαθητών/-τριών που ξεκίνησαν από το επίπεδο Α2 με Α2+, ενώ η συνεισφορά τους στη βελτίωση του επιπέδου γλωσσομάθειας των υπόλοιπων παιδιών είναι ιδιαίτερα μεγάλη.

Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση στην κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου συμβατικών και, κυρίως, πολυτροπικών κειμένων που αφορούν στη θεματολογία των Σεναρίων. Επίσης, όπως φαίνεται στις ερευνητικές και συνθετικές εργασίες, τις αναρτήσεις στην η-τάξη και τις συνεισφορές στο φόρουμ συζήτησης, οι μαθητές και οι μαθήτριες εφάρμοσαν μετασχηματιστικές πρακτικές, εμπλούτισαν το θεματικό λεξιλόγιο και φαίνεται να έχουν αποκτήσει μεγαλύτερη ευχέρεια παραγωγής γραπτού λόγου στο πλαίσιο της θεματικής των Σεναρίων, για τη διατύπωση σύντομου σχολιασμού στο ιστολόγιο της τάξης, την έκφραση άποψης με απλή αιτιολόγηση και τη διατύπωση ερωτήσεων στο φόρουμ συζήτησης, τη σύνταξη απλών πληροφοριακών κειμένων και την εξιστόρηση γεγονότων. Κατάφεραν, σε διαφοροποιημένο βαθμό, να αξιοποιήσουν γλωσσικά στοιχεία (λεξικά και γραμματικά) που χρησιμοποιούνται στα κείμενα που πραγματεύτηκαν και τους πόρους που χρησιμοποίησαν.

Όπως φάνηκε στον σχολιασμό των εργασιών και τις συζητήσεις που έγιναν στην τάξη, οι μαθητές και οι μαθήτριες ανέπτυξαν σημαντική αυτοπεποίθηση και δεκτικότητα στην παραγωγή προφορικού λόγου και ιδιαίτερα με τη χρήση λέξεων υψηλής συχνότητας και καθημερινών εκφράσεων. Ενώ στην αρχή της χρονιάς η χρήση των αγγλικών από τους μαθητές και τις μαθήτριες ήταν εξαιρετικά περιορισμένη παρά τις προτροπές της εκπαιδευτικού, σχεδόν στο σύνολό τους καταβάλλουν πλέον σημαντική προσπάθεια να κάνουν τις συνεισφορές τους αποκλειστικά στα αγγλικά και δεν εγκαταλείπουν παρά τις γενικές δυσκολίες μεταφοράς του νοήματος που αντιμετωπίζουν. Παρομοίως, ενώ στην αρχή αντιδρούσαν αρνητικά στην αποκλειστική χρήση των αγγλικών από την εκπαιδευτικό, μετά τον Νοέμβριο φαίνεται ότι ανέπτυξαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στην κατανόηση προφορικού λόγου. Η αυτοπεποίθηση στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου αποτυπώνεται και στα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης που συμμετείχαν πριν το τέλος του κάθε κύκλου μαθημάτων, η οποία καταδεικνύει μια γενικά θετική αξιολόγηση της ικανότητας κατανόησης προφορικού λόγου και χρήσης της γλώσσας σε συγκεκριμένες καταστάσεις επικοινωνίας.

Αναφορικά με τις ψηφιακές δεξιότητες, η υποβολή των εργασιών τους και οι σχολιασμοί στο ιστολόγιο δείχνουν ότι κατάφεραν να εξοικειωθούν σχεδόν απόλυτα με την χρήση της e-me και έχουν κατακτήσει βασικές δεξιότητες χρήσης Η/Υ (πχ. λήψη και αποθήκευση αρχείων, αντιγραφή-επικόλληση), του κειμενογράφου και βασικές γνώσεις και δεξιότητες χρήσης του Powerpoint αλλά και εφαρμογών δημιουργίας αφισών. Επίσης, η παράλληλη χρήση της e-me κατά την εξ αποστάσεως αποδεικνύει ότι είναι σε θέση πλέον να χρησιμοποιούν παράλληλα παράθυρα εργασίας και να εναλλάσσουν παράθυρα στον

φυλλομετρητή. Όπως φάνηκε στις παρουσιάσεις τους και τις εργασίες, καλλιέργησαν δεξιότητες πλοήγησης και την ικανότητα εύρεσης πληροφορίας σε ιστότοπους και συνδύασαν τις πληροφορίες που βρήκαν. Αν και στην ενδιάμεση αποτίμηση παρατηρήθηκε πως δεν είναι συνήθως σε θέση να συνοψίσουν τις πληροφορίες και να τις προσαρμόσουν στο κειμενικό είδος της ψηφιακής παρουσίασης στα αγγλικά χωρίς καθοδήγηση και υποστήριξη, στην τελική εργασία του τελευταίου Σεναρίου φάνηκε ότι, με ελάχιστες εξαιρέσεις, τα παιδιά σημείωσαν σημαντική πρόοδο και σε αυτό το κομμάτι. Τέλος, οι μαθητές και οι μαθήτριες γνώρισαν ορισμένες βασικές λειτουργίες σε ένα συνεργατικό έγγραφο και άρχισαν να ανταποκρίνονται θετικότερα σε προτάσεις αξιοποίησης ψηφιακών τεχνολογιών ευρύτερων από αυτούς του μαθήματος.

Επιπλέον, τα παιδιά εξάσκησαν τη δημιουργικότητα για την παραγωγή περιεχομένου, την ικανότητα εύρεσης και σύνθεσης πληροφοριών για την παραγωγή απλών κειμένων στις συνθετικές εργασίες και την κριτική σκέψη και την επιχειρηματολογία στις διερευνητικές εργασίες και τις συζητήσεις, την ερμηνεία κειμένων και την ετεροαξιολόγηση. Επίσης, όπως φάνηκε στις συζητήσεις εντός τάξης, στο ιστολόγιο και στο φόρουμ, ενσωμάτωσαν την προσωπική οπτική αναφέροντας τους λόγους που επέλεξαν να διερευνήσουν/παρουσιάσουν το συγκεκριμένο θέμα/πρόσωπο, και βελτίωσαν τις επικοινωνιακές τους ικανότητες όσον αφορά την εκφορά απόψεων και τη διατύπωση αξιολογητικών προτάσεων.

Αναφορικά με τις δεξιότητες μάθησης, όπως αποτυπώνονται στα ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού, παρατηρείται ότι τα παιδιά σταδιακά αναπτύσσουν αντικειμενικότητα και ωριμότητα στην κρίση τους αναφορικά με τις αποδόσεις τους, και βελτιωμένη μεταγνωσιακή ικανότητα, καθώς είναι σε καλύτερη θέση να περιγράψουν και να αναλύσουν τις μαθησιακές πρακτικές που εφαρμόζουν. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι στο ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης του 1ου κύκλου, ο μέσος όρος απόδοσης ήταν 4.5, το οποίο παραπέμπει σε υπερβολικά μεγάλο αίσθημα αυτοεπάρκειας και δε συνάδει με τις επιδόσεις τους, ενώ στον τελευταίο κύκλο ήταν 4, παρόλο που σημείωσαν σημαντικά μεγαλύτερη πρόοδο στους γλωσσικούς στόχους. Ιδιαίτερα σημαντική, επίσης, θεωρείται η απόκτηση κινήτρων μέσω της συμμετοχής των μαθητών/-τριων σε δημιουργικές και συνεργατικές δραστηριότητες, καθώς παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά κατέβαλαν μεγαλύτερη προσπάθεια σε δραστηριότητες που είχαν να παρουσιάσουν στους συμμαθητές/-τριες ή στις συνεργαζόμενες τάξεις, και προετοίμαζαν ανελλιπώς και με αφοσίωση τις δραστηριότητες στα πλαίσια διαδικτυακών συναντήσεων και συνεργασίας με τις συνεργαζόμενες τάξεις. Τέλος, περίπου τα μισά φαίνεται να ανέλαβαν περισσότερο ενεργητικό ρόλο στη μάθηση, όπως φάνηκε από τον προγραμματισμό της ενασχόλησής τους στην η-τάξη. Ένα βήμα προς αυτή την κατεύθυνση έγινε με χρήση από τους μαθητές και τις μαθήτριες εργαλείων που ευνοούν την αυτονόμηση της μάθησης και την αυτενέργεια αναφορικά με την επέκταση του λεξιλογίου και την εξάσκηση γλωσσικών δομών, όπως καταγράφηκε στην επισκεψιμότητα συγκεκριμένων δημοσιεύσεων με τέτοιους πόρους στο ιστολόγιο.

Προτάσεις βελτίωσης

Η εφαρμογή της προσέγγισης καταδεικνύει τις παρακάτω προτάσεις βελτίωσης:

- Ανάπτυξη διαγνωστικού τεστ το οποίο θα παρέχει πιο στοχευμένες πληροφορίες τουλάχιστον αναφορικά με τους στόχους του 1ου Σεναρίου σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο και τη χρήση της τεχνολογίας.
- Καλή πρότερη γνώση του επιπέδου γλωσσομάθειας της τάξης και του βαθμού κατάκτησης γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, ώστε ο αρχικός σχεδιασμός της μαθησιακής διαδικασίας να εμπεριέχει ρεαλιστικές προβλέψεις αναφορικά με τη διάρκεια υλοποίησης. Επομένως, θα εξυπηρετούσε η προσέγγιση να εφαρμόζεται σε τάξεις με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί έχουν ήδη εργαστεί για κάποιο χρονικό διάστημα.

- Ενίσχυση της ετοιμότητας παιδιών και γονέων στη χρήση της η-τάξης με δράσεις ενημέρωσης γονέων και δραστηριότητες καλλιέργειας βασικών ψηφιακών δεξιοτήτων χρήσης ηλεκτρονικών συσκευών.
- Πρόσβαση στην η-τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος στη φυσική τάξη από τους μαθητές και τις μαθήτριες και οργάνωση του προγράμματος με συνεχόμενο δίωρο μάθημα.
- Οργάνωση περισσότερων ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων σε χωροταξικά κατάλληλες αίθουσες.
- Ενίσχυση του ρόλου των μαθητών και των μαθητριών στην επιλογή πόρων προς αξιοποίηση και διερεύνηση.
- Συστηματικότερη έμφαση στην ανάπτυξη της μεταγνωσιακής ικανότητας, ώστε ο αναστοχασμός, η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση να έχουν μεγαλύτερο αντίκτυπο στη μαθησιακή διαδικασία.
- Πρόβλεψη στον προγραμματισμό του σχολείου για τον ιδιαίτερα μεγάλο φόρτο εργασίας του εκπαιδευτικού, καθώς ο σχεδιασμός των Σεναρίων, η δημιουργία υλικού και, κυρίως, η ασύγχρονη διδασκαλία που εφαρμόζεται καθημερινά και συμπληρωματικά της σύγχρονης με τη συστηματική αξιοποίηση της η-τάξης είναι ιδιαίτερα χρονοβόρες διαδικασίες.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η εφαρμογή της Μάθησης μέσω Σχεδιασμού με εκτεταμένη χρήση της η-τάξης και των ΤΠΕ ως μέσων πρακτικής γραμματισμού φαίνεται να έχει σημαντικά οφέλη για τους μαθητές και τις μαθήτριες. Παρόλο που ο σχεδιασμός και η υλοποίηση είναι ιδιαίτερα χρονοβόρες και επίπονες διαδικασίες για τον εκπαιδευτικό, αναδεικνύει τη χρήση της γλώσσας σε συνδυασμό με τη δομή της και την κοινωνική πραγματικότητα στην οποία προκύπτει, δίνει κίνητρο για μάθηση στα παιδιά, συμβάλει στην καλλιέργεια γνωστικών, επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων και ενεργοποιεί τη διαδικασία διαμόρφωσης εγγράμματων ταυτοτήτων. Σημαντική παράμετρος της εφαρμογής αναδεικνύεται η δραστηριοποίηση των μαθητών/-τριών σε κοινότητες πρακτικής και η πλαισίωση της μάθησης με αυθεντικές δραστηριότητες επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Αναφορές

Kalantzis, M. & Cope, B., (2001). Πολυγραμματισμοί. Στο Α. Φ. Χριστίδης (επιμ.) *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 214 – 216.

Kalantzis, M. & Cope, B., (2013). *Νέα Μάθηση–Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική Α.Ε.

Kress, G. & Van Leeuwen, T., (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. Λονδίνο: Routledge.

Lave, J., & Wenger, E., (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Χατζησαββίδης, Σ. (2005). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας. Στο Κ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος (επιμ.) *Γλώσσα και λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 35-52.

Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός υπολογιστής*, *1*, 155-157, (Διαθέσιμο: http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/thematikes/print/3/index.htm, προσπελάστηκε στις 24/08/2021.

Υπολογιστική σκέψη και εκμάθηση ξένων γλωσσών

Συρόπουλος Απόστολος
Εκπαιδευτικός, 2ο Γυμνάσιο Ξάνθης,
asyropoulos@aol.com

Τάτσιου Ελένη
Διευθύντρια, 2ο Γυμνάσιο Ξάνθης,
etatsiou@gmail.com

Περίληψη

Η υπολογιστική σκέψη είναι μια μέθοδος επίλυσης προβλημάτων η οποία βασίζεται στην χρήση θεμελιωδών εννοιών της πληροφορικής. Η υπολογιστική σκέψη δεν αποτελεί πρόσφατη εξέλιξη αλλά θεωρείται ως μια πολύ χρήσιμη διδακτική μεθοδολογία. Η χρήση της στη διδασκαλία ξένων γλωσσών έχει μελετηθεί ελάχιστα. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, επιχειρούμε να βάλουμε τις βάσεις για τη χρήση της σε αυτόν τον τομέα. Επιπλέον, συζητούμε πως θα μελετήσουμε πρακτικά το ζήτημα της χρήσης της σε πραγματικά μαθήματα και πως αυτό πιθανά να το γενικεύσουμε στη διδασκαλία άλλων γλωσσικών ή διαφορετικών μαθημάτων.

Λέξεις κλειδιά: υπολογιστική σκέψη, εκπαίδευση, εκμάθηση ξένων γλωσσών, Erasmus+

Εισαγωγή

Ο όρος *υπολογιστική σκέψη* (computational thinking) *αναφέρθηκε* για πρώτη φορά από τον Seymour Papert (1928–2016) στο βιβλίο του με τίτλο «Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas» το 1980 (Papert, 1980) όταν μιλούσε για «samba schools for computation», δηλαδή το ανάλογο των σχολών σάμπα του Ρίο ντε Τζανέιρο για τους υπολογιστές (ουσιαστικά μιλούσε για κάποιο είδους αυθόρμητης οργάνωσης εκπαιδευτικών ομίλων). Με το *δεδομένο* ότι ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας είχε φτάσει σε αδιέξοδα, θεωρούσε πως τέτοιες *σχολές,* οι οποίες θα είχαν ως βάση τις πρακτικές που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία του προγραμματισμού, θα μπορούσαν να αλλάξουν τον γενικότερο τρόπο διδασκαλίας. Αργότερα στο άρθρο του με τίτλο «An exploration in the space of mathematics educations» (Papert, 1996) σημείωνε:

The goal is to use computational thinking to forge ideas that are at least as "explicative" as the Euclid-like constructions (and hopefully more so) but more accessible and more powerful. [Ο στόχος είναι να χρησιμοποιηθεί η υπολογιστική σκέψη για να σφυρηλατηθούν ιδέες που είναι τουλάχιστον το ίδιο «επεξηγηματικές» με τις Ευκλείδειες κατασκευές (και ίσως περισσότερο) αλλά είναι πιο προσιτές και πιο ισχυρές]

Ο Papert ήταν αρχικά μαθηματικός, μετά παιδαγωγός και στο τέλος επιστήμονας πληροφορικής. Με βάση αυτό το επιστημονικό υπόβαθρο, δημιούργησε την γλώσσα προγραμματισμού LOGO με προφανή σκοπό να διευκολύνει τη διδασκαλία των μαθηματικών (αυτό άλλωστε φαίνεται και στο παραπάνω απόσπασμα). Αυτός όμως είναι ο λόγος για τον οποίο είναι κακή η επιλογή της γλώσσας αυτής για τη διδασκαλία προγραμματισμού (Syropoulos & Stavrianos, 2014). Μπορεί βέβαια ο Papert να είναι ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο υπολογιστική σκέψη αλλά ήταν η Jeannette Marie Wing (Wing, 2008) η οποία *όρισε* τι είναι η υπολογιστή σκέψη [βλέπε επίσης (Pollak & Ebner, 2019) για μια πολύ πρόσφατη ανασκόπηση του θέματος]. Με απλά λόγια όρισε την υπολογιστική σκέψη ως τη προσέγγιση επίλυσης προβλημάτων, σχεδιασμού συστημάτων και κατανόησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς κάνοντας χρήση θεμελιωδών εννοιών της πληροφορικής.

Η αποδοτική διδασκαλία ξένων *ζωντανών* γλωσσών, δηλαδή γλωσσών που μιλιούνται και όχι *νεκρών* γλωσσών όπως τα αρχαία ελληνικά και τα λατινικά, είναι πλέον ένα πολύ σημαντικό πρόβλημα (Brown, 2009).

Προφανώς κάθε προσπάθεια βελτίωσης του τρόπου διδασκαλίας ξένων γλωσσών έχει πολύ μεγάλη σημασία. Στο παρόν κείμενο παρουσιάζονται τα βασικά χαρακτηριστικά της υπολογιστικής σκέψης και στη συνέχεια θα αναλυθεί ο τρόπος με τον οποίο μπορούμε να τη χρησιμοποιήσουμε στη διδασκαλία ξένων γλωσσών.

Τι είναι η υπολογιστική σκέψη;

Η υπολογιστική σκέψη είναι μια διδακτική μέθοδος η οποία βασίζεται στον τρόπο με τον οποίο προγραμματίζουμε υπολογιστές. Γενικά όταν γράφουμε ένα πρόγραμμα για να λύσουμε ένα πρόβλημα αυτό που κάνουμε είναι ν' αναπαραστήσουμε τα στοιχεία του προβλήματος με υπολογιστικές δομές. Αυτή η διαδικασία είναι γνωστή ως αφαίρεση. Για να γίνει απολύτως κατανοητό το τι εννοούμε με τον όρο αυτό θα δώσουμε ένα απλό παράδειγμα. Σκεφτείτε πως αν προσθέσουμε 5 μήλα και 2 μήλα, θα έχουμε 7 μήλα και επίσης αν προσθέσουμε 5 αχλάδια και 2 αχλάδια, θα έχουμε 7 αχλάδια. Οπότε κατανοούμε πως γενικά 5 + 2 = 7. Βέβαια τα πράγματα δεν είναι τόσο απλά στον προγραμματισμό. Για παράδειγμα, η στοίβα είναι μια δομή δεδομένων η οποία αποτελεί αφαίρεση της στοίβας αντικειμένων και έχει ιδιαίτερη χρησιμότητα στον προγραμματισμό. Δυστυχώς, δεν μπορούμε να προσθέσουμε στοίβες αλλά ούτε και να πολλαπλασιάσουμε στοίβες με ακεραίους αριθμούς. Επίσης είναι αδύνατο να αναμείξουμε δύο αλγορίθμους ώστε να καταφέρουμε την ταχύτερη παράλληλη επεξεργασία δεδομένων. Η διαχείριση *τυπικών γλωσσών (formal languages) έχει ιδιαίτερη σημασία. Οι τυπικές γλώσσες αποτελούνται από ένα αλφάβητο, δηλαδή ένα σύνολο συμβόλων, και κανόνες σχηματισμού λέξεων που αποτελούνται από σύμβολα του αλφάβητου. Για παράδειγμα, αν δούμε τους δεκαδικούς αριθμούς ως λέξεις, το σύνολό τους είναι μια τυπική γλώσσα. Τώρα, ένα επιπλέον εμπόδιο είναι ότι* στα μαθηματικά η ένωση δύο *τυπικών γλωσσών (π.χ. της γλώσσας των δεκαδικών αριθμών και της γλώσσας των ελληνικών λέξεων που αρχίζουν με άλφα και τελειώνουν με σίγμα) είναι καλώς ορισμένη*, από την άλλη η ένωση π.χ. της γλώσσας προγραμματισμού Java με τις γλώσσες προγραμματισμού Python ή Perl είναι αδιανόητη! Εκτός από αυτό το εμπόδιο υπάρχει ένα ακόμη: Στο τέλος, οι αφαιρέσεις που χρησιμοποιούμε στον προγραμματισμό χρησιμοποιούνται σε προγράμματα που «τρέχουν» σε πραγματικούς υπολογιστές. Έτσι μια στοίβα μπορεί θεωρητικά να χωράει άπειρα στοιχεία, στην πράξη χωράει τόσα όσα επιτρέπει η μνήμη του υπολογιστή. Εν γένη τα φυσικά χαρακτηριστικά του συστήματος στο οποίο «τρέχει» το πρόγραμμά μας καθορίζουν και τις ιδιότητες της δομής. Με άλλα λόγια θα πρέπει να μεριμνήσουμε για την περίπτωση κατά την οποία η δομή γεμίσει ώστε να αποφύγουμε προβλήματα *υπερχείλισης* (stack overflow).

Οι λεγόμενες *πλούσιες* προγραμματιστικές αφαιρέσεις επιτρέπουν την αναπαράσταση πληροφοριών που σχετίζονται με ένα πρόγραμμα αλλά και των προθέσεων ενός προγραμματιστή με τέτοιο τρόπο ώστε να μην εξαρτάται από το υποκείμενο σύστημα ή υλικό (hardware). Όταν εργαζόμαστε με πλούσιες αφαιρέσεις είναι πολύ σημαντικό να καθορίσουμε το ύψος της αφαίρεσης που αρμόζει σε κάθε περίπτωση. Η διαδικασία με την οποία καθορίζουμε ποιες λεπτομέρειες πρέπει να τονίσουμε και ποιες λεπτομέρειες μπορούμε να αγνοήσουμε αποτελούν τη βάση της υπολογιστικής σκέψης.

Στην πληροφορική εργαζόμαστε σε επίπεδα (layers). Για παράδειγμα όταν κάποιος σχεδιάζει μια βιβλιοθήκη υλοποιεί παράλληλα και έναν μηχανισμό χρήσης της βιβλιοθήκης, το γνωστό API (application programming interface). Με αυτόν τον τρόπο ο σχεδιαστής δεν χρειάζεται να γνωρίζει όλους τους πιθανούς χρήστες της βιβλιοθήκης ώστε να την υλοποιήσει σωστά. Από την άλλη, οι χρήστες δεν χρειάζεται να γνωρίζουν τις λεπτομέρειες της υλοποίησης για να χρησιμοποιήσουν τη βιβλιοθήκη.

Συμπερασματικά θα λέγαμε πως τα βασικά δομικά στοιχεία της υπολογιστικής σκέψης είναι ο ορισμός αφαιρέσεων, η εργασία σε διαφορετικά επίπεδα και η κατανόηση των σχέσεων μεταξύ των διαφορετικών επιπέδων.

Η αφαίρεση είναι το νοητικό εργαλείο του προγραμματισμού. Η ισχύς των νοητικών μας εργαλείων ενισχύεται από τη δύναμη των εργαλείων στα οποία τις «τρέχουμε». Στο τέλος, μπορούμε να πούμε πως ο προγραμματισμός είναι η διαδικασία αυτοματοποίησης των αφαιρέσεων μας. Η έννοια της αυτοματοποίησης συνδέεται άρρηκτα με την έννοια του υπολογιστή ο οποίος και θα αναλάβει να ερμηνεύσει τις αφαιρέσεις μας. Φυσικά όταν λέμε υπολογιστή δεν έχουμε στο μυαλό μας ένα συγκεκριμένο είδος υπολογιστή. Θεωρούμε ότι το ρόλο ενός υπολογιστή μπορεί να τον αναλάβει και ένας άνθρωπος (άλλωστε στις αρχές του 20ου αιώνα οργανισμοί και εταιρείες προσλάμβαναν ανθρώπους που κάνανε μαθηματικούς λογαριασμούς και ονομάζονταν υπολογιστές) ή ακόμη και ένας συνδυασμός ανθρώπου και κανονικού υπολογιστή ή ένα δίκτυο κ.ο.κ. Για τις υπολογιστικές δυνατότητες του μυαλού βλέπε (Syropoulos, 2008).

Η υπολογιστική σκέψη είναι παντού

Όπως έγραψε ο Bundy (2007) «η υπολογιστική σκέψη επηρεάζει την έρευνα σε σχεδόν όλες τις επιστήμες, θετικές και ανθρωπιστικές». Πιο συγκεκριμένα σε μια σειρά σεμιναρίων που διοργανώθηκαν στο Πανεπιστήμιο του *Edinburgh* εδώ και αρκετά έτη, παρουσιάστηκε η εφαρμογή της υπολογιστικής σκέψης σε διάφορους τομείς όπως η φυσική, η βιολογία, η ιατρική, η φιλοσοφία, η αρχιτεκτονική και η εκπαίδευση. Στην περίπτωση μας, το ζήτημα είναι πως μπορεί να εφαρμοστεί η υπολογιστική σκέψη στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στην εκμάθηση ξένων γλωσσών.

Αν θέλουμε να εκπαιδεύσουμε μαθητές ώστε να μπορούν να χρησιμοποιούν την υπολογιστική σκέψη στην επίλυση των προβλημάτων, θα πρέπει φυσικά να δοθούν και τα κατάλληλα εφόδια στους εκπαιδευτικούς. Δεν γνωρίζουμε το βαθμό στο οποίο η υπολογιστική σκέψη έχει ενταχθεί στο πρόγραμμα σπουδών των ελληνικών παιδαγωγικών τμημάτων. Όμως πειραματικές διδασκαλίες που έγιναν στις ΗΠΑ (Yadav κ.ά., 2014) ήταν αρκετά ενθαρρυντικές.

Η εισαγωγή της υπολογιστικής σκέψης τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι ένα πολύ ενδιαφέρον θέμα. Όπως αναφέρουν ο Jacob κ.ά. (2018) η εισαγωγή της υπολογιστικής σκέψης σε μαθήματα STEM είναι σχετικά εύκολη. Η *προφανής* εξήγηση ότι οι μαθητές που δείχνουν ενδιαφέρον σε αυτά τα μαθήματα συνήθως γνωρίζουν στοιχεία προγραμματισμού είναι λάθος. Η υπολογιστική σκέψη έχει τις ρίζες της στην πληροφορική αλλά δεν είναι κλάδος της πληροφορικής! Άλλωστε όπως έδειξαν μελέτες, μαθητές που είχαν διδαχθεί στοιχεία προγραμματισμού δεν απέκτησαν καλύτερα οργανωτικά προσόντα από μαθητές που δεν είχαν διδαχθεί προγραμματισμό (Voogt κ.ά., 2015). Οπότε το μεγάλο ερώτημα είναι τι πρέπει να διδαχθούν οι μαθητές; Ο Voogt κ.ά. (2015) παρουσιάζουν κάποιες σχετικά πρόσφατες ιδέες επί του θέματος. Για παράδειγμα μια άποψη είναι ότι στα προγράμματα σπουδών Δημοτικών, Γυμνασίων και Λυκείων θα πρέπει να ενταχθούν εννέα βασικές έννοιες που σχετίζονται με την υπολογιστική σκέψη. Οι έννοιες αυτές είναι: η συλλογή δεδομένων, η ανάλυση δεδομένων, η αναπαράσταση δεδομένων, το σπάσιμο προβλημάτων σε υποπροβλήματα, η αφαίρεση, οι αλγόριθμοι και οι διαδικασίες, ο αυτοματισμός, η προσομοίωση και ο παραλληλισμός (π.χ. η επεξεργασία δεδομένων από πολλούς ταυτόχρονα). Μια άλλη προσέγγιση είναι η χρήση της υπολογιστικής σκέψης ως μιας διεργασίας επίλυσης προβλημάτων με τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

1. διατύπωση προβλημάτων με τρόπο τέτοιο ο οποίος θα μας επιτρέπει να χρησιμοποιήσουμε έναν υπολογιστή ή άλλα σχετικά εργαλεία που θα μας βοηθήσουν στη λύση τους λογική οργάνωση και ανάλυση δεδομένων·
2. αναπαράσταση δεδομένων μέσω αφαιρέσεων όπως μοντέλα και προσομοιώσεις·

3. αυτοματοποίηση της λύσης προβλημάτων μέσω της αλγοριθμικής σκέψης (μιας σειράς οργανωμένων βημάτων)·
4. αναγνώριση, ανάλυση και υλοποίηση πιθανών λύσεων με σκοπό την επίτευξη του πιο αποδοτικού και αποτελεσματικού συνδυασμού βημάτων και πόρων· και
5. γενίκευση και μεταφορά της διεργασίας επίλυσης προβλημάτων σε ένα ευρύτερο πεδίο προβλημάτων.

Βλέπουμε η βασική ιδέα είναι ο ορισμός του προβλήματος και πως θα λυθεί.

Υπολογιστική σκέψη στην εκμάθηση ξένων γλωσσών

Από τη στιγμή που η υπολογιστική σκέψη εισαχθεί στη πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, θα επηρεάσει και τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Αυστηρά μιλώντας η γλωσσολογία δεν σχετίζεται με τη διδασκαλία των γλωσσών. Όμως τα αποτελέσματα της έρευνας στη γλωσσολογία μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στη διδασκαλία των γλωσσών. Έτσι το συντακτικό μιας γλώσσας γενικότερα, ή μιας γλωσσικής δομής ειδικότερα, περιγράφεται με μια γραμματική Chomsky (1959). Φυσικά σήμερα χρησιμοποιούνται και ειδικά δενδροειδή διαγράμματα για τη μελέτη και την ανάλυση γλωσσικών δομών. Επιπρόσθετα, τα τελευταία χρόνια έχει γίνει μια προσπάθεια να χρησιμοποιηθεί η διαισθητική θεωρία τύπων του Per Erik Rutger Martin-Löf στην περιγραφή των γλωσσικών δομών (Ranta, 1994). Επίσης έχουν χρησιμοποιηθεί οι κατηγοριακές γραμματικές αλλά και ο λογισμός του Jim Lambek στη σημασιολογική ανάλυση γλωσσών (Carpenter, 1997). Όλα αυτά σημαίνουν πως οι βασικές έννοιες της υπολογιστικής σκέψης μπορούν να εκφραστούν στη γλωσσολογία και συνεπώς και στη διδασκαλία των γλωσσών.

Ένα πολύ απλό παράδειγμα όσων αναφέραμε παραπάνω είναι η διδασκαλία των υποθετικών λόγων της αγγλικής γλώσσας. Η μορφή first conditional σχηματίζεται με το σχήμα *if + present simple, ... will + infinitive.* Αυτό το σχήμα μπορεί να εκφραστεί είτε με μια γραμματική, μια δενδροειδή δομή κ.λπ. Αυτό ουσιαστικά είναι μια μορφή αφαίρεσης. Προφανώς αν θέλουμε να σχηματίσουμε μια υποθετική πρόταση θα πρέπει να ξέρουμε τι είναι ο *present simple* και φυσικά τι είναι το *infinitive* ώστε να σχηματίσουμε την πρόταση. Παρατηρούμε πως διασπάμε το πρόβλημά μας σε υποπροβλήματα ώστε να λύσουμε το αρχικό πρόβλημα. Το ενδιαφέρον στο παραπάνω παράδειγμα είναι ότι ουσιαστικά χρησιμοποιούμε την υπολογιστική σκέψη χωρίς να το επιδιώκουμε. Προφανώς αν κάποιος έχει εντρυφήσει στην υπολογιστική σκέψη, μπορεί να τη χρησιμοποιήσει στη διδασκαλία των αγγλικών, γαλλικών κ.λπ. Επιπλέον αν κάποιος έχει μια κάποια εξοικείωση με τον προγραμματισμό ή τη χρήση προγραμμάτων, μπορεί να χρησιμοποιήσει αυτή τη γνώση για να κάνει το μάθημα πιο ελκυστικό (π.χ. δημιουργώντας νέο λογισμικό ή τροποποιώντας υπάρχον λογισμικό).

Κάτι που πρέπει να προσεχτεί ιδιαίτερα είναι να μην γίνει χρήση υπολογιστικής ορολογίας ή, ακόμη χειρότερα, μαθηματικού φορμαλισμού στη διδασκαλία. Οι μαθητές δεν πρέπει να γνωρίζουν ότι εφαρμόζουν έναν αλγόριθμο ή ότι χρησιμοποιούν την έννοια της αφαίρεσης. Επειδή όμως οι μαθητές χρησιμοποιούν αλγόριθμους, θα πρέπει να τους περιγράφουμε με απλούς και καθημερινούς όρους (Jacob κ.ά., 2018). Έτσι μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε την λέξη μέθοδο αντί της λέξης αλγόριθμος ή την λέξη ρουτίνα. Πιο συγκεκριμένα μπορούμε να μιλήσουμε για την πρωινή ρουτίνα (ξύπνημα, πλύσιμο δοντιών, πρωινό, περπάτημα μέχρι το σχολείο) που είναι μια μορφή (ασαφούς) αλγορίθμου και έτσι να εξηγήσουμε τι σημαίνει το γεγονός ότι εφαρμόζω μια μέθοδο για να λύσω ένα πρόβλημα.

Θεωρούμε πως η εισαγωγή της υπολογιστικής σκέψης στη διδασκαλία ξένων γλωσσών σημαίνει ότι το μάθημα θα στηρίζεται στην αλγοριθμική σκέψη, στη διάσπαση του προβλήματος, την αφαίρεση και την αναγνώριση προτύπων (pattern recognition). Η αλγοριθμική σκέψη θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί στην εκμάθηση της *αλληλουχίας γλωσσικών δομών, νοημάτων λέξεων κ.λπ. Το σπάσιμο προβλημάτων είναι μια βασική*

τεχνική όταν για παράδειγμα δείχνουμε πως μπορούμε να συνδυάσουμε προτάσεις. Αν δούμε ένα κείμενο ως μια ακολουθία λέξεων οι οποίες όμως πρέπει να μπαίνουν σε μία συγκεκριμένη σειρά (π.χ. υποκείμενο, ρήμα, αντικείμενο), τότε μιλάμε για αφαίρεση. Τέλος, η αναγνώριση προτύπου είναι φυσικά απαραίτητη για τον διαχωρισμό πραγμάτων όπως το zero και το first conditional.

Πρακτική χρήση της υπολογιστικής σκέψης στην εκμάθηση γλωσσών

Είναι γνωστό πως οι αυτοσχεδιασμοί στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν είναι εύκολη διαδικασία. Ευτυχώς όμως υπάρχει το Ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+ το οποίο επιτρέπει την υλοποίηση εναλλακτικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων σε μικρή κλίμακα αλλά ικανή να δώσει χρήσιμα συμπεράσματα. Το σχολείο μας έχει την τύχη να συμμετέχει σε ένα πρόγραμμα με τίτλο «Teach Me Differently» και το πρόγραμμα, όπως δηλώνει ο τίτλος του, έχει σκοπό να γνωρίσουμε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας. Στα πλαίσια αυτού του προγράμματος θα υλοποιήσουμε μια σύντομη διδασκαλία (mini course) με σκοπό την απόκτηση πολύ βασικών γνώσεων της ελληνικής γλώσσας χρησιμοποιώντας τις αρχές της υπολογιστικής σκέψης. Επειδή το μάθημα θα διαρκέσει 5 εργάσιμες ημέρες από 3 ως 4 ώρες την ημέρα, θα είναι αρκετά περιορισμένη η διδακτέα ύλη. Παρακάτω δίνουμε ένα περίγραμμα των μαθημάτων όπως έχουν σχεδιασθεί ως τώρα.

- Την πρώτη μέρα σκοπεύουμε να παρουσιάσουμε το αλφάβητο της ελληνικής γλώσσας και να βρούμε τρόπους κατανόησης του. Για παράδειγμα, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε την πρακτική των αστρονόμων στην ονομασία των αστέρων ενός συμπλέγματος αστέρων. Έτσι ο πιο φωτεινός αστέρας του συμπλέγματος Ψ. ονομάζεται α-Ψ κ.λπ. (Owens, 2013). Προφανώς γίνεται κατανοητό ότι εδώ χρησιμοποιούμε μια μορφή αφαίρεσης.
- Τη δεύτερη μέρα θα παρουσιάσουμε απλές φράσεις αλλά με τέτοιο τρόπο ώστε να γίνει κατανοητή η δομή των φράσεων. Μια καλή ιδέα είναι οι φράσεις να είναι τουριστικού ενδιαφέροντος ώστε οι μαθητές να βρούνε και μια πρακτική χρήση αυτών που μαθαίνουν.
- Τη τρίτη μέρα θα προσπαθήσουμε να εξηγήσουμε τις πτώσεις και τους χρόνους ουσιαστικών και επιθέτων. Επίσης θα εξηγήσουμε πως μπορούμε να κλίνουμε τις λίγες λέξεις που θα έχουν διδαχτεί τη δεύτερη ημέρα. Εδώ προφανώς μιλάμε για αλγορίθμούς.
- Την τέταρτη ημέρα θα προσπαθήσουμε επαυξήσουμε το λεξιλόγιο των μαθητών και θα τους ζητήσουμε να σχηματίσουν προτάσεις με αυτές (αναγνώριση προτύπου).
- Την πέμπτη ημέρα θα κάνουμε μια ανακεφαλαίωση όσων διδαχθήκαν και θα ζητήσουμε από τους μαθητές να αξιολογήσουν τη διδακτική τους εμπειρία. Η αξιολόγηση θα γίνει με την χρήση ερωτηματολογίων που θα κληθούν να απαντήσουν οι μαθητές.

Προφανώς οι αξιολογήσεις θα μελετηθούν ώστε να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα από το όλο εγχείρημα.

Συμπεράσματα

Στη διεθνή πρακτική, η υπολογιστική σκέψη, ως μέθοδος επίλυσης προβλημάτων, έχει χρησιμοποιηθεί συστηματικά στην διδασκαλία STEM ενώ η χρήση της είναι πολύ περιορισμένη στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Δυστυχώς στην Ελλάδα η εμπειρία μας δείχνει πως ούτε στη διδασκαλία STEM έχει χρησιμοποιηθεί επαρκώς και φυσικά ούτε λόγος για τη χρήση της στη διδασκαλία ξένων γλωσσών. Όμως η κάθε διδασκαλία είναι μια πρόκληση λύσης ενός προβλήματος (π.χ. πως θα πω στα αγγλικά «Ο φίλος μου είναι πολύ χαρούμενος σήμερα!»), οπότε η χρήση της υπολογιστικής σκέψης στη διδασκαλία ξένων γλωσσών είναι απολύτως λογική. Μάλιστα το συντακτικό και η γραμματική μπορούν να θεωρηθούν αφηρημένες δομές. Επίσης, ο τρόπος με τον οποίο δημιουργούμε μια πρόταση,

μπορεί να θεωρηθεί ομοίως ως ένας αλγόριθμός. Το μόνο που μένει είναι να μελετηθεί πρακτικά η διδασκαλία μιας γλώσσας κάνοντας χρήση της υπολογιστικής σκέψης. Αυτό ακριβώς θα κάνουμε στα πλαίσια ενός ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus+ και ελπίζουμε να παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα της προσπάθειας μας στο εγγύς μέλλον. Η εισαγωγή κάθε νέας μεθόδου διδασκαλίας συνήθως αντιμετωπίζεται με επιφυλακτικότητα αλλά θεωρούμε πως ίσως το νέο πλαίσιο διδασκαλίας που *οραματίζεται* το Υπουργείο Παιδείας να μας επιτρέψει να πειραματιστούμε *περαιτέρω* με την υπολογιστική σκέψη στη διδασκαλία ξένων γλωσσών και ειδικά των αγγλικών.

Αναφορές

Bundy, A. (2007). Computational thinking is pervasive. Journal of Scientific and Practical Computing, 1(2), 1–16.

Brown, A. V. (2009). Students' and teachers' perceptions of effective foreign language teaching: A comparison of ideals. The Modern Language Journal, 93(1), 46–60.

Carpenter, B. (1997). Type-Logical Semantics. The MIT Press.

Chomsky, N. (1959). On Certain Formal Properties of Grammars. Information and Control, 2, 137–167.

Jacob, S., Nguyen, H., Tofel-Grehl, C., Richardson, D. & Warschauer, M. (2018). Teaching Computational Thinking to English Learners. NYS TESOL JOURNAL, 5(2), 12–24.

Owens, S. (2013). Stargazing For Dummies. John Wiley & Sons Inc.

Papert, S. (1980). Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas. Basic Books, Inc., Publishers.

Papert, S. (1996). An exploration in the space of mathematics educations. International Journal of Computers for Mathematical Learning, 1(1), 95–123.

Pollak, M. & Ebner, M. (2019). The Missing Link to Computational Thinking [Article number: 263]. Future Internet, 11(12).

Ranta, A. (1994). Type-Theoretical Grammar. Oxford University Press.

Sabitzer, B., Demarle-Meusel, H. & Jarnig, M. (2018). Computational thinking through modeling in language lessons. 2018 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON) (σσ. 1913–1919).

Syropoulos, A. (2008). Hypercomputation: Computing beyond the church-turing barrier. Springer New York, Inc.

Syropoulos, A. & Stavrianos, A. (2014). Using Scripting Languages to Teach Programming.arXiv e-prints, αριθμός άρθρου: arXiv:1404.5870.

Voogt, J., Fisser, P., Good, J., Mishra, P. & Yadav, A. (2015). Computational thinking in compulsory education: Towards an agenda for research and practice. Education and Information Technologies, 20, 715–728.

Wing, J. M. (2008). Computational thinking and thinking about computing. Philosophical Transactions of the Royal Society A, 366, 3717–3725.

Yadav, A., Mayfield, C., Zhou, N., Hambrusch, S. & Korb, J. T. (2014). Computational Thinking in Elementary and Secondary Teacher Education. ACM Transactions on Computing Education, 14(1), 1–16.

Escape Rooms and languages: a perfect match

Τριανταφύλλου Ευαγγελία
Καθηγήτρια Αγγλικών, Δ/νση Β/θμιας Εκπαίδευσης Κοζάνης,
evangeliatriantafyllou@gmail.com

Abstract

Multilingualism has been identified as playing a key role in fostering mobility and linguistic diversity in the EU by the European Commission's article "About multilingualism policy" (link) and the Council Recommendation on Key competences for Lifelong Learning (link). Language learning is therefore one of the top educational priorities in the EU, calling for innovative, inclusive and multilingual teaching methods allowing for students to speak two additional languages to their mother tongue. Given the significance of teaching foreign languages and the need of foreign language teachers to access engaging, immersive and effective teaching approaches, a project has been developed for the use of escape rooms in foreign language teaching. The project, entitled "SpeakER" (2020-1-FR01-KA201-080646) and funded by the EU, is developed by five organizations, Yuzupulse in France, Babel Idiomas in Spain, Doamna Stanca in Romania, ITHS in Serbia, Logopsycom in Belgium and the Regional Directorate of Primary and Secondary Education of Western Macedonia in Greece. The project aims to guide language teachers and equip them with the knowledge and tools related to the creation of Escape Rooms (ERs). The intellectual outputs of the project are accessible at the project's website https://speakerproject.eu/ and include a booklet entitled "Escape Rooms and languages: a perfect match?" (available), a creation box with tools, resources and inspirations, a collection of 300 enigmas, a guide on animating pedagogical Escape Rooms for language education and 50 Escape Rooms scenarios. By using ERs, teachers will be able to create scenarios in which students will be surrounded by elements allowing them to practice the target language. To create engagement, the students will have a motivating goal: to escape the room in which they have been locked, to open a chest, or to save the classroom, by working together and solving riddles.

Key-words: escape rooms, escape games, Erasmus projects, SpeakER, foreign languages

Introduction

An escape room, also known as an escape game, is first and foremost a game. Depending on one's experience with teaching or playing any form of games, it might sound more or less natural to combine games and teaching, or to use games with an educational perspective. In any case, it seems to be commonly accepted that teachers and educators generally use games with younger students but abandon their use with older students. This reveals a contradiction: while the educational value of games is generally recognized, it is ignored in later stages of education, as if they would somehow lose their value. The Erasmus+ project "SpeakER" explores the educational value of escape games in the context of secondary education, applied to language learning in particular.

Since 2007 when the first recreational escape room was created in Japan, around 5000 escape rooms have been designed in about 75 countries throughout the world (Ouariachi & Elving, 2020: 3). Over the last years, educators have been particularly interested in adapting the escape room concept to satisfy the needs of their students in various learning situations in both physical and online learning environments. In the past few years, ERs have generated a growing interest among teachers as they are indeed engaging and immersive. The goal of the "SpeakER" project is to foster multilingualism and diversity in the EU by promoting good practices to implement escape rooms in language courses. These games will consist of a scenario in which the students will develop their reading, writing, listening and speaking skills in the foreign language by solving language riddles, decoding written and audio

messages, communicating in the target language and exploring an environment filled with challenges and clues in order to escape a room.

History of games

The history of games is probably as long as that of humanity, which makes defining games a complicated task. Arjoranta (2014) explored the scientific debate about the definition of games, and argued that an agreement regarding the definition of games might not be necessary to talk about games in the first place. In a common dictionary definition, game is “an activity of a physical or mental nature, not imposed, not intended for any utilitarian purpose, and which is carried out for entertainment and pleasure” (translated from Larousse French language dictionary, 2021). This definition encompasses the following elements of games. First of all, the primary goal of playing a game is always entertainment, although learning can also take place. Secondly, it is intended for entertainment, so players must feel like they are given an opportunity to play without being forced to. Finally, there are many different forms of games combining physical and mental aspects of games, such as construction games which involve planning and motor skills.

One more aspect to take into consideration when referring to games is that of players. Players could be anyone of any age involved in a game activity. As for escape rooms, Nicholson’s (2016) survey revealed that as they require teamwork and various skills, escape games are played by a heterogeneous group of players, both in terms of age and gender.

Educational escape games

Educational escape games have been created since the 2010s, either by teachers themselves, or by game companies that were asked by teachers to create ad hoc escape games for them. Researchers have started investigating the educational uses of escape games rather recently: the most well-known is without a doubt Scott Nicholson, professor of game design and development at Wilfrid Laurier University in Ontario, who started researching this topic after 2010.

There is a great variety of games such as board games, video games or role-playing games. Escape games gather characteristics from all these types of games, as defined by Nicholson (2015: 1): escape rooms are 'live-action team-based games where players discover clues, solve puzzles, and accomplish tasks in one or more rooms in order to accomplish a specific goal (usually escaping from the room) in a limited amount of time'. The popularity of escape games created for recreational purposes is at the origin of teachers’ interest in bringing them to the classroom. This is not surprising at all when we consider that games can make teaching and learning more engaging, and that teachers are encouraged to find more participatory ways of exploring lesson topics to update the curriculum.

What do recreational and educational escape games have in common? The first point in common is the escape game format. According to Veldkamp et al. (2020: 2), “like recreational, these ERs combine hands-on and minds-on activities to be achieved with a team in a limited time. In a classroom setting, teachers try to create authentic environments with meaningful activities and room for failure. For education, each of the ER characteristics is not unique on its own. However, their combination seems unique and appealing to teachers.”

The second similarity between both types of escape games stems from the fact that escape games place the solving of puzzles and enigmas within a narrative. While an escape game will rarely require the players to come with specific previous knowledge, even a recreational or commercial escape game can transfer knowledge about our world. For instance, you could play in a story related to a scientific discovery, a historical landmark, or a piece of art. In short, while all educational escape games come with learning objectives or topics, it is not mandatory for recreational ones but grounding the enigmas into the real world makes the enigmas all the more credible and the game all the more immersive.

Using educational escape games contributes to the gamification or Game-based learning (GBL). Gamification can be defined as "a technique that the teacher uses in the design of a learning activity (be it analogue or digital) introducing elements of the game (badges, time limit, scores, dice, etc.) and their thinking (challenges, competition, etc.), in order to enrich that learning experience, direct and/or modify the behavior of the students in the classroom" (Foncubierta & Rodríguez, 2015 in Cruz, 2019: 27). Therefore, a gamified activity gives students the opportunity to be encouraged, immersed and involved in environments that are known to them (Cruz, 2019: 27). Just like learning, where the use of dynamics, mechanics and game elements contributes to a state of continuous flow and enhances intrinsic motivation as explained by the self-determination theory (Werbach & Hunter, 2012), the same applies to escape rooms. Escape rooms, based on game-based learning, enhance the immersive aspect of learning experiences for the students by providing a context in the form of a story that will make players feel like they need to fulfill a purpose in a narrative. Therefore, escape games also enhance students' participation, engagement, and motivation as they contribute to giving them a sense of responsibility for the fulfillment of the game's objectives.

Being collaborative in their essence, escape games invite students to use all their psychosocial skills in order to foster learning, namely cognitive skills (logic, memorization, attention, creativity, problem solving, time management, etc.), social skills (teamwork, cooperation, including leadership), language skills (meaning negotiation, language puzzles, etc.) and psychological skills (management of feelings associated with gain or loss and self-knowledge) (Burgos Berzosa, 2018 in Cruz 2019: 27). Apart from providing an immersive learning experience, there are also several additional criteria for a game to meet to be engaging, such as providing a multisensory approach of the material, meaningful and motivating puzzles, giving players responsibility for the advancement of the story, establishing connections between the different puzzles and including characters of the story in the puzzles (Laine & Lindberg, 2020).

Another important aspect of using educational escape rooms is that they enhance students' soft skills, such as time management (by giving them several puzzles to solve in a limited time), communication and collaboration (all students in a team will need to collaborate and organize their work together by communicating efficiently during the game), critical thinking (students will develop their analytical and critical thinking skills by extracting relevant information from the clues and using it to solve puzzles), problem-solving (students will need to approach challenges and puzzles in the most efficient way to reach their objectives on time), creativity and adaptability (by entering a narrative, having to play a specific role in a new context, and finding their way through it) (Fotaris & Mastoras, 2019; Hanus & Fox, 2015; Nah et al., 2014; Nicholson, 2018; Zirawaga et al., 2017). Escape games can have a positive impact on teachers themselves, since such games help them get out of the routine and find more enjoyment in their teaching experience. Creating an escape game can be a real challenging and rewarding experience for teachers in terms of achieving a variety of pedagogical objectives within an interdisciplinary teaching approach (Fotaris & Mastoras, 2019; Lopez, 2019).

Teaching foreign languages through escape rooms

Taking into consideration all the features of escape rooms, escape games can prove to be an invaluable tool for the teaching of all language skills of foreign languages (Cruz, 2019; Lopez, 2019). Gamification in ESL (English as a Second Language) classroom can develop a positive attitude among students, which is improved in the field of: cooperation, experiential learning, self-image and motivation, competitiveness as a motivation tool, autonomy and error tolerance. In ERs the students are attracted by the idea of playing and pulled forward by curiosity to learn more or win the game, and by being engaged in writing and speaking activities they can improve these skills. As explained in the booklet "Escape Rooms and

languages: a perfect match?" (accessible at the project's website https://speakerproject.eu/), through escape games, students practice vocabulary, using new words in both spoken and written form. This is not just an enjoyable experience for students, but also very useful for their future implementation of the foreign language. For example, if teachers want to make their students learn, review and practice reading and writing skills in a pedagogical escape room, an effective way to do it is to encourage them to take advantage of clues. The solution for each clue can be a short word (or series of random letters) or a sequence of numbers. These words or numbers will open the locks or solve the enigmas that teachers have set up, which then leads students to the next puzzles.

As far as reading is concerned, a set of different reading and writing strategies and techniques can be used, such as scanning, the act of reading rapidly to find a specific piece of information, and skimming, the act of fast reading to get the main idea. For instance, teachers could give students a short text and a key code, such as a number, included in the text. Another technique is having a background story that makes things more interesting for students and sets up the purpose of pedagogical escape rooms. All escape games contain a background story or scenario: teachers could offer the background story as a text to read at home to set students out on an amazing journey even before playing the game. They might be searching for a lost treasure, saving endangered species, or even finding a new planet but the background story will definitely be an excellent reading exercise.

Out of the four skills of language learning, most teachers and students tend to find listening as possibly one of the most challenging to teach and learn, although listening is one of the fundamental areas that need to be acquired to improve second language learning. This complexity of listening as a language skill does not undermine the fact, as Rost (2001) states, that there is no spoken language without listening. Students, when facing any kind of listening activity, get lost in some way as they feel they do not comprehend the conversation. This causes students' confidence to fall apart, and there is a constant request for frequent repetitions of the spoken text among themselves, making the understanding of a foreign language a demanding and, in some cases, stressful situation. Escape rooms feed on the idea that there is a need coming from teachers and students to find activities that are motivational for both of these entities that share the learning process. Teachers are faced with situations where students have an overwhelming number of external elements that distract their attention from the learning process, and the use of traditional methodologies of language learning just makes them feel more alienated from their own learning disposition. Therefore, ERs can be used as a tool to gain back the attention of the student by making it possible for them to learn using contemporary tools in teaching.

Nelson-Jones's idea (1996: 12) that in speaking and listening "we tend to get something done, exploring ideas, working out some aspect of the word or simply being together" is clearly visible in escape rooms. Students have the chance to practice what they have been learning in the classroom with the aim of finishing tasks, exploring the room, finding clues, solving riddles, etc, all of which is done together as a team. Language learning moves from the individual in the classroom to peer learning in the ER.

The ER setting provides the language learner with the context that gives them the chance to speak to their teammates in the foreign language. In a classroom setting they might feel a loss of words when they have to face real-life situations, but the ER environment gives students the chance to face the language in a more natural and enjoyable way, as they have to practice small talk, turn-taking and even joking. In such an activity, the main focus is on what is being said and also done. The central students' concern is being understood clearly and accurately, so that they are able to perform the different activities and finally escape the room. Students have to develop speaking skills such as describing an object or situation, justifying their opinion, agreeing and disagreeing.

An example of the use of speaking interaction in these two ways is the use of riddles, such as one of the steps of obtaining a code for a lock, or as a step of approaching the next activity in the room. In this case, team members need to come up with the answer of a riddle such as: 'What gets wet by drying?' (answer: a towel). Different oral aspects are now an active part of the game. Language students face the task of getting the answer right so turn-taking, agreeing, and disagreeing and small talk are present. Once they think they have found the correct answer, they must communicate with the game master. In the case the answer is wrong the game master might give them a clue, and then the speaking activity starts all over again.

Interdisciplinary or multidisciplinary teaching is a method, or set of methods, used to teach across curricular disciplines. Interdisciplinary instruction is often associated with or is a component of several other instructional approaches. For example, in a review of literature on the subject published in 1994, Lake identified seven elements common to integrated curriculum models: a combination of subjects; an emphasis on projects; the use of a wide variety of source material, not just textbooks; highlighting relationships among concepts; thematic units; flexible schedules; and flexible student grouping. It is extremely powerful, as it can cross the boundaries of a discipline or curriculum with the aim of boosting the scope and depth of learning. Each discipline will shed light on a particular topic like the facets of a gem.

Escape rooms or breakout games are ideal for unforgettable lessons because they are fun activities that require logical thinking, teamwork, and subject knowledge. There are endless possibilities when conceiving an escape game. Escape games can have different difficulty levels, but the ones that are truly challenging are generally those that will cover a variety of subjects. Therefore, instead of creating an escape game on a particular subject, teachers can merge multiple subjects and come up with an activity that will cater to all the team members in terms of skills and knowledge. This way, the brain – teasing exploration will give teachers of different disciplines the opportunity to collaborate, create and design tricky enigmas for the players to solve to keep them motivated until the end of the activity. Merging subjects in a breakout game is also more engaging for the students than solving mysteries about the same subject. Thus, instead of looking at one issue from only one point of view, the students will be given the opportunity to discover, connect and deduct by using their knowledge about different subjects in one activity. This interdisciplinary approach "that consciously applies methodology and language from one discipline to examine a central theme, issue, problem, topic, or experience" (Jacobs, 1989: 8) can be effectively used in the design and application of escape rooms in foreign language teaching (Escribano, 2018)

When looking at ER from an interdisciplinary point of view, it is necessary to adapt the content to the students' skills and knowledge. What might seem easy for teachers could be too challenging for students and it is always advisable that several teachers play the role of game masters.

Conclusion

Literature suggests that escape rooms have been extensively used as a tool for various pedagogical purposes, to enhance learners' subject-related background, to develop their soft skills, such as teamwork, communication and critical thinking, or even to develop participants' professional capacity. Escape rooms can be very promising educational tools that can be used in a variety of learning situations. The results of research found in literature suggest the positive impact of escape rooms in effective teaching and surely compensate for the amount of time needed for their creation. However, special attention has to be paid so that ERs exhibit those qualitative features in order to guarantee the best possible teaching results.

As mentioned earlier in the paper, the "SpeakER" project and its intellectual outputs, accessible at the project's website https://speakerproject.eu/ aim at guiding language

teachers and equipping them with the knowledge and tools related to the creation of Escape Rooms. Escape games will consist of a scenario in which the students will develop their reading, writing, listening and speaking skills in the foreign language by solving language riddles, decoding written and audio messages, communicating in the target language and exploring an environment filled with challenges and clues in order to escape a room., will provide language teachers with all the necessary knowledge and tools related to the creation of Escape Rooms. The scenario and its elements will allow students to practice the target language in a totally immersive experience and ultimately develop their language skills meaningfully and effectively.

References

Arjoranta, J. (2014). Game Definitions: A Wittgensteinian Approach. *Game Studies: the international journal of computer game research*, 14 (1). Retrieved from http://gamestudies.org/1401/articles/arjoranta

Cruz, M. (2019). Escaping from the traditional classroom – The 'Escape Room Methodology' in the Foreign Languages Classroom. *Babylonia-Rivista svizzera per l'insegnamento delle lingue*, 3, 26-29.

Escribano, G. D. (2018). Escape rooms from a collaborative and interdisciplinary perspective. Encuentro Journal, 27, 22-37.

Fotaris, P., & Mastoras, T. (2019). Escape rooms for learning: A systematic review. *In Proceedings of the European Conference on Games Based Learning*, pp. 235-243.

Hanus, M. D., & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education*, 80, 152-161.

Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1250 N. Pitt Street, Alexandria, VA 22314.

Laine, T. H., & Lindberg, R. S. (2020). Designing Engaging Games for Education: A Systematic Literature Review on Game Motivators and Design Principles. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 13(4), 804-821.

Lake, K. (1994). *Integrated curriculum: School improvement research series*. Portland: Northwest Regional Education Laboratory's.

Larousse (2020). 'Définition: Jeu' [Online]. Available at: https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/jeu/44887

López, A. G. (2019). The use of escape rooms to teach and learn English at university. In Pérez- Aldeguer, S., & Akombo, D. (Eds.), *Research, technology and best practices in Education*. (pp. 94- 102). Eindhoven, NL: Adaya Press.

Nah, F. F. H., Zeng, Q., Telaprolu, V. R., Ayyappa, A. P., & Eschenbrenner, B. (2014). Gamification of education: a review of literature. In *International Conference on HCI in Business* (pp. 401-409). Springer International Publishing.

Nelson-Jones, R. (1996). *Effective Thinking Skills.* London: SAGE.

Nicholson, S. (2018). Creating Engaging Escape Rooms for the Classroom. *Childhood Education*, 94:1, 44-49

Nicholson, S. (2016). The State of Escape: Escape Room Design and Facilities", *Proc. Int. Acad. Conf. Meaningful Play*, pp. 456-486.

Nicholson, S. (2015). Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities. White paper available at http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf

Rost, M. (2001). Listening. In: R. Carter & D. Nunan (Eds.) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Veldkamp, A., Daemen, J., Teekens, S., Koelewijn, S., Knippels, M., van Joolingen, W. (2020). Escape boxes: Bringing escape room experience into the classroom. *British Journal of Educational Technology*, 51 (4) (2020), pp. 1220-1239.

Ouariachi, T. & Elving J. L. Wim (2020) Escape rooms as tools for climate change education: an exploration of initiatives. *Environmental Education Research*, 26:8, 1193-1206.

Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Philadelphia: Wharton digital press.

Zirawaga, V. S., Olusanya, A. I., & Maduku, T. (2017). Gaming in education: Using games as a support tool to teach history. *Journal of Education and Practice*, 8(15), 55-64.

Η προσέγγιση STEAM στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών

Χάντζου Ελένη
Εκπαιδευτικός ΠΕ05 Γαλλικής Φιλολογίας και ΠΕ91.1Θεατρικών Σπουδών, τ. Σχολική Σύμβουλος Γαλλικής Γλώσσας ΔΔΕ ΑΧΑΪΑΣ
lenasangnier@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία θα ασχοληθούμε με τον σύγχρονο τρόπο διδασκαλίας των ξένων γλωσσών, τις θεωρίες πάνω στις οποίες βασιζόμαστε και την εφαρμογή της μεθόδου STE(A)M (Science, Technology, Engineering, (Art), Mathematics) στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Θα δούμε το θεσμικό πλαίσιο που διέπει τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στο ελληνικό δημόσιο σχολείο και θα συνδέσουμε την εκπαίδευση STE(A)M με την διαθεματικότητα και τη διαπολιτισμικότητα. Θα προσδιορίσουμε τις μαθησιακές ανάγκες των σπουδαστών ξένων γλωσσών, και θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε τους καταλληλότερους τρόπους και προσαρμογές προκειμένου η διδασκαλία της ξένης γλώσσας στο ελληνικό δημόσιο σχολείο να είναι ελκυστική για τους μαθητές με σύγχρονα μέσα διδασκαλίας. Θα δώσουμε έμφαση στην αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων πόρων και τον σχεδιασμό διδακτικών σεναρίων και δραστηριοτήτων από τους εκπαιδευτικούς με τη χρήση των Τεχνολογιών της Επικοινωνίας και της Πληροφορίας (ΤΠΕ).

Λέξεις κλειδιά: διαθεματικότητα, σχεδιασμός διδακτικού υλικού, STE(A)M, ξένες γλώσσες

Εισαγωγή

Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών (αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά, ιταλικά) στο Ελληνικό Δημόσιο Σχολείο διέπεται από ένα σαφές πλαίσιο, το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ), το οποίο τέθηκε σε ισχύ από το σχολικό έτος 2016-2017 και στο οποίο καθορίζονται επακριβώς οι γνώσεις και οι επικοινωνιακές ικανότητες κατά επίπεδο γλωσσομάθειας, που πρέπει να κατακτήσει ο μαθητής. Τονίζεται επίσης, ότι σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον η χρήση από τον μαθητή της ξένης γλώσσας πρέπει να ανταποκρίνεται στις πραγματικές και βιωματικές καταστάσεις της καθημερινής του ζωής και επικοινωνίας και των γεγονότων και φαινομένων που συναντά σ' αυτήν.

Η σύνθετη αντίληψη του κόσμου και του περιβάλλοντος στο οποίο ο σύγχρονος άνθρωπος ζει και μαθαίνει, καθώς και ο όγκος των πληροφοριών και εικόνων που κατακλύζουν τους μαθητές σήμερα, οι οποίοι με τη σειρά τους πρέπει να επεξεργαστούν όλα αυτά τα δεδομένα, έχουν οδηγήσει στην ανάπτυξη των πολυγραμματισμών στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων. Έτσι, διαφορετικά γνωστικά πεδία και τύποι κειμένων αλληλοεπιδρούν, προκειμένου η διαδικασία της απόκτησης της γνώσης να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών και να είναι ελκυστική και βιωματική. Όπως ορθά επισημαίνει ο Kern (2000:16), μια προσέγγιση του μαθήματος της ξένης γλώσσας που στηρίζεται στην παιδαγωγική του γραμματισμού. Προετοιμάζει τους μαθητές περισσότερο αποτελεσματικά για ενεργή συμμετοχή σε πολυγλωσσικά, πολυπολιτισμικά και πολυμεσικά περιβάλλοντα, καθώς τους εμπλέκει σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τη ζωή τους, την καθημερινότητά και το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο. Μια τέτοια προσέγγιση επίσης αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως ένα δυναμικό σημειωτικό σύστημα, ανάμεσα σε άλλα δυναμικά σημειωτικά συστήματα τα οποία χρησιμοποιούν τα άτομα για να κατασκευάζουν νοήματα.

Γι' αυτόν τον σκοπό έχουν επιστρατευτεί τις τελευταίες δεκαετίες οι αρχές της διαπολιτισμικότητας και της διαθεματικότητας στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών. Θα λέγαμε ότι η διαπολιτισμικότητα αποτελεί εκ των ων ουκ άνευ μέρος και της διδασκαλίας

και της μάθησης, μια και η ξένη γλώσσα είναι φορέας έκφρασης της πολιτιστικής κληρονομιάς του λαού που την ομιλεί.

Διαθεματικότητα και εκπαίδευση STE(A)M.

Με τον όρο «διαθεματικότητα» ή «διαθεματική διδασκαλία» περιγράφεται μια σειρά από εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που επιχειρούν την «ενιαιοποίηση» της σχολικής γνώση. Μπορούν να πραγματοποιηθούν είτε στο πλαίσιο των διακριτών μαθημάτων του σχολικού προγράμματος ή να ενσωματωθούν σε ένα διαθεματικό, αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (Ματσαγγούρας, 2002).

Σύμφωνα με τις γενικές αρχές του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και των επιμέρους Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.), εισάγεται η διαθεματική προσέγγιση ως όρος γενικότερους του όρου διεπιστημονικότητα. Η διαθεματική αυτή προσέγγιση δίνει στο μαθητή τη δυνατότητα να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων, μια ολιστική εν πολλοίς αντίληψη της γνώσης, που του επιτρέπει να διαμορφώνει προσωπική άποψη για θέματα των επιστημών τα οποία σχετίζονται μεταξύ τους, καθώς και με τα ζητήματα της καθημερινής ζωής, ώστε ο μαθητής να διαμορφώσει τη δική του κοσμοθεωρία, τη δική του άποψη για τον κόσμο που πρέπει να αγαπήσει, να γνωρίσει και να ζήσει.

Η διαθεματική διδασκαλία είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία ενοποιούνται δύο ή περισσότερες γνωστικές περιοχές με σκοπό την αύξηση της μάθησης σε κάθε περιοχή (Cone et al., 1998).

Η διαθεματική διάσταση στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας ενισχύεται με πρακτικές βασισμένες στην προσέγγιση STE(A)M. Η εκπαίδευση STEM (Science, Technologie, Engineering, Mathematics) αποτελεί μια διαθεματική προσέγγιση, η οποία υπογραμμίζει την ενσωμάτωση της Επιστήμης, της Τεχνολογίας, της Μηχανικής και των Μαθηματικών σε πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης βασισμένες σε βιώματα και εφαρμογές από τον πραγματικό κόσμο. Πρόσφατα στο ακρωνύμιο προστέθηκε το λατινικό A (Arts), δηλώνοντας τις Τέχνες, λήμμα που στην αγγλική γλώσσα αναφέρεται στην τέχνη του λόγου και των γλωσσικών μαθημάτων, των Κοινωνικών Επιστημών και της Ιστορίας.

Αυτό που διαφοροποιεί την προσέγγιση STE(A)M, όπως αναφέρει η Elaine J. Hom, (Hom, 2014) από την παραδοσιακή και διακριτή διδασκαλία των Επιστημών, της Τεχνολογίας, των Μαθηματικών και της Μηχανικής, αλλά και των γλωσσικών μαθημάτων είναι η διαθεματική διδασκαλία που στηρίζεται στην εφαρμογή και το παράδειγμα. Η Hom ορίζει το STE(A)M ως το σύνολο των εργασιών και δράσεων που πρέπει ο σπουδαστής να υλοποιήσει με την εμπλοκή των ανωτέρω επιστημονικών πεδίων σε μια ή και περισσότερες γλώσσες, αναπτύσσοντας προφορικές και γραπτές δεξιότητες. Η εκπαίδευση STE(A)M στηρίζεται επίσης στις αρχές της Μικτής Μάθησης (Blended learning), έτσι μπορούμε να εμπνευστούμε από τις αρχές της και να εκπονήσουμε εκπαιδευτικά προγράμματα που να απευθύνονται σε μαθητές πολύ νεαρών ηλικιών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το πρόγραμμα προσχολικής αγωγής του Υπουργείου Παιδείας, Δραστηριοτήτων και Αθλητισμού (MELS) του Québec το 2006, που στόχο έχει την ανάπτυξη δεξιοτήτων στους μαθητές μέσα από δραστηριότητες που προέρχονται από διαφορετικά γνωστικά και επιστημονικά πεδία, τα οποία δεν ταυτίζονται απαραίτητα με συγκεκριμένο μαθησιακό αντικείμενο. Το σχολείο καλείται να διαρρήξει τα στεγανά μεταξύ των "μαθημάτων" και να βοηθήσει τον μαθητή να αναπτύξει την ικανότητα να κατανοεί το πώς συνδέεται η γνώση (MELS, 2006):

-στο δημοτικό η STE(A)M εστιάζει στην ευαισθητοποίηση των μικρών μαθητών, στη διερευνητική λογική, τον συσχετισμό πραγμάτων, τη στοιχειώδη έρευνα και την επίλυση προβλήματος, διεγείροντας το ενδιαφέρον και όχι υποχρεώνοντας τους μαθητές.

Όπως αναφέρει ο Thouin, στην προσχολική αγωγή και στο δημοτικό σχολείο, οι επιστήμες έχουν δυο διαστάσεις: πρώτον, επιστημονική δραστηριότητα και γνώσεις που αφορούν διαφορετικές επιστημονικές έννοιες δεύτερον, η επιστημονική δραστηριότητα

αφορά ένα σύνολο δράσεων, τις οποίες εκτελεί ο μαθητής για να απαντήσει σ' ένα απλό ερωτηματολόγιο, ώστε να οδηγηθεί στην διαμόρφωση γνώσεων, υπό μορφήν διδαγμάτων, απλών κανόνων, κλπ (Thouin, 2017) .

Για παράδειγμα, η ενέργεια του "τραβώ". Ο ένας μαθητής "τραβάει" έναν άλλο μαθητή, αλλά και ο μαγνήτης "τραβάει" δηλ. "έλκει" ένα αντικείμενο. Σ' επέκταση αυτής της βιωματικής δράσης μπορούμε να προσθέσουμε παιγνιώδεις δραστηριότητες λεξιλογίου σε μια ξένη γλώσσα.

Μεταξύ των πηγών ανάλογου διδακτικού υλικού για την προώθηση της πολυγλωσσίας και της διαθεματικότητας, μεγάλο μέρος από το οποίο διατίθεται δωρεάν, αναφέρουμε τον σύνδεσμο DULALA (D' Une Langue A L'Autre), που περιέχει, μεταξύ άλλων, παιγνιώδεις δραστηριότητες γύρω από την κατανόηση φυσικών φαινομένων και επίλυση προβλημάτων σε πολυγλωσσικό περιβάλλον και τον σύνδεσμο Atelier Web Radio, όπου πρόκειται για παραγωγή ραδιοφωνικών εκπομπών από μαθητές σε πολυγλωσσικό περιβάλλον.

-στο γυμνάσιο και λύκειο η μέθοδος γίνεται πιο στιβαρή και απαιτητική με συστηματική εμπλοκή πολλών μαθησιακών αντικειμένων ταυτόχρονα και στόχο να δημιουργηθούν γέφυρες ανάμεσα στις ευκαιρίες STE(A)M εντός και εκτός σχολείου. (Elaine J. Hom, 2014).

Παραθέτουμε σε αυτό το σημείο, δραστηριότητα διάρκειας μισής περίπου ώρα, που έχει υλοποιηθεί κατά τη διάρκεια της 3ης διδακτικής ώρας ψηφιακού σεναρίου που δημιουργήσαμε στο πλαίσιο της επιμόρφωσης ΤΠΕ Β' Επιπέδου και εφαρμόσαμε σε μαθητές Β' Γυμνασίου, ηλικίας 14 ετών, σε διδακτική ενότητα με θέμα τη διατροφή, αξιοποιώντας την Τεχνολογία, τα Μαθηματικά και τα Γαλλικά, κατά το σχ. έτος 2020-2021, κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας:

Είδος δραστηριότητας: Δημιουργία γραπτού κειμένου

Οργάνωση τάξης: Πέντε ομάδες των τεσσάρων μαθητών

Ρόλος του εκπαιδευτικού: Συντονιστικός, καθοδηγητικός, υποστηρικτικός

Ρόλος του μαθητή: Χρήστης και αναλυτής κειμένου

Ενέργειες : Η κάθε ομάδα αναζητεί στο διαδίκτυο παραδοσιακή συνταγή φαγητών και γλυκών από την ήπειρο που της έχει ανατεθεί. Στη συνέχεια ετοιμάζει ένα ελκυστικό κατάλογο εστιατορίου-μενού μ' αυτές τις συνταγές για το *"Restaurant les 5 Continents"(Εστιατόριο οι 5 Ήπειροι"*, χρησιμοποιώντας το εργαλείο https://www.canva.com. Κοστολογούμε το κάθε πιάτο σε ευρώ και μετατρέπουμε την τιμή σε αμερικανικό δολάριο και ιαπωνικό γεν.

Ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, εργαλεία, πηγές: Διαδίκτυο, εργαλεία web:2.0, www.canva.com

Αποτελέσματα της δραστηριότητας: Καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικότητας των μαθητών, να μπορούν να διακρίνουν τα μέρη ενός μενού (πρώτο πιάτο, κυρίως και επιδόρπιο), να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους με νέα τρόφιμα, να συνδέσουν τα πιάτα ενός τόπου με τις ιδιαίτερες γεωγραφικές και οικονομικές συνθήκες που επικρατούν σε αυτόν. Απόκτηση αίσθησης του κόστους ενός προϊόντος.

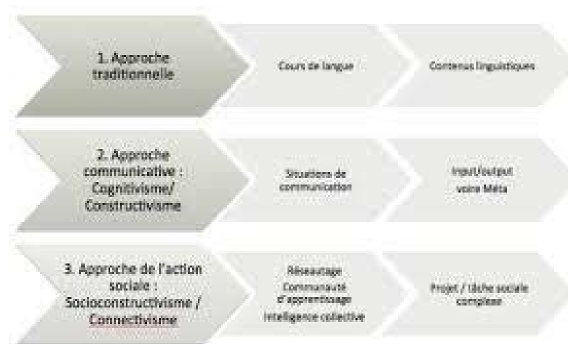
Η γλώσσα ως μέσο και σκοπός

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η εκμάθηση της ξένης γλώσσας για ειδικούς σκοπούς. Από τη δεκαετία του 1960 ήδη, αναπτύχθηκε ιδιαίτερη μεθοδολογία, αρχικά στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας και αργότερα και της γαλλικής για τη διδασκαλία ειδικής ορολογίας πολλών επιστημονικών κλάδων, που απευθυνόταν κυρίως σε σπουδαστές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι κλάδοι αυτοί ονομάστηκαν *English for Specific Pur poses (ESP)* για τα αγγλικά και *Français pour Objectifs Spécifiques (FOS)* για τα γαλλικά. Η τάση όμως, με την εφαρμογή της προσέγγισης STE(A)M, όπως είδαμε παραπάνω, είναι να ευαισθητοποιούνται οι μαθητές από μικρή ηλικία στο συνδυασμό πολλών μαθημάτων στην εκμάθηση της γλώσσας.

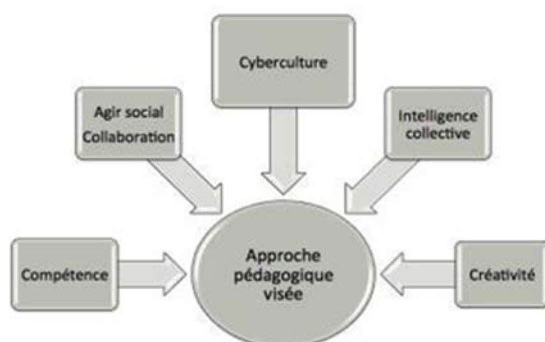
Σχεδιασμός της μάθησης βάσει αναγκών

Πώς καθορίζονται όμως οι μαθησιακές ανάγκες στον τομέα των ξένων γλωσσών και με ποιες μεθόδους μπορούν καλύτερα να ικανοποιηθούν;

Στα σχήματα που ακολουθούν, τα οποία σχεδίασε ο Γάλλος Claude Springer, βλέπουμε (σχήμα 1) τα σημαντικότερα ρεύματα στην διδακτική των γλωσσών, 1.την *Παραδοσιακή προσέγγιση*, 2.*την Επικοινωνιακή προσέγγιση*, 3.την *Προσέγγιση της κοινωνικής δράσης: Κοινωνικοεπικοδομισμός/συνδετικότητα* (μας παραπέμπει στη θεωρία της Διασυνδεδεμένης μάθησης του Siemens) και στο σχήμα 2 όπου αναλύει την τρίτη προσέγγιση.



Σχήμα 1: Τα τρία σημαντικότερα ρεύματα στη διδακτική των γλωσσών (Claude Springer, 2015)



Σχήμα 2: Η προσέγγιση της κοινωνικής δράσης (Claude Springer, 2015)

Οι μαθησιακές ανάγκες, εκτός από προσωπικές είναι και κοινωνικές και μόνο η τρίτη προσέγγιση διαφοροποιείται από το παραδοσιακό πλαίσιο και μπορεί να θεωρηθεί "επαναστατική". Και θεωρείται κατά τον Springer 'επαναστατική" μια παιδαγωγική προσέγγιση όταν συγκεντρώνει τις ακόλουθες συνιστώσες: κυβερνοκουλτούρα, κοινωνική δράση, συλλογική νοημοσύνη, δημιουργικότητα και δεξιότητα. Είναι επίσης αναγκαίο σε αυτόν τον ορισμό να προσθέσουμε τον ψηφιακό γραμματισμό και την πολυτροπικότητα.

Στο πλαίσιο των «πολυγραμματισμών»/multiliteracies στην εκπαίδευση, ο όρος «σχεδιασμός» / design είναι μείζων παιδαγωγική αρχή για τη δόμηση και την παραγωγή κάθε μορφής νοήματος, κυρίως της γλώσσας και των κειμένων.

Ο όρος «πολυγραμματισμοί» (multiliteracies) περιγράφει δύο πλευρές της αναδυόμενης πολιτισμικής, θεσμικής και παγκόσμιας, τάξης: α) την αύξουσα σημασία της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας, β) την επίδραση των νέων επικοινωνιακών τεχνολογιών στη διαμόρφωση του νοήματος, το οποίο πλέον παράγεται με τρόπους που όλο και

περισσότερο είναι «πολυτροπικοί»: γλωσσικοί, οπτικοί, ηχητικοί, χωρικοί. (Kalantzis & Cope, 1999: 681-682).

Ο όρος πολυεγγραμματισμός διατυπώθηκε για πρώτη φορά το 1994. Σύμφωνα με τη θεωρία των πολυεγγραμματισμών, οι δίαυλοι και τα μέσα επικοινωνίας δεν περιορίζονται πια στο έντυπο, αλλά επεκτείνονται στα ηλεκτρονικά, ακουστικά, εξωλεκτικά και συνδυαστικά μέσα.

Σύμφωνα με τη θεωρία των πολυεγγραμματισμών, η γλώσσα μαθαίνεται μέσα από τη χρήση πολυτροπικών κειμένων και μέσα από τη μελέτη και την κριτική ανάλυση αυτών των κειμένων με κριτήριο το ιστορικό και πολιτισμικό συγκείμενο, στο οποίο έχουν διαμορφωθεί (Ματσαγγούρας, 2007). Άρα συμπεραίνουμε ότι ένα αυθεντικό πλαίσιο μάθησης με χρήση αυθεντικών πηγών, που να στηρίζεται σε μαθητοκεντρική και ενεργή συμμετοχή των μαθητών με δυναμική κριτική ανάπτυξη πηγών είναι απαραίτητο συμπλήρωμα αυτού του πλαισίου μάθησης.

Συνεπώς, όταν μιλάμε για «σχεδιασμό» στους πολυγραμματισμούς, η παραδοσιακή δομή ενός μαθήματος που περιλαμβάνει σε διακριτά μέρη γραμματικές ασκήσεις, παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου, κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου δεν είναι δεδομένη. Συνιστά, κατ' επέκταση, δυναμική διαδικασία που προϋποθέτει την αναζήτηση πηγών, επιλογή, συνδυασμό και σύνθεση. Η πρότερη εμπειρία και γνώση των μαθητών/σπουδαστών είναι καθοριστική για τη στάση που θα υιοθετήσουν απέναντι στη διαδικασία και μας έχει οδηγήσει σε μια άλλη παράμετρο καθοριστική για την επιτυχία της μαθησιακής διαδικασίας, την διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Διδασκαλία ξένων γλωσσών και ΤΠΕ

Καινοτομία στη μεθοδολογία της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών έχει επιφέρει η χρήση λογισμικών. Πρόκειται για τριών ειδών λογισμικά: *λογισμικά σειριακής παρουσίασης*, τα *λογισμικά μη σειριακής παρουσίασης* και τα *προσαρμοσμένα λογισμικά παρουσίασης* (ΠΛΠ). Τα τελευταία μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο από τον διδάσκοντα, όσο και από τους μαθητές. Οι χρήστες τους πρέπει να διαθέτουν ψηφιακό γραμματισμό σε ικανοποιητικό βαθμό. Βασικό τους χαρακτηριστικό είναι ότι αξιοποιούν τις δυνατότητες των υπολογιστών καθώς και του συνεργατικού Διαδικτύου, ενώ διευκολύνουν την ενσωμάτωση διαφόρων τύπων κειμένου σε μία οντότητα παρουσίασης. Τα λογισμικά αυτά επιτρέπουν την επικόλληση και επεξεργασία μονοτροπικών κειμένων, τη χρήση πολυμεσικών αρχείων και την παρουσίασή τους σε συσκευή εξόδου όπως οθόνη ή προβολικό. Επιπλέον, τα ΠΛΠ μπορεί να χρησιμοποιηθούν και για την ανάπτυξη διαφορετικών πτυχών του ψηφιακού γραμματισμού, αφού επιτρέπουν τη σύνταξη κειμένων, τη σύνθεση πολυμεσικών αρχείων και την παρουσίασή τους με τη χρήση διαδικτυακών εργαλείων και άλλων ψηφιακών μέσων. (ΕΤΥΑΞΓ, ΙΕΠ 2019). Δηλαδή ο χρήστης τους υλοποιεί την μαθησιακή διαδικασία με δυο τουλάχιστον πυλώνες της προσέγγισης STE(A)M, τη γλώσσα και την τεχνολογία.

Η σύνθεση κειμένων για τη χρήση τους στο μάθημα της ξένης γλώσσας αποτελεί πάγια πρακτική για όλες τις γλώσσες και στο πλαίσιο οποιασδήποτε θεωρίας κατάκτησης γλωσσών και μεθοδολογικής προσέγγισης για τη διδασκαλία τους. Η χρήση σύγχρονων λογισμικών επεξεργασίας κειμένου δεν περιορίζεται μόνο στη διόρθωση λαθών ή την εμπέδωση τεχνικών γραφής. Αντιθέτως, οι επεξεργαστές κειμένου αποτελούν ζωτικό στοιχείο εκπαίδευσης και ενεργούς χρήσης της γλώσσας. Στο πλαίσιο αυτό, τα λογισμικά επεξεργασίας κειμένου αντιμετωπίζονται ως ουσιαστικό εργαλείο ανάπτυξης επικοινωνιακών δεξιοτήτων που δεν περιορίζονται αποκλειστικά στις δεξιότητες γραφής κειμένων στην ξένη γλώσσα. (ΕΤΥΑΞΓ, ΙΕΠ 2019).

Οι δυνατότητες των ΠΛΠ διευκολύνουν τεχνικά την διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και την εμπλοκή πολλών γνωστικών αντικειμένων. Για παράδειγμα, διδακτική ενότητα στο μάθημα μιας ξένης γλώσσας με θέμα *Ένα ταξίδι στην Ευρώπη*, μπορεί να αξιοποιεί τα

μαθήματα της Γεωγραφίας, των Μαθηματικών (πληθυσμός, έκταση, μετατροπή συναλλάγματος, χιλιομετρική απόσταση...), της Τεχνολογίας (μεγάλες κατασκευές: τούνελ, γέφυρες...).

Συμπεράσματα

Χρησιμοποιούμε σε αυτήν την εργασία τον όρο "προσέγγιση STEAM" και όχι "εκπαίδευση" ή "εφαρμογή", διότι, σκοπός μας δεν είναι να εφαρμόσουμε την εκπαίδευση STEM στην διδασκαλία των ξένων γλωσσών, ειδικά στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο, αλλά να τονίσουμε ότι, ειδικά την περίοδο της πανδημίας, διαπιστώσαμε ότι οι τρόποι, χρόνοι και τόπος εκπαίδευσης μεταβάλλονται απροσδόκητα και γοργά και απαιτούν συνδυασμό κλασσικών, αλλά και νέων και διαφορετικών προσεγγίσεων, προκειμένου να επιτευχθούν οι σκοποί της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα των νεότερων ηλικιακά μαθητών. Όπως αναφέρουν οι Raby και Charron, η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης επιτρέπει στο παιδί να παραμένει ενεργό, φυσικά και πνευματικά, στην απόκτηση σφαιρικής γνώσης, ειδικά στις μικρές ηλικίες. (Raby, C. Et Charron, A., 2016).

Τέλος, ο διάλογος μεταξύ Freire και Macedo που ακολουθεί εισάγει μια ακόμα διάσταση των εγγραμματισμών, τον εγγραμματισμό της χειραφέτησης (emancipatory literacy) και μέσα από αυτό το μικρό απόσπασμα μπορούμε να συνειδητοποιήσουμε τη σημασία για την προσωπική, κοινωνική, μορφωτική και πολιτιστική ανάπτυξη των νέων ανθρώπων, εκπαιδευτικών δράσεων βασισμένων σε σύγχρονες προσεγγίσεις:

Macedo: "Αυτός ο εγγραμματισμός έχει δυο διαστάσεις: πρώτον, οι σπουδαστές πρέπει να αποκτήσουν εγγραμματισμό σχετικά με τις προσωπικές τους ιστορίες, περιβάλλον, κουλτούρα και βιώματα. Στη συνέχεια, πρέπει να προσαρμόσουν τις δικές τους προσωπικές καταστάσεις στην κυρίαρχη σφαίρα αντίληψης πάνω στα ίδια θέματα, ώστε να αναδείξουν το προσωπικές τους εμπειρίες και στάσεις. Συχνά παρατηρείται τεράστια ένταση ανάμεσα στις δυο αυτές διαστάσεις του εγγραμματισμού. Πώς μπορεί ο εγγραμματισμός της χειραφέτησης να ισορροπήσει τις δυο τάσεις;"

Freire: " Πρώτον, νομίζω ότι η συνείδηση απορρέει από την κοινωνική πρακτική στην οποία όλοι συμμετέχουν. Έχει όμως και ατομική διάσταση, δηλ. Η αντίληψή μου για τον κόσμο, τα όνειρά μου για τον κόσμο, η κρίση μου για τον κόσμο, όλα αυτά είναι μέρος της ατομικής μου πρακτικής, όλα εκφράζουν την παρουσία μου στον κόσμο. Χρειάζομαι όλα αυτά για να αρχίσω να καταλαβαίνω τον εαυτό μου. Όμως αυτό δεν είναι αρκετό για να εξηγήσω τη δράση μου. Σε τελική ανάλυση, η συνείδηση αναπτύσσεται μέσω κοινωνικών διαδικασιών. Μ' αυτήν την έννοια, πιστεύω ότι η υποκειμενικότητά μου είναι σημαντική. Αλλά δεν μπορώ να διαχωρίσω την υποκειμενικότητά μου από την κοινωνική αντικειμενικότητα." (Απόσπασμα σε μετάφραση από Rethinking Literacy: A Dialogue Freire, Macedo, 2005).

Αναφορές

Claude Springer. Apprentissage des langues en ligne et humanités numériques : une mise en équa-tion. Colloque " Humanités Numériques 2015: Identités, pratiques et théories ", Montréal.,Aug2015,Montréal,Canada. http://www.idees-ideas.ca/media/evenements/humanites-numeriques-2015-identites-pratiques-et-theories <hal-01376221>

https://dulala.fr/lassociation

Freire, P. & Macedo, D. (2005). Literacy: Reading the Word and the World. Taylor & Francis e-Library.

Hom, J., E., 2014, What is STEM Education? https://www.livescience.com/43296-what-is-stem-education.html.

Kalantzis, M., & Cope, B. (1999). Πολυγραμματισμοί. Επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.),

«Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού (Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου, Μάρτιος 1997, Θεσσαλονίκη), τόμ. Β‘, 680-695. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Kern, R. (2000). Literacy and language teaching. Oxford: Oxford University Press.

https://latelierwebradio.fr/

Ministère de l'Education, des Loisirs et des Sports *Programme de forrmation de l'école québécoise. Education préscolaire, Enseignement primaire.* Québec: ανακτήθηκε στο http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/primaire/.

Raby, C. Et Charron, A. (2006). Intervenir à l'éducation préscolaire: pour favoriser le développement global de l'enfant. Centre Educatif et Culturel .

Thouin, M., (2017). Enseigner les sciences et la technologie au préscolaire et au primaire. MultiMonde.

ΔΕΠΠΣ (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ανακτήθηκε στις 19 Νοεμβρίου 2009 από http://www.pi-schools.gr/programs/depps .

Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ), ΕΣΠΑ 2007-13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3, «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη» MIS:295450, 30-33. ΕΝΙΑΙΟ ΤΕΥΧΟΣ ΥΛΙΚΟΥ ΑΝΑΦΟΡΑΣ Β2 για τις Ξένες Γλώσσες, ΙΕΠ, 2019.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2002). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7: 19-36.

Ματσαγγούρας, Η. (2007). «Σχολικός εγγραμματισμός», εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.

Το μουσικό βίντεο ως πολυμεσικό εργαλείο γλωσσικού και ψηφιακού εγγραμματισμού στο σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού σεναρίου για τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο

Κοφίδου Αγγελική
Συντονίστρια εκπαιδευτικού έργου, 2ο ΠΕΚΕΣ Θεσσαλονίκης
akofidou@hotmail.gr

Περίληψη

Η θεματική της «οικογένειας» αποτέλεσε τη διδακτική αφόρμηση για τη συγγραφή του παρόντος άρθρου που είναι βασισμένο σε εκπαιδευτικό σενάριο το οποίο υπέβαλα στο πλαίσιο επιμόρφωσης για την πιστοποίησή μου στο Πρόγραμμα Επιπέδου Β2. Η θεματική του εκπαιδευτικού σεναρίου ήταν «η οικογένεια». Με το παρόν άρθρο φιλοδοξούμε να δείξουμε με ποιο τρόπο η τεχνική /διδακτική υποστήριξη ενός πολυμεσικού/ πολυτροπικού εργαλείου όπως το βίντεο μπορεί να λειτουργήσει προς όφελος της επικοινωνιακής ικανότητας κατανόησης προφορικού λόγου (communication orale) του μαθητή γαλλικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο. Επιλέγουμε να χρησιμοποιήσουμε στο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού σεναρίου μουσικά βίντεο με έμφαση στο βίντεο- comptine (γαλλικό παιδικό/παραδοσιακό τραγούδι). Τα βίντεο- comptine ψυχαγωγούν πολύ τους μικρούς μαθητές, ευνοώντας, παράλληλα, την ανάπτυξη του λόγου και το «ξύπνημα» για την ανάγνωση και τη γραφή. Όροι όπως πολυτροπικότητα (multimodality) και σχεδιασμός (design) που χρησιμοποιούμε μας οδήγησαν σε μια νέα θεώρηση του εμπλουτισμένου ψηφιακού εκπαιδευτικού σεναρίου το οποίο ανοίγει ορίζοντες στη διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών (ΞΓ), υπό το πρίσμα της χρήσης των ΤΠΕ και των μέσων ψηφιακού εγγραμματισμού.

Λέξεις κλειδιά: σενάριο, μουσικό βίντεο, σχεδιασμός, πολυτροπικός, εγγραμματισμός.

Εισαγωγή

Η μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών συμφωνούν ως προς το ότι ένα καλά σχεδιασμένο «εκπαιδευτικό σενάριο» δραστηριοποιεί τους μαθητές, τους βγάζει από την παθητικότητα, τους κινητοποιεί και τους εμπλέκει στη μάθησή τους, επειδή τους παρέχει την αίσθηση της ανεξαρτησίας και τους δίνει δυνατότητες επιλογής κατά την εξέλιξη/πορεία του σεναρίου και κάποιες φορές τη δυνατότητα διαμόρφωσής του (Πρόσκολλη, 2015: 7).

Η θεματική της «οικογένειας» αποτέλεσε τη διδακτική αφόρμηση για τη συγγραφή του παρόντος άρθρου που είναι βασισμένο σε εκπαιδευτικό σενάριο το οποίο υπέβαλα στο πλαίσιο επιμόρφωσης για την πιστοποίησή μου στο Πρόγραμμα Επιπέδου Β2. Η θεματική του εκπαιδευτικού σεναρίου ήταν «η οικογένεια» (Βλ. ΕΠΣ-ΞΓ, 2016, Παράρτημα 2: 45). Η θεματική αυτή αποτελεί διαχρονικά μια «σταθερή αξία» και παρουσία σε όλα σχεδόν τα διδακτικά εγχειρίδια Ξένων Γλωσσών (ΞΓ) του δημοτικού σχολείου (και όχι μόνο) παλαιότερα και νεότερα.

Με το παρόν άρθρο φιλοδοξούμε να δείξουμε με ποιο τρόπο η τεχνική /διδακτική υποστήριξη ενός πολυμεσικού εργαλείου (outil multimodal) όπως το βίντεο μπορεί να λειτουργήσει προς όφελος της επικοινωνιακής ικανότητας κατανόησης προφορικού λόγου (communication orale) του μαθητή γαλλικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο, αφού αυτό αποτελεί μέρος της «σκηνοθεσίας» που εντάσσεται στη θεματική «της οικογένειας» η οποία εξυπηρετεί γενικούς και ειδικούς στόχους του γνωστικού αντικειμένου της γαλλικής γλώσσας και κουλτούρας και ειδικότερα τους σκοπούς της εκπαίδευσης/εξάσκησης στην εικόνα και στον ήχο, αξιοποιώντας το μαθησιακό αντικείμενο-στόχο (γαλλικά)

(πληροφορίες, γνώσεις, διαδικασίες, μέθοδοι, συμπεριφορές, στάσεις) στο πλαίσιο μιας μαθησιακής περίστασης (Πρόσκολλη, 2015: 7; Brassard & Daele, 2003: 439).

Σχετικά με τον όρο «εκπαιδευτικό σενάριο» ο Mangenot, (2008) καθώς και πολλοί άλλοι ερευνητές στη διδακτική των ΞΓ, προτιμά τον όρο «σενάριο επικοινωνίας» επειδή ακριβώς είναι όρος ευρύτερος και περισσότερο επικεντρωμένος στον μαθητή, ως μια παράμετρος αναπόσπαστη του εκπαιδευτικού σεναρίου. Το σενάριο αυτό , κατά τον Mangenot, στοχεύει στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων και δίνεται έμφαση στη διάσταση της επικοινωνίας. Το να καθοριστούν, επομένως, οι τύποι διάδρασης/διεπίδρασης στα εκπαιδευτικά σενάρια που χρησιμοποιούνται στην ξενόγλωσση τάξη είναι σημαντικό, προκειμένου να προσδιοριστούν οι γλωσσικές πρακτικές στις οποίες θα εμπλακούν οι μαθητές (ανταλλαγές, συλλογική δράση).

Με την έννοια αυτή, το παρόν άρθρο βασίζεται σε ένα εκπαιδευτικό σενάριο το οποίο αξιοποιεί διαδικτυακούς πόρους, αρχεία οπτικοακουστικά ή πολυμεσικά /πολυτροπικά, όπως τα βίντεο αρχεία κατά τη διδασκαλία/εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας και στοχεύει στην ανάπτυξη προσδοκώμενων δεξιοτήτων που αναμένεται να έχουν αναπτύξει οι μαθητές, με την υλοποίησή του, στο τέλος της διδακτικής ενότητας.

Ταυτότητα, συνοπτική περιγραφή και γενικοί γλωσσικοί στόχοι του εκπαιδευτικού σεναρίου

Το θέμα του εκπαιδευτικού σεναρίου είναι: Je vous présente ma famille- Σας παρουσιάζω την οικογένειά μου που αποτελεί και τον τίτλο της Ενότητας 4 “Voilà ma famille » του ψηφιακού εγχειριδίου Arthur et Lilou 1-Βιβλίο του μαθητή (2014). Απευθύνεται σε μαθητές ηλικίας 11-12 ετών (Τάξη Ε’ και ΣΤ’ δημοτικού) και επιπέδου γλωσσομάθειας Α1 και Α1+ του Κ.Ε.Π.Α (Κοινό Ευρωπαϊκό πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες, 2001), έχει δε διάρκεια 3 διδακτικές ώρες των 45’. Στο παρόν άρθρο θα περιοριστούμε στο να παρουσιάσουμε εκείνες τις διδακτικές φάσεις του εκπαιδευτικού σεναρίου που σηματοδοτούν την εμπλοκή του βίντεο και το θετικό αντίκτυπο της χρήσης του κατά το σχεδιασμό και τη διαδικασία εφαρμογής του εκπαιδευτικού μας σεναρίου.

Όπως συμβαίνει στην πλειοψηφία των διδακτικών εγχειριδίων ΞΓ, οι γλωσσικοί στόχοι που αντιστοιχούν στη θεματική της «προσωπικής ζωής, Οικογένεια», ως προς τις στοχευόμενες δεξιότητες, είναι να είναι ικανός/ή ο/η μαθητής/τρια: α) να παρουσιάζει τα μέλη της οικογένειάς του στη γλώσσα-στόχο, β) να ταυτοποιεί τους χαρακτηριστικούς ήχους που περιλαμβάνει το λεξιλόγιο της οικογένειας στη γαλλική γλώσσα (père- πατέρας, mère-μητέρα, frère-αδελφός, [è=ai]), μέσα από το άκουσμα/ευαισθητοποίηση (brain storming) ενός ηχητικού αρχείου, ενός μουσικού βίντεο- παιδικού παραδοσιακού τραγουδιού (βίντεο-comptine), από το You tube, γ) να περιγράφει τα μέλη της οικογένειάς του και να εκφράζει την κτήση ενός προσώπου ή αντικειμένου που του ανήκει μέσα από δυο εκπαιδευτικά βίντεο (You tube). Προϋπόθεση υλοποίησης του εκπαιδευτικού σεναρίου αποτελεί η εξοικείωση των μικρών μαθητών στην παρακολούθηση μουσικών βίντεο στο You tube, με έμφαση στην παρακολούθηση βίντεο- comptines, στα οποία θα αναφερθούμε στη συνέχεια.

Προηγούμενες γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών

Présentations (παρουσιάσεις), salutations (χαιρετισμοί), interrogations qui, quoi, (ερωτήσεις ποιος, τι), couleurs (χρώματα), âge (ηλικία), les verbes (τα ρήματα): être, avoir, jouer, aimer, détester, (είμαι, έχω, αγαπώ, παίζω, αγαπώ, μισώ), les jours de la semaine (οι ημέρες της εβδομάδας), les matières scolaires (τα σχολικά μαθήματα), les articles définis et indéfinis (τα οριστικά και αόριστα άρθρα).

Αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα εκπαιδευτικού σεναρίου

Γενικός σκοπός : μαθαίνω να παρουσιάζω τα μέλη της οικογένειάς μου.

Επί μέρους δεξιότητες: α) Γλωσσικές δεξιότητες: χρησιμοποιώ σωστά τις ερωτηματικές εκφράσεις: Ποιος είναι; Είναι ο πατέρας μου …..Πόσα αδέλφια/αδελφές έχεις; Έχω…… Μπορείς να παρουσιάσεις την οικογένειά σου; Qui est- ce ? C'est mon/ma…Combien de frères et de sœurs as-tu ? J'ai…Tu peux présenter ta famille ? Voici…

Λεξιλογική δεξιότητα: χρησιμοποιώ σωστά τις λέξεις που αναφέρονται στα μέλη της οικογένειας: πατέρας, μητέρα, αδελφός, θείος, εξάδελφος κλπ. Membres de la famille : père, mère, frère, sœur, grand-père, grand-mère, oncle, tante, cousin, cousine.

Γραμματική δεξιότητα : κατανοώ και χρησιμοποιώ σωστά τα κτητικά επίθετα- Comprendre et utiliser correctement les pronoms possessifs : mon, ma, mes/ο δικός μου, ο δικός σου κλπ.

Φωνολογική δεξιότητα : αναγνώριση και ορθή απόδοση του ήχου : το ανοιχτό e (le e ouvert/) π.χ. père. Σωστή προφορά του λεξιλογίου-Prononciation correcte du vocabulaire de cette unité didactique. Ταυτοποίηση των χαρακτηριστικών ήχων στη γαλλική γλώσσα μέσα από λέξεις και επαναλήψεις απλών λέξεων που ακούγονται στα μουσικά βίντεο των παιδικών και των άλλων τραγουδιών, ποιημάτων

β) Ψηφιακές δεξιότητες: συλλογική εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας με τη βοήθεια της χρήσης των ΤΠΕ και των στρατηγικών που ευνοούν την ατομική και συλλογική μάθηση, δίνοντας έμφαση στον οπτικο-ακουστικό γραμματισμό, με την υποστήριξη του μουσικού βίντεο

γ) Στάσεις και συμπεριφορές: Συνεργασία με σεβασμό προς τους συμμαθητές- Θετική τοποθέτηση ώστε να ξεπεραστούν οι δυσκολίες κατανόησης της ΞΓ και του πολιτισμού - Θετική στάση ως προς την ατομική ή τη συλλογική χρήση των Νέων Τεχνολογιών - Διέγερση της περιέργειας για την εκμάθηση πολιτισμικών στοιχείων της γλώσσας-στόχου.

Η χρήση των ΤΠΕ ειδικά για τη διδασκαλία της ΞΓ φαίνεται να λειτουργεί θετικά ως προς το επίπεδο γλωσσομάθειας. Πράγματι, οι μαθητές των καθηγητών που χρησιμοποιούν ψηφιακούς πόρους και το διαδίκτυο για τη διδασκαλία της γλώσσας τους είχαν καλύτερες επιδόσεις κατά τις Δενδρινού, Β., Ζουγανέλη, Α., Καραβά, Ε., (2013: 46).

Ωστόσο, όπως τονίζεται και στο Ενιαίο υλικό αναφοράς Επιμόρφωσης Επιπέδου Β2 «η χρήση των ψηφιακών εργαλείων εν γένει, δεν πρέπει να γίνεται για να χρησιμοποιείται το εργαλείο αυτό καθαυτό. Αντιθέτως, η πρόβλεψη χρήσης ψηφιακών εργαλείων εν γένει πρέπει να γίνεται με τη λογική της εξυπηρέτησης του εκπαιδευτικού σκοπού, δηλαδή της επίτευξης του επικοινωνιακού στόχου που είχε τεθεί εξ αρχής στην ταυτότητα του σεναρίου».

Ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού σεναρίου. Η συμβολή της comptine στο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού σεναρίου

Ως πρώτο οπτικο-ακουστικό ερέθισμα του εκπαιδευτικού σεναρίου επιλέγεται το μουσικό βίντεο ενός γαλλικού παιδικού/παραδοσιακού τραγουδιού (comptine). Τί είναι όμως η comptine; Τα γαλλικά λεξικά Larousse (2012) και Le Petit Robert (2012) ορίζουν την comptine ως «ένα παιδικό τραγούδι, το οποίο απαγγέλλεται προκειμένου να οριστεί από τον αριθμό των συλλαβών, εκείνος στον οποίο αποδίδεται ένας κοινωνικός ρόλος στο παιχνίδι». Αυτός ο ορισμός δείχνει τη στενή σχέση ανάμεσα στην comptine και στο παιχνίδι. Οι comptines μπορούν να χωριστούν σε επί μέρους κατηγορίες: στις αριθμητικές, στις αλφαβητικές, σε αυτές που έχουν σχέση με το χρόνο (ημέρες, εποχές, μήνες), σε αυτές που αναφέρονται στα ζώα, στις μουσικές νότες, στον ύπνο (νανουρίσματα), στο περπάτημα κλπ. Η comptine υπηρετεί το παιχνίδι, χρησιμεύει στην εκμάθηση της γλώσσας, δηλαδή στο να μάθει ο μαθητής να αριθμεί, να απομνημονεύει, να τελειοποιεί την προφορά του και τον επιτονισμό (Vanthier, 2009). Η παιδαγωγική διάσταση της comptine αποτελεί αντικείμενο της επιστημονικής έρευνας εδώ και πολλά χρόνια και έτσι, από την comptine που χρησιμοποιούνταν στο μάθημα ως απλό μέσο ψυχαγωγίας των μικρών μαθητών, περάσαμε σήμερα στη χρήση της από τους εκπαιδευτικούς ως εργαλείου το οποίο αυτοί

προσαρμόζουν κάθε φορά για να επιτύχουν τους παιδαγωγικούς και διδακτικούς τους στόχους.

Η «οικογένεια» ως θέμα υπάρχει σε πολλές comptines (παραδοσιακά παιδικά γαλλικά τραγούδια). Με την παρακολούθηση βίντεο-comptines από το You tube και τις επαναλήψεις του μηνύματός τους, μέσα από απλές λέξεις και φράσεις, ο εκπαιδευτικός γαλλικής στοχεύει στην ανακάλυψη-ταυτοποίηση χαρακτηριστικών ήχων της γλώσσας-στόχου. Αντίθετα με τα άλλα τραγούδια, οι comptines δεν έχουν μελωδία, περισσότερο απαγγέλλονται παρά τραγουδιούνται και, όπως και τα τραγούδια, ψυχαγωγούν πολύ τους μικρούς μαθητές, ευνοώντας, παράλληλα, την ανάπτυξη του λόγου και το «ξύπνημα» για την ανάγνωση και τη γραφή (Cofidou, 2012). Οι λέξεις που επαναλαμβάνονται προσελκύουν την προσοχή των παιδιών και επιτρέπουν την εξοικείωσή τους με τους ήχους της μητρικής γλώσσας αλλά και της γλώσσας –στόχου. Με τον τρόπο αυτό συνειδητοποιούν εύκολα ήχους και συλλαβές της γλώσσας. Το χτύπημα των χεριών ή των ποδιών, όταν ακούγεται συγχρόνως με τη συλλαβή μιας λέξης, βοηθά το παιδί να συνειδητοποιήσει τις συλλαβές και τους ήχους που σχηματίζουν τις λέξεις, το καθιστά ένα δρών πρόσωπο, γι αυτό και οι comptines βρίσκονται στο επίκεντρο της ενεργητικής- διερευνητικής προσέγγισης της μάθησης (approche actionnelle, Κ.Ε.Π.Α, 2001). Το άκουσμα των comptines ευνοεί της ανάπτυξη της ακουστικής μνήμης (mémoire auditive). Αυτή η ικανότητα είναι χρήσιμη και στην εκμάθηση της ανάγνωσης (lecture) και της γραφής (écriture). Επιπλέον βοηθά στη συγκέντρωση και την προσοχή του παιδιού, πρόκειται δηλαδή για έναν πολύ καλό μέσο εξάσκησης της μνήμης και, όταν συνοδεύεται από κίνηση, τότε συμβάλει σημαντικά στην ανάπτυξη της κινητικότητάς του (motricité) (Vanthier, 2009).

Βίντεο- comptine και πολυτροπικότητα των κειμένων

Γιατί όμως ένα βίντεο- comptine προσελκύει το ενδιαφέρον των μικρών μαθητών; Η απάντηση είναι ότι «η εικονική παραστατικότητα της αμεσότητας και της εναλλαγής, αποτελεί ένα πλεονέκτημα του βίντεο που καλείται να συμπληρώσει την τυπική διαδικασία της σχολικής παράδοσης» (Διαμαντάκη, Κ., Ντάβου, Μ., Πανούσης, Γ., 2001). Από την άλλη πλευρά, το βίντεο έρχεται να συμβάλει στον ψηφιακό εμπλουτισμό του σχολικού εγχειριδίου, καθώς τα βίντεο-comptines αποτελούν «πολυτροπικά» κείμενα (multimodal texts) (συνδυασμός κειμένου, εικόνας, βίντεο, ήχου κ.λπ.). Σύμφωνα με τον Kress (2003) τα «πολυτροπικά» κείμενα καθιστούν πολύ εύκολη τη μίξη σημειωτικών συστημάτων (semiotic modes). Όροι όπως πολυγραμματισμοί (multiliteracies), πολυτροπικότητα (multimodality) και σχέδιο/ σχεδιασμός (design) ανήκουν στη νέα εκπαιδευτική θεωρητική αναζήτηση, χρησιμοποιούνται ευρύτατα και αποτυπώνουν τους νέους προσανατολισμούς που αποκτά η διδασκαλία των ΞΓ, υπό το πρίσμα της ευρείας χρήσης των ΤΠΕ ως μέσων πρακτικής γραμματισμού (Κόμης, Ντίνας, 2011: 9). Έτσι , η χρήση του βίντεο στη διδακτική διαδικασία συμβάλει στην απόκτηση δεξιοτήτων αναζήτησης ψυχαγωγικών μέσων (μουσική, ταινία κ.λπ.) και απαιτεί την απόκτηση νέων γραμματισμών, οι οποίοι περιλαμβάνουν συγκεκριμένα βήματα και συγκεκριμένες κινήσεις σε διάφορα ψηφιακά περιβάλλοντα γραμματισμού (Κόμης, Β., Ντίνας, Κ., 2011: 56).

Η Tagliante (2006 : 194) βεβαιώνει ότι το βίντεο μπορεί να χρησιμεύσει στην ερμηνεία των αντικειμένων και των προσώπων και στην ανάλυση της μη λεκτικής έκφρασης σε ένα κείμενο. Με τον τρόπο αυτό υπάρχει η δυνατότητα να εξασκήσουμε την προφορική έκφραση μέσα από ένα αρχείο βίντεο και να διεγείρουμε τη σκέψη των μαθητών προς την κατεύθυνση ενός αναλυτικού συλλογισμού (βλ. Σχήμα 1, *Κριτική πλαισίωση, αναλύοντας κριτικά*).

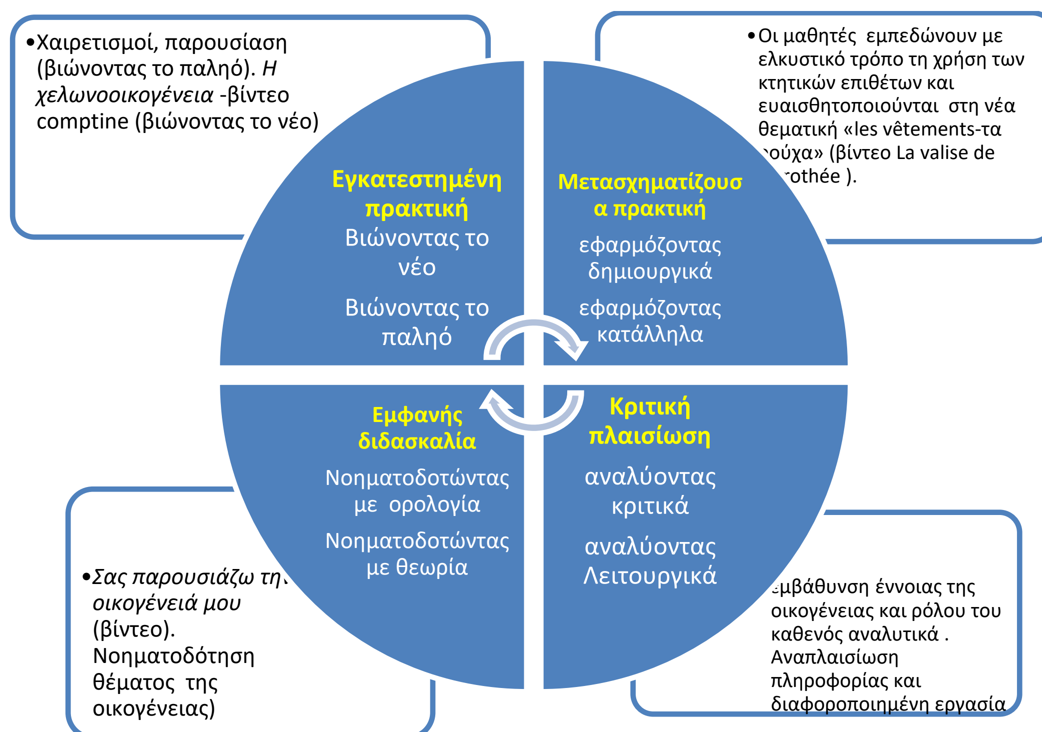
Η προσέγγιση των κειμενικών ειδών στην εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο

Όπως προαναφέραμε, στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σενάριο το οποίο σχεδιάσαμε στο πλαίσιο της Επιμόρφωσης επιπέδου Β2, στο οποίο βασιστήκαμε, τα είδη των κειμένων που καλούνται οι μαθητές να επεξεργαστούν είναι πολυμεσικά (βίντεο) δίνοντας έτσι βήμα στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών (Halliday, 1989; Μητσικοπούλου, Β., Επιμορφωτικό υλικό επιπέδου Β2, 2019) σε μια ηλικία μαθητών που έχουν ανάγκη από μια πολυαισθητηριακή προσέγγιση της μάθησης (approche multisensorielle-ήχος, εικόνα, υπότιτλοι στη γλώσσα-στόχο, κίνηση) η οποία υποστηρίζει και μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και αυτισμό (Murrey, Noland et al., 2016). Η πολυαισθητηριακή προσέγγιση στη μάθηση που αναπτύχθηκε από τους Fernald, Orton και άλλους θεωρείται ότι είναι ιδιαίτερα κατάλληλη και για τα παιδιά με δυσλεξία (Cooke, 1997). Η διδασκαλία με βάση το τραγούδι και τα παιχνίδια με ρυθμό, αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο πολυαισθητηριακής υποστήριξης, ενθαρρύνοντας την ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων ακουστικής, χρονισμού και γλωσσικών δεξιοτήτων. Επίσης, έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι τα μαθήματα μουσικής στην τάξη, ιδιαίτερα στην παιδική ηλικία, έχουν θετική επίδραση στις φωνολογικές δεξιότητες και την ορθογραφία (Γεωργοβρεττάκου Σ., Βίντου, Α., 2015: 1524). Επιπλέον ο εκπαιδευτικός γαλλικής δίνει προτεραιότητα στον προφορικό λόγο, όπως προβλέπεται από την παιδαγωγική θεωρία και πράξη για τη διδασκαλία/εκμάθηση των ΞΓ σε παιδιά ηλικίας 11-12 ετών (Κ.Ε.Π.Α, 2001; ΕΠΣ-ΞΓ, 2016).

Σύμφωνα με την Tagliante (2006 : 58), η διαφορετικότητα των αυθεντικών κειμενικών ειδών είναι ίση με τον πλούτο του πραγματικού κόσμου: αυτά τα οπτικο-ακουστικά κείμενα συμπεριλαμβάνουν τραγούδια, ταινίες, τηλεοπτικές σειρές κλπ. Είναι σημαντικό αυτά τα αυθεντικά κείμενα να αναπτύξουν στους μαθητές συνήθειες προσωπικής αναζήτησης και έρευνας και να εμπλουτίζουν τις γνώσεις της κοινωνικής πραγματικότητας σε ένα γλωσσικό μάθημα. Το γλωσσικό υλικό στην περίπτωση αυτών των κειμένων είναι απρόβλεπτο και οι πολλαπλοί στόχοι παιδαγωγικής επεξεργασίας με βάση αυτά τα κείμενα είναι : η κατανόηση, συνολική και αναλυτική, ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου, η αξιολόγηση κ.ά. Αλλά και για το γλωσσολόγο Robert Galisson (1932-2020) τα αυθεντικά κειμενικά είδη (οπτικο-ακουστικά κείμενα) αποτελούν υλικά κοινωνικά και όχι σχολικά.

Η θεωρία του μοντέλου των 4 πόρων, η εφαρμογή του στο εκπαιδευτικό σενάριο με βάση τον κύκλο σχεδιασμού

Ως προς το μοντέλο των 4 πόρων (Luke & Freebody, 1997, 1999) ο μαθητής που παρακολουθεί ένα βίντεο- comptine ή ένα άλλο βίντεο εκπαιδευτικού περιεχομένου λειτουργεί ως: α) αποκωδικοποιητής των βίντεο: απαντά στα ερωτήματα τί, ποιος, πότε κάνει κάτι, προσεγγίζει τους «συμβολισμούς» των πολυμεσικών κειμένων (βίντεο) π.χ. γιατί παρουσιάζεται στο βίντεο μια χελωνο-οικογένεια; Ο σχεδιαστής του εκπαιδευτικού σεναρίου επιλέγει το βίντεο ως πολύ-στοχοθεσιακό διδακτικό πόρο που συνδυάζει το γλωσσικό, οπτικό, ακουστικό, κιναισθητικό και αισθητικό γραμματισμό όπως θα δείξουμε στη συνέχεια, β) ως συμμέτοχος και ως λειτουργικός χρήστης των πολυμεσικών κειμένων, διότι απαντά στο ερώτημα πώς κάποιος κάνει κάτι, αφού για να ανταποκριθεί στις ανάγκες της κατανόησης προφορικού λόγου πρέπει να κατανοήσει το περιεχόμενο των βίντεο (όπου, τις περισσότερες φορές, υπάρχει γραπτός λόγος στα γαλλικά με τη μορφή υποτίτλων), τη σημειωτική των εικόνων, τη χρήση των άρθρων και το συνδυασμό τους με τα συμφραζόμενα- δηλ. τη μορφο-συντακτική δομή της γλώσσας-στόχου τα οποία και θα κληθεί τελικά, ως αναλυτής (απαντώντας στο γιατί το κάνει;) στη συνέχεια, α) στο πλαίσιο της διερευνητικής μάθησης, μέσω της επαγωγικής σκέψης, να συνθέσει π.χ. έναν γραμματικό κανόνα για τα κτητικά επίθετα β) να αναπλαισιώσει τις πληροφορίες των πηγών του και να συνθέσει διαφοροποιημένη εργασία (παραγωγή γραπτού λόγου) ανάλογα με το προφίλ του στη διαφοροποιημένη ομάδα που θα δημιουργηθεί από τον εκπαιδευτικό (Cofidou, 2012; Κοφίδου, 2018).



Σχήμα 1: Σχεδιαγραμματική απεικόνιση του μοντέλου των πολυγραμματισμών (Πηγή: Kalantzis & Cope 1999: 689-690, Kalantzis & Cope 2013: 67).

Θεωρίες μάθησης και μεθοδολογία του εκπαιδευτικού σεναρίου

Με βάση τις θεωρίες μάθησης και σύμφωνα με τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό του Vygotsky (1978), ο μαθητής, στο πλαίσιο της διερευνητικής μάθησης, ανάλογα με τη μαθησιακή του ετοιμότητα, τη χρονική στιγμή που στοχεύει στη λύση μιας δραστηριότητας-ενός προβλήματος, φτάνει στο κομβικό σημείο της γλωσσικής και νοητικής ανάπτυξής του, στη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (ΖΕΠ), όπως την ονομάζει, καθώς αποκτά παράλληλα, γλωσσικές, ψυχο-κινητικές, κοινωνικές και άλλες δεξιότητες. Στην περίπτωσή μας οι μαθητές θα έχουν πετύχει, μέσω της συνεργασίας, της επικοινωνίας, της διάδρασης, την ικανότητα αποτίμησης γεγονότων και καταστάσεων, την ανάπτυξη αναλυτικών και συνθετικών δεξιοτήτων. Τα παραπάνω θα συμβάλουν στη δημιουργία θετικής στάσης των μαθητών απέναντι στη γνώση, στον κόσμο, στην αντίληψη της έννοιας της οικογένειας, μέσα από το δικό του πολιτισμό, σε σύγκριση με τον πολιτισμό της γλώσσας -στόχου, ώστε να καταλήξουν στην ορθή αντίληψη του ρόλου της οικογένειας πολιτισμικά και διαπολιτισμικά.

Από άποψη διδακτικής και μεθοδολογικής προσέγγισης, ο εκπαιδευτικός γαλλικής διδάσκει, όπως προαναφέραμε, βασιζόμενος στην ενεργητική- διερευνητική προσέγγιση της μάθησης (approche actionnelle) όπου ο μαθητής είναι δρών πρόσωπο, με την υποστήριξη της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής (ανάλογα με τα μαθησιακά προφίλ και τις διδακτικές ανάγκες του μαθητή, λαμβάνοντας υπόψη διάφορες παραμέτρους της διδασκαλίας της γλώσσας -διαφορετικούς στόχους, διαφορετικά περιεχόμενα, διαφορετικές μεθόδους και τρόπους διδασκαλίας/μάθησης) καλύπτει διαφορετικές θεματικές περιοχές, εισάγει τους μαθητές στη λογική σκέψη (αναζήτηση κανόνων μέσα από παραδείγματα- επαγωγική μέθοδος διδασκαλίας που χρησιμοποιείται στην διερευνητική προσέγγιση της μάθησης) (Ραγιαδάκος, 2011). Η ενεργητική- διερευνητική προσέγγιση της μάθησης αποτελεί και έναν από τους πυλώνες του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσας (Κ.Ε.Π.Α) και του Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών για τις ΞΓ (ΕΠΣ-ΞΓ, 2016; Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, Γαλλικά, Τόμος Β, 2011). Τέλος, ο

εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 1999).

Η διδακτική διαδικασία

ΦΑΣΗ Α (ολομέλεια της τάξης). Ο εκπαιδευτικός έχει σκοπό να κινητοποιήσει τη μνήμη του μαθητή, να του θυμίσει τι έχει μάθει και να τον κάνει να παράξει λόγο. Πρόκειται για τη φάση σχεδιασμού *Εγκατεστημένη πρακτική: Βιώνοντας το παλιό* (βλ. Σχήμα 1). Στη φάση αυτή γίνεται αναζήτηση της προηγούμενης γνώσης και ευαισθητοποίηση με το άκουσμα Chanson de salutation. Το τραγούδι των χαιρετισμών λειτουργεί σαν ιδεο-θύελλα. Στη συνέχεια, με το άκουσμα του ηχητικού αρχείου Dis-moi ton prénom/Πες μου το όνομά σου (κατανόηση προφορικού λόγου) οι μαθητές ξαναθυμούνται τις λεκτικές πράξεις παρουσιάζομαι, ζητώ να μάθω το όνομα του άλλου, χαιρετώ, για να επανασυνδεθούν με προηγούμενες γνώσεις. Η υπενθύμιση-επανάληψη της παρουσίασης διευκολύνει το πέρασμα στη νέα Ενότητα 4 του διδακτικού εγχειριδίου Arthur et Lilou 1, όπου οι μαθητές θα κληθούν να παρουσιάσουν τα μέλη της οικογένειάς τους. Οι μαθητές, μετά το άκουσμα του παιδικού τραγουδιού κατανοούν ότι πρέπει να πουν το όνομά τους (παραγωγή προφορικού λόγου).

ΦΑΣΗ Β (ολομέλεια της τάξης). Πρόκειται για τη φάση σχεδιασμού *Εγκατεστημένη πρακτική: Βιώνοντας το νέο* (βλ. Σχήμα 1).Ο εκπαιδευτικός πέτυχε το στόχο του να εισαγάγει τους μαθητές στην έννοια της οικογένειας, και έτσι να τους προετοιμάσει στη θεματική της νέας ενότητας του διδακτικού εγχειριδίου δηλ. της Ενότητας 4 (Voilà ma famille- Να η οικογένειά μου). Εδώ γίνεται παρουσίαση της νέας γνώσης. Ο εκπαιδευτικός θέλει να μάθει ο μαθητής το λεξιλόγιο που αφορά στην οικογένεια και το παρουσιάζει μέσα από ένα σύντομο βίντεο-comptine της γλώσσας-στόχου (κατανόηση προφορικού λόγου) με τίτλο: La famille tortue. Η χελωνο-οικογένεια (La famille tortue). Οι μαθητές αντιλαμβάνονται το ρόλο των δυο μεγάλων χελωνών και κατανοούν ότι πρόκειται εδώ για μια χελωνο-οικογένεια (πατέρας-μητέρα-παιδιά) (παραγωγή προφορικού λόγου). Γίνονται αποκωδικοποιητές του βίντεο-comptine. Γίνονται συμμέτοχοι και χρήστες αφού συμμετέχουν στην αναπαραγωγή του τραγουδιού.

ΦΑΣΗ Γ: (ολομέλεια της τάξης). Μετά την εισαγωγή στη νέα θεματική, ο εκπαιδευτικός επιχειρεί να νοηματοδοτήσει τον όρο της «οικογένειας»- «la famille» δίνοντας έμφαση στη «δική του οικογένεια»: «Voilà ma famille –Να η οικογένειά μου». Ακολουθεί το εκπαιδευτικό μουσικό βίντεο (κατανόηση προφορικού λόγου) με τίτλο: Aujourd' hui je vais vous présenter à ma famille https://www.youtube.com/watch?v=MFk9YmJv-j

Οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι ο παρουσιαστής παρουσιάζει τη δική του οικογένειά του, ονομάζοντας ένα-ένα τα μέλη της, και προφέρουν τις λέξεις père, mère, grand-père κλπ. (παραγωγή προφορικού λόγου). Αποκωδικοποιούν το βίντεο. Γίνονται χρήστες της πληροφορίας που αναδύεται μέσα από αυτό. Ο εκπαιδευτικός πέτυχε το στόχο του να προχωρήσει τη σκέψη των μαθητών στο βαθύτερο νόημα της οικογένειας και στο ρόλο του καθενός μέλους σε αυτήν (ο πατέρας, η μητέρα, ο θείος, ο αδελφός κλπ). Συγχρόνως περνά και την έννοια/χρήση των κτητικών επιθέτων (adjectifs possessifs), ο δικός μου, η δικιά μου, οι δικοί μου/δικές μου (mon père, ma mère, mes parents). Ο εκπαιδευτικός ήδη έχει επιχειρήσει να νοηματοδοτήσει τον όρο της «οικογένειας»- «la famille» συνδέοντάς τον με δραστηριότητες του Φωτόδεντρου όπου ο μαθητής γίνεται συμμέτοχος και χρήστης των ψηφιακών δραστηριοτήτων του Φωτόδεντρου (διαδικτυακές δραστηριότητες-παιχνίδια), εφαρμόζοντας τη σωστή χρήση λεξιλογίου των μελών της οικογένειας, των κτητικών επιθέτων την οποία κατενόησε. Οι δραστηριότητες (κατανόησης γραπτού λόγου, γλωσσικής επίγνωσης) είναι δομημένες με τη λογική των εκπαιδευτικών παιχνιδιών (edugames) (Ενιαίο τεύχος υλικού αναφοράς Β2 για τις Ξένες Γλώσσες, 2019) (οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες των δυο στην αίθουσα πληροφορικής μπροστά στους Η/Υ). http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/4161?locale=el,

http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/4050?locale=el,http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/4036?locale=el

Με τις δραστηριότητες του Φωτόδεντρου, ο εκπαιδευτικός πέτυχε το στόχο του να επιβεβαιώσουν οι μαθητές , με ελκυστικό και παιγνιώδη τρόπο, το λεξιλόγιο των μελών της οικογένειας και να μάθουν τη χρήση των κτητικών επιθέτων (adjectifs possessifs) , ο δικός μου, η δικιά μου, οι δικοί μου/δικές μου (mon, ma, mes….) ώστε να καταλήξουν από μόνοι τους σε έναν γραμματικό κανόνα για τα κτητικά επίθετα, να αναπλαισιώσουν τις πληροφορίες των πηγών τους και να συνθέσουν διαφοροποιημένη εργασία (παραγωγή γραπτού λόγου) ανάλογα με τα προφίλ τους στη διαφοροποιημένη ομάδα που θα δημιουργηθεί από τον εκπαιδευτικό (Cofidou, 2012; Κοφίδου, 2018) ως εξής: α) ΟΜΑΔΑ Α : να παρουσιάσουν το δικό τους γενεαλογικό δέντρο β) ΟΜΑΔΑ Β: να κάνουν μια σύντομη παρουσίαση της οικογένειάς τους γ) ΟΜΑΔΑ Γ: να ετοιμάσουν ένα άλμπουμ της οικογένειας με φωτογραφίες των μελών της οικογένειας και με ένα σχόλιο κάτω από κάθε φωτογραφία δ) ΟΜΑΔΑ Δ: να δημιουργήσουν ένα συννεφόλεξο με επιλεγμένες λέξεις-κλειδιά από την ιδεο-θύελλα που έχουν παράξει σε προηγούμενη φάση της διδασκαλίας. Συνεπώς επιτυγχάνεται η ανάπτυξη των δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης (Cope & Kalantzis, 2000), συμμετοχής, χρήσης και ανάλυσης των πολυτροπικών κειμένων (βίντεο) για το μαθητή. Η δεξιότητα ανάλυσης είναι μεταγνωστική δεξιότητα διότι προϋποθέτει την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης (βλ. Σχήμα 1, Το μοντέλο των 4 πόρων – Πολυγραμματισμών και η αντιστοίχησή του με τον κύκλο του σχεδιασμού *Αναλύοντας λειτουργικά και κριτικά*).

ΦΑΣΗ Δ: παρακολούθηση του μουσικού βίντεο La valise de Dorothée (κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου-το τραγούδι είναι υποτιτλισμένο στη γλώσσα-στόχο - γαλλικά) από το μαθητή μέσω της ασύγχρονης πρατφόρμας e-me. Ο εκπαιδευτικός σημειώνει στις οδηγίες ότι οι μαθητές πρέπει να ακούσουν 3 φορές το τραγούδι. 1ο άκουσμα : σε ποιο θέμα αναφέρεται το τραγούδι; Ποιος είναι ο/η πρωταγωνιστής/στρια στο μουσικό βίντεο, 2ο άκουσμα: να επισημανθούν οι λέξεις-κλειδιά που υπάρχουν στο τραγούδι και να καταγραφούν στο τετράδιο λεξιλογίου του μαθήματος των γαλλικών, 3ο άκουσμα: να αναζητήσουν μέχρι 10 ουσιαστικά που αναφέρονται σε ρούχα και να τα ταξινομήσουν κατά γένος και αριθμό. Στη συνέχεια να προσθέσουν και το οριστικό άρθρο που προηγείται. Προτείνεται από τον εκπαιδευτικό, παράλληλα, η χρήση του google translate από τους μαθητές προς αναζήτηση σημασίας και φωνητικού ακούσματος της κάθε νέας λέξης π.χ. cravate- γραβάτα. Οι μαθητές κατορθώνουν να εμπεδώσουν με ευχάριστο και ελκυστικό τρόπο τη χρήση των κτητικών επιθέτων και να ευαισθητοποιηθούν στη νέα θεματική «les vêtements-τα ρούχα» της διδακτικής Ενότητας 5 του διδακτικού εγχειριδίου που ακολουθεί. Τέλος, ως δραστηριότητα αυτοαξιολόγησης των αποκτηθεισών γνώσεων επιλέγεται οι μαθητές να συμπληρώσουν τα κενά του τραγουδιού La valise de Dorothée με τα σωστά κτητικά επίθετα (βλ. Σχήμα 1, Το μοντέλο των 4 πόρων – Πολυγραμματισμών και η αντιστοίχησή του με τον κύκλο του σχεδιασμού *Μετασχηματίζουσα πρακτική, εφαρμόζοντας δημιουργικά, εφαρμόζοντας κατάλληλα*).

Συμπεράσματα και ετεροαξιολόγηση από εκπαιδευτικούς

Στο παρόν άρθρο, βασισμένο σε εκπαιδευτικό σενάριο, εκτιμούμε ως πολύ σημαντικά κριτήρια θετικής αποτίμησής του ότι λάβαμε υπόψη πως όταν σχεδιάζονται εκπαιδευτικά σενάρια για τις μικρές ηλικίες μαθητών 6-12 ετών, πρέπει να διέπονται από *παιδαγωγική καταλληλότητα* (παιγνίδι, τραγούδι, εικαστικά, θέατρο) (Ενιαίο υλικό αναφοράς: 12-13). Το σενάριό μας περιλαμβάνει πολλές παιγνιώδεις δραστηριότητες εκπαιδευτικού περιεχομένου, πολλά μουσικά βίντεο-τραγούδια που ευαισθητοποιούν τους μαθητές και συμβάλουν στη διαμόρφωση φωνολογικής συνείδησης, εικαστικές και άλλες ψυχο-κοινωνικές δραστηριότητες που παρακινούν το μικρό μαθητή σε μια ελκυστική μάθηση ελέγχου της γνώσης, μέσα από την αλληλεπίδρασή του με τις εφαρμογές Web 2.0.

Το σενάριο όντας βασισμένο στην ενεργητική προσέγγιση της μάθησης που υποστηρίζεται από τη Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική και τη χρήση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, σε ένα ευέλικτο Πρόγραμμα Σπουδών για τις ΞΓ (ΕΠΣ-ΞΓ), στην πολυαισθητηριακή προσέγγιση της μάθησης η οποία υποστηρίζει και μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, στην Παιδαγωγική των πολυγραμματισμών και στη χρήση πολυτροπικών ψηφιακών εργαλείων (μουσικά βίντεο), στη διερευνητική μάθηση και την επαγωγική διδασκαλία, ανατρέπει την παραδοσιακή θεώρηση της παραδοσιακής διδασκαλίας/εκμάθησης της ΞΓ (στην περίπτωσή μας της γαλλικής). Κυρίως όμως ενέπλεξε δημιουργικά και τις 4 φάσεις του κύκλου σχεδιασμού με το μουσικό βίντεο και παράλληλα τις συνδύασε με τα στάδια εξέλιξης του εκπαιδευτικού σεναρίου, με τις θεωρίες μάθησης και με το μοντέλο των 4 πόρων με επιτυχία. Το εκπαιδευτικό μας σενάριο ετεροαξιολογήθηκε πολύ θετικά από εκπαιδευτικούς. Αναφέρουμε ενδεικτικά τα παρακάτω σχόλια:

Εκπαιδευτικός 1: «Πολύ καλή θεωρητική τεκμηρίωση της επιλογής **τ**ου θέματος και της μεθοδολογίας. Υπάρχει συνοχή ανάμεσα στις δραστηριότητες, οι μεταβάσεις από τη μια δραστηριότητα στην άλλη είναι κατανοητές, ομαλές και εξυπηρετούν την επίτευξη των αναμενόμενων αποτελεσμάτων. Οι δραστηριότητες αξιοποιούν ψηφιακά περιβάλλοντα που καλλιεργούν τον νέο γραμματισμό και δεν αναπαράγουν παραδοσιακές μεθοδολογικές προσεγγίσεις που απλώς 'εμπλουτίζονται' με τη χρήση των τεχνολογικών εργαλείων. Τα αναμενόμενα αποτελέσματα προσδιορίζονται με σαφήνεια και εξυπηρετούνται από το προτεινόμενο σενάριο. Πολύ καλή εναλλακτική αξιοποίηση δραστηριοτήτων και με χρονική επισήμανση που συνήθως ξεχνιέται στην ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση αλλά την έχουν ανάγκη και οι μαθητές και μαθήτριές μας».

Εκπαιδευτικός 2: «Πολύ ενδιαφέρον θέμα και κατάλληλο για την ηλικία και το επίπεδο. Πολύ καλή θεωρητική τεκμηρίωση».

Εκπαιδευτικός 3: «Αναλυτικό και πολύ καλά θεωρητικά πλαισιωμένο εκπαιδευτικό σενάριο».

Τέλος, ευχόμαστε η παιδαγωγική διάσταση της comptine και η χρησιμότητά της να αποτελέσουν μελλοντικά αντικείμενο μιας επιστημονικής έρευνας πεδίου από τους εκπαιδευτικούς γαλλικής που τη χρησιμοποιούν στη σχολική τάξη.

Αναφορές

Arthur et Lilou 1 (2014). Livre de l'élève. Athènes: Trait d'union.

Arthur et Lilou 1 (2014). Manuel numérique. Athènes: Trait d'union.

Brassard, C., & Deaele A., (2003). Un outil réflexif pour concevoir un scénario pédagogique intégrant les TIC. In: Desmoulins C., Marquet P., Bouhineau D., *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain* (pp. 437-444). Strasbourg, France, Apr. 2003. ATIEF: INRP (Διαθέσιμο https://hal.archives-ouvertes.fr/edutice-00000159/document, προσπελάστηκε στις 26/06/2021).

Cofidou, A. (2012). Apprendre à gérer la Différence en classe de Flé- Différencier par la poésie. *CONTACT+, 59*, 43-52.

Collectif Larousse (2012). Le petit Larousse illustré. Paris: Larousse.

Collectif Le Robert (2012). Le petit Robert. Paris: Le Robert.

Cooke, A. (1997). Learning to spell difficult words: why look, cover, write and check is not enough. *Dyslexia, 3*, 240-243.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). Multiliteracies: New literacies, new learning. *Pedagogies: An international journal , 4*, 164-195.

Cope, B. & Kalantzis, M. (1993). *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing.* Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Halliday, M.A.K. (1989). *Spoken and written language*. Οξφόρδη: Oxford University Press.

Halliday, M.A.K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.

Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London and New York: Routledge.

Luke, A. & Freebody, P. (1999). A map of possible practices: further notes on the four resources model. *Practically Primary, 4,(* 2), 5–8.

Luke, A. & Freebody, P. (1997). Shaping the Social practices of Reading. In: Muspratt, S., Luke, A. and P. Freebody (eds.), *Constructing Critical Literacies*, (pp. 185-226). Sydney: Allen and Unwin.

Mangenot F., (2008a). La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne. In : *Actes du colloque Jocair'08 (Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau*), (pp. 13-26). (Διαθέσιμο http://espace-pedagogique-fle.u-grenoble3.fr//scenario-communication.pdf,προσπελάστηκε 26/06/2021).

Murray,S., Noland,B. et al. (2016). *La vidéo outil d'apprentissage pour enfants avec autisme: Guide pratique pour les parents et les professionnels.* Paris : De Boeck Supérieur.

Tagliante, C. (2006) *La classe de langue*. Paris: CLE International.

Vanthier, H., (2009). *L'enseignement des enfants en classe de langue.* Paris: CLE.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: the development of higher psychological processes.* Cambridge, M.A.: Harvard University Press.

Γεωργοβρεττάκου Σ., Βίντου Α. Τρόποι υποστήριξης και εκπαίδευσης μαθητών με δυσλεξία. Στο: *Πρακτικά του 2ου Συνεδρίου Νέος Παιδαγωγός* , (σσ. 1521-1527). Αθήνα, 23 & 24 Μαΐου, 2015.

Δενδρινού, Β., Ζουγανέλη, Α., Καραβά, Ε. (2013). *Η εκμάθηση Ξένων Γλωσσών στο σχολείο στην Ελλάδα. Ευρωπαϊκή έρευνα Γλωσσικών ικανοτήτων*. Αθήνα: ΕΚΠΑ-ΙΕΠ.

Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ). ΦΕΚ Β' 2871/9-9-2016.

Ενιαίο τεύχος υλικού αναφοράς, (2019). Κεφάλαιο 11. 4. Επιμορφωτικό υλικό Β2. Συστάδα 7. Ξένες Γλώσσες. Αθήνα: ΙΕΠ-ΙΤΥΕ.

Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Ξένες Γλώσσες (ΚΕΠΑ).(2001). Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκό Συμβούλιο.

Κόμης, Β., Ντίνας, Κ., (2011). *Μελέτη για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της γλώσσας και της λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: γενικό πλαίσιο και ιδιαιτερότητες*. Θεσσαλονίκη : Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

Κοφίδου, Α. Η Διαφοροποίηση της διδασκαλίας στο μάθημα της γαλλικής γλώσσας: ένα σχέδιο διδασκαλίας για το γυμνάσιο. Στο: *Πρακτικά εργασιών 4ου Διεθνούς Συνεδρίου για την προώθηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας* (σσ.305-316). Τόμος Α. Λάρισα, 12-14 Οκτωβρίου 2018.

Ματσαγγούρας, Γ. Η. (1999). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Η Σχολική Τάξη. Χώρος. Ομάδα. Πειθαρχία. Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μείζον Πρόγραμμα επιμόρφωσης, (2011). Γαλλικά. Τόμος Β. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μητσικοπούλου, Β. Νέα κειμενική πραγματικότητα και ανάπτυξη γλωσσικού και ψηφιακού γραμματισμού. *Επιμορφωτικό υλικό επιπέδου Β2,* Επιμόρφωση Β Επιπέδου ΤΠΕ, Κεφάλαιο 1. Αθήνα: ΙΕΠ, ΙΤΥΕ.

Πρόσκολλη, Α. (2015). Ανάπτυξη μεθοδολογίας και δειγματικών σεναρίων για τα γνωστικά αντικείμενα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. (Διαθέσιμο http://aesop.iep.edu.gr/sites/default/files/gallika.pdf, προσπελάστηκε 26/06/2021).

Ραγιαδάκος, Χ. (2011). *Βασικά χαρακτηριστικά της Διερευνητικής μεθόδου στη μάθηση και τη διδασκαλία.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πλήρη Άρθρα – Εισηγήσεις -Βιντεοεισηγήσεις Καινοτόμες διδακτικές πρακτικές και μέθοδοι στον εκπαιδευτικό κλάδο ΠΕ11

Προγράμματα κοινωνικής-συναισθηματικής μάθησης στο δημοτικό σχολείο

Γιατρά Αγγελική
Εκπαιδευτικός ΦΑ, MSc, Υποψήφια Διδάκτωρ
aggiatra@phed.uoa.gr

Βενετσάνου Φωτεινή
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΣΕΦΑΑ, ΕΚΠΑ
fvenetsanou@phed.uoa.gr

Περίληψη

Η εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικής-συναισθηματικής μάθησης (ΚΣΜ) στο δημοτικό σχολείο θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη σημαντικών πτυχών της προσωπικότητας του ατόμου. Στόχος της συγκεκριμένης εργασίας ήταν να αναδειχθούν τα στοιχεία των προγραμμάτων ΚΣΜ που έχουν εφαρμοστεί στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα και τα χαρακτηριστικά τους. Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου πραγματοποιήθηκε ανασκόπηση βιβλιογραφίας στις ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων Google Scholar, Πέργαμος και Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. Από την αναζήτηση αναδείχθηκαν 94, μελέτες από τις οποίες συμπεριλήφθηκαν στην ανασκόπηση οι 33 που πληρούσαν τα κριτήρια που είχαν τεθεί. Τα δεδομένα που προέκυψαν επιβεβαίωσαν τη θετική επίδραση των προγραμμάτων ΚΣΜ στην ανάπτυξη στοιχείων της κοινωνικής-συναισθηματικής νοημοσύνης (ΚΣΝ), ενώ διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ τους (τάξη εφαρμογής, διάρκεια προγράμματος, εργαλεία αξιολόγησης, πλαίσιο εφαρμογής/μάθημα) γεγονός που δημιουργεί την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

Λέξεις κλειδιά: κοινωνική-συναισθηματική νοημοσύνη, κοινωνικές–συναισθηματικές δεξιότητες, ποιότητα ζωής.

Εισαγωγή

Η ανάπτυξη της κοινωνικής-συναισθηματικής νοημοσύνης (ΚΣΝ) κατά την παιδική ηλικία θεωρείται σημαντική, καθώς επιδρά θετικά στην προσωπική και κοινωνική ζωή του παιδιού (Taylor, Oberle, Durlak, & Weissberg, 2017). Σε αυτή τη βάση, ιδανικό περιβάλλον για την καλλιέργεια της ΚΣΝ αποτελεί το σχολείο, ως βασικός χώρος μάθησης και κοινωνικοποίησης του παιδιού (Βράκα, 2017; Τσώλη, 2015).

Η εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της οποίας αναπτύσσονται και καλλιεργούνται κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες καλείται κοινωνική-συναισθηματική μάθηση (ΚΣΜ) (CASEL, 2013) και στοχεύει να εφοδιάσει το παιδί με δεξιότητες που συμβάλλουν στην ευημερία και την πρόοδό του τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα (Jones & Bouffard, 2012). Έρευνες έχουν δείξει ότι τα αυξημένα ποσοστά ψυχικών διαταραχών και προβληματικών συμπεριφορών, που εμφανίζονται ήδη από τα πρώτα σχολικά χρόνια (Ιωάννου, 2019; Παναγάκος, 2014; Πουρσανίδου, 2016; Χατζηχρήστου, 2011) και επηρεάζουν αρνητικά τόσο την ακαδημαϊκή απόδοση όσο και την ψυχική υγεία των μαθητών, μπορούν να αντιμετωπιστούν έγκαιρα και αποτελεσματικά μέσω της ΚΣΜ (Duncan et al., 2017; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Ιωάννου, 2019; Maguier, Niens, McCann, & Connolly, 2016). Αναδεικνύεται, έτσι, η σημαντικότητα της εφαρμογής προγραμμάτων ΚΣΜ στο σχολικό περιβάλλον. Στόχος της συγκεκριμένης εργασίας ήταν η ανάδειξη των στοιχείων των προγραμμάτων ΚΣΜ που έχουν εφαρμοστεί στο δημοτικό σχολείο, ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα και τα χαρακτηριστικά τους.

Μέθοδος

Για την πραγματοποίηση της μελέτης έγινε αναζήτηση δημοσιευμένων εργασιών στην ηλεκτρονική βάση δεδομένων Google Scholar. Επιπλέον, αναζητήθηκαν μεταπτυχιακές διατριβές στη βάση δεδομένων Πέργαμος, καθώς και διδακτορικές διατριβές στη βάση δεδομένων του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών, χρησιμοποιώντας λέξεις κλειδιά σχετικές με α) τη ΚΣΝ β) την ΚΣΜ, γ) την ποιότητα ζωής, δ) το δημοτικό σχολείο και συνδυασμούς αυτών. Κριτήρια επιλογής των ερευνών ήταν 1) να υπάρχει παρέμβαση, 2) να έχει πραγματοποιηθεί σε τυπικό δημοτικό σχολείο στην Ελλάδα, 3) να έχει εκπαιδευτικούς και όχι θεραπευτικούς στόχους. Από τις 94 μελέτες που προέκυψαν κατά την αναζήτηση, εξετάστηκαν οι 33 οι οποίες πληρούσαν τα παραπάνω κριτήρια και αναφέρονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1 . Προγράμματα ΚΣΜ στο ελληνικό δημοτικό σχολείο

Συγγραφείς	**Συμμετέχοντες (τάξη)/ Διάρκεια**	**Εργαλεία μέτρησης**	**Μεταβλητές που επηρεάστηκαν**
Προγράμματα που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης			
Αριζάνης, 2020	Ν= 206 (Δ΄ & ΣΤ΄ τάξη) ΠΟ=131, ΟΕ=75/8 εβδ	IMI (McAuley et al., 1989)[1]/SSPS (Gresham & Elliott, 1990)[1]	Συνεργασία, Συμπεριφορά, Εσωτερικά κίνητρα
Γαϊτανίδου, 2018	Ν=83 (Ε΄ τάξη) ΠΟ=51, ΟΕ=32/5 εβδ	KASS (Committee for Children, 2004)[1]/Συνεντεύξεις	Επίλυση διαφορών, Ρύθμιση συναισθημάτων, Ενσυναίσθηση
Δάμπα, 2019	Ν=32 (Α΄ τάξη) ΠΟ=16, ΟΕ= 16/14 εβδ	Understanding Disability Scale (UDS et al., 1983)/Index of Empathy for Children and Adolescents (IECA & Bryant, 1982)	Κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικότητας, Ενσυναίσθηση
Δημητριάδου, κ.σ., 2015	Ν=16 (Ε΄ τάξη)/24 εβδ	Ημερολόγιο εκπαιδευτικού/Ερωτηματολόγιο μαθητών[1]	Αυτοεπίγνωση, Διαχείριση φόβων, Συνεργασία, Επικοινωνία
Καρασιμοπούλου, 2010	Ν=310 (Ε΄ & ΣΤ΄ τάξη) ΠΟ=144, ΕΟ=166/ 23 εβδ	Kidscreen-52[1]	Αυτοαντίληψη, Προσωπικές δεξιότητες, Περιορισμός άγχους, Διαπροσωπικές σχέσεις
Καραβίδα, 2013	Ν=118 (Νηπιαγωγείο, Α΄& Β΄τάξη)/7 εβδ	Παρατήρηση	Κοινωνικές αξίες, Επικοινωνία, Συνεργασία, Ενσυναίσθηση
Kourmousi et al., 2018	Ν=2439 (Α΄ & Β΄ τάξη) ΠΟ=1516, ΟΕ=923/ 32 εβδ	Personal and Social Skills Scale for Elementary Students Aged 7-9 (Kourmousi et al., 2017)/ BASE (Coopersmith & Gilberts, 1982)	Αυτοεκτίμηση, Διαχείριση συναισθημάτων, Συνεργασία, Συμπεριφορά
Μαρκογιαννάκης, 2020	Ν=2691 (Α΄ & Β τάξη) ΠΟ=1655, ΟΕ=1036/ 27 εβδ	ΕΕΛΚΑΟΕ/ΕΕΚΚΣΣ/Κλίμακα Εκτίμησης Κοινωνικής Συμπεριφοράς των Άλλων/Ημερολόγιο/ Συνεντεύξεις	Διαχείριση συναισθημάτων, Συνεργασία, Ενσυναίσθηση, Συμπεριφορά

Ολοκτσίδου, 2018	N=74 (Ε΄τάξη) ΠΟ=36, ΟΕ=38/ 11 εβδ	KASS (Committee for Children, 2011)[1]/Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή (Χατζηχρήστου κ. σ., 2008)[1]	Ενσυναίσθηση, Αποδοχή διαφορετικότητας, Κοινωνικο-συναισθηματικές ικανότητες
Προγράμματα που πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια της Θεατρικής Αγωγής			
Βγενοπούλου, 2020	N=30 (Ε΄ & ΣΤ΄τάξη) ΠΟ=15, ΟΕ=15/12 εβδ	TEIQue-SF (Μπαμπάλη κ. σ., 2013)[1]/Συνεντεύξεις/ Κριτικός φίλος/ Ημερολόγιο	Αντιλαμβανόμενη ΣΝ
Βλασοπούλου, 2019	N=29 (Γ΄ τάξη) ΠΟ=15, ΟΕ=14/10 εβδ	Κλίμακα αυτοεκτίμησης (Coopersmith, 1981)[1]/Συμμετοχική παρατήρηση/ Συνεντεύξεις	Αυτοεκτίμηση, Αυτοεικόνα, Ενσυναίσθηση, Ομαδικότητα
Γεωργιάδου, 2018	N=42 (Δ΄τάξη) ΠΟ 21, ΟΕ 21/16 εβδ	TEIQue-CSF (Mavroveli et al, 2008)[1]Παρατήρηση, Κριτικός φίλος, Συνεντεύξεις	Κοινωνικότητα, Αυτοέλεγχος, Ευημερία, Συναισθηματικότητα
Δαδάρου, 2019	ΠΟ=15 (Δ΄τάξη)/6 εβδ	The Empathy Questionnaire, 2015 (Research Collaboration)[1]/Ημερολόγιο, Κριτικός φίλος/Συνεντεύξεις	Ομαδικότητα, Συνεργασία, Έκφραση συναισθημάτων, Αποδοχή του άλλου, Ενσυναίσθηση
Θεοχαρόπουλος, 2017	N=46 (Δ΄ τάξη) ΠΟ=23, ΟΕ=23/16 εβδ	IECA (Bryant, 1982)/Ημερολόγιο, Παρατήρηση, Συνεντεύξεις	Ενσυναίσθηση, Συγκρούσεις
Καστρινάκη, 2017	N=12 (Α΄- ΣΤ΄τάξη)/26 εβδ	Ημερολόγιο, Συνεντεύξεις, Κοινωνιομετρία[1]	Αυτοπεποίθηση, Αυτοεικόνα, Αποδοχή του άλλου
Κοντογεώργη, 2020	N=29 (Δ΄τάξη) ΠΟ=15, ΟΕ=14/12 εβδ	CSQ (Crozier, 1995)/Ημερολόγιο, Συνεντεύξεις	Αυτοεκτίμηση, Κοινωνικές δεξιότητες, Ντροπαλότητα
Μπακοπούλου, 2017	N=62 (ΣΤ΄ τάξη) ΠΟ=42, ΟΕ=20/16 εβδ	Κλίμακα αυτοεκτίμησης Coopersmith (1981)[1]/Παρατήρηση, Συνεντεύξεις	Αυτοεκτίμηση, Αυτοεικόνα, Αυτοέλεγχος, Έκφραση συναισθημάτων, Ενσυναίσθηση
Πάντου, 2018	N=19 (Δ΄τάξη) ΠΟ=19/12 εβδ	ΠΑΤΕΜ ΙΙ (Μακρή-Μπότσαρη, 2001)[1]/Ημερολόγιο	Αυτοαντίληψη, Επικοινωνία, Συνεργασία
Παπαγεωργίου, 2017	N=20 (Δ΄τάξη)/3 εβδ	Συνεντεύξεις[1]	Ενσυναίσθηση, Επίλυση προβλημάτων, Ομαδικότητα
Σκαρπέντζου, 2016	N=51 (Β΄τάξη) ΠΟ=26, ΟΕ=25/15 εβδ	Feeling and Thinking (Garton & Gringart, 2005)[1]/Παρατήρηση, Κριτικός φίλος/Συνεντεύξεις	Ενσυναίσθηση, Συνεργασία, Ομαδικότητα
Τσαμπούκα, 2019	N= 48 (Δ΄ τάξη) ΠΟ=24, ΟΕ=24/12 εβδ	Ερωτηματολόγιο κοινωνικών δεξιοτήτων (Junttila et al.,	Ενσυναίσθηση, Συνεργασία, Αυτοπεποίθηση

		2006)[1]/Ημερολόγιο, Συνεντεύξεις	
Τσιάρας, 2003	N=2428 (Β΄ - ΣΤ΄ τάξη) ΠΟ=1587, ΟΕ=841/16 εβδ	Κοινωνιομετρική δοκιμασία[1]	Αυτοεκτίμηση, Αυτοεπίγνωση Διαπροσωπικές σχέσεις
Φλέτσιου, 2018	N=13 (Γ΄τάξη) 9 εβδ	Παρατήρηση, Συνεντεύξεις[1]	Αυτογνωσία, Ενσυναίσθηση, Αναγνώριση & αποδοχή συναισθημάτων
Χαριτωνίδου, 2018	N=91 (Ε΄τάξη) ΠΟ=48, ΟΕ=43/6 εβδ	ΕΚΣΥΝΠ (Tsaousis, 2008)[1]	Αναγνώριση, Έκφραση διαχείριση και έλεγχος συναισθημάτων, Αποδοχή και σεβασμός του άλλου, Ενσυναίσθηση
Προγράμματα που πραγματοποιήθηκαν στη Φυσική Αγωγή			
Βαρδούλη-Λάππα, 2009	N=356 (Α΄ & Β΄τάξη) ΠΟ=197, ΟΕ=159/32 εβδ	Παρατήρηση	Συμπεριφορά, Συνεργασία, Αλληλεγγύη, Κοινωνικότητα
Ιορδανίδου, 2012	N=80 (Β΄τάξη) ΠΟ=40, ΟΕ=40/10 εβδ	Emotional Quotient Inventory - EQ-i (Bar On, 2002)[1]	Αυτοαντίληψη, αυτοεκτίμηση, Διαχείριση συναισθημάτων, Ενσυναίσθηση, Διαπροσωπικές σχέσεις
Lykesas et al., 2018	N=65 (Ε΄ & ΣΤ΄ τάξη) ΠΟ=33, ΟΕ=32/20 εβδ	Kidscreen Questionnaires (The Kidscreen Group Europe 2006)[1]	Αυτοεκτίμηση, Αυτοεπίγνωση, Έκφραση συναισθημάτων, Κοινωνική ικανότητα
Μαγκώτσιου, 2007	N=114 (Ε΄ & ΣΤ΄τάξη) ΠΟ=57, ΟΕ=57/5 εβδ	ΕΕΚΑΟΕ[1], ΕΕΚΚΣΣ, Κλίμακα Εκτίμησης Κοινωνικής Συμπεριφοράς των άλλων Ημερολόγιο, συνεντεύξεις	Επικοινωνία, Διαχείριση συναισθημάτων, Λήψη αποφάσεων, Συμπεριφορά
Masadis et al., 2019	N=206 (Δ΄,Ε΄, ΣΤ΄ τάξη) ΠΟ=132, ΟΕ=74/8 εβδ	Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY-II) (Matson et al., 2012)	Συνεργασία, Ομαδικότητα, Συμπεριφορά
Μίχης, 2006	N=360 (Ε΄ & ΣΤ΄τάξη) ΠΟ=185, ΟΕ=175/20 εβδ	LAPOPEQ (Papaioannou, 1998)[1]/TEOSQ (Duda, 1989)[1]/ΠΑΤΕΜ ΙΙ (Μακρή-Μπότσαρη, 2001)[1]	Παρακίνηση, Αυτοαντίληψη, Αυτοεκτίμηση
Theocharidou et al., 2018	N=32 (Ε΄ & ΣΤ΄τάξη)/8εβδ	Kidscreen-52 (Kidscreen Group Europe 2006)[1]	Αυτοεκτίμηση, Κοινωνικές σχέσεις
Χασάνδρα, 2004	N=126 (Ε΄ τάξη) ΠΟ=66, ΟΕ=60/16 εβδ	Κλίμακα Πρωθύστερης Προσωπικής και Κοινωνικής Υπευθυνότητα/Orientation Towards Play Scale (Webb,	Θετικό κλίμα τάξης, Συμπεριφορά

		1969)/IMI (AieAuley et al., 1989)/Ημερολόγιο	
Προγράμματα που πραγματοποιήθηκαν σε άλλα μαθήματα			
Τσώλη, 2015	N=145 (Δ΄ & ΣΤ΄τάξη) ΠΟ=75, ΟΕ=70/12 εβδ	TEIQue-CF (Mavroveli, et al., 2008; Petrides, 2009)[1]/CLM (Μπαμπάλης κ. συν., 2007)[1]/CM (Doll et al., 2009)[1]/Παρατήρηση	Αντιλαμβανόμενη ΣΝ, Κοινωνικές δεξιότητες, Ψυχική ανθεκτικότητα

1: χορήγηση πριν και μετά την παρέμβαση, Εβδ: εβδομάδες, ΕΕΚΑΟΕ: Κλίμακα Αισθημάτων για την Ομαδική Εργασία, ΕΕΚΚΣ: Κλίμακα Εκτίμησης Κοινωνικής Συμπεριφοράς του Εαυτού στο Σχολείο, ΕΚΣΥΝΠ: Ελληνική Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης Παιδιών, TEOSQ: Task & Ego Orientation in Sport Questionnaire, CLM: Classroom Life Measure, CM: Classroom Maps, CSQ: Children's Shyness Questionnaire, IECA: Index of Empathy for Children and Adolescents, IMI: Intrinsic Motivation Inventory, KASS: Knowledge Assessment for Second Step, LAPOPEQ: Learning and Performance Orientations In Physical Education Questionnaire, SSPS: Social Skills Rating System, TEIQue-CSF: Trait Emotional Intelligence Questionnaire Child Short Form» (TEIQue-CSF).

Αποτελέσματα – Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα των ερευνών που ανασκοπήθηκαν επιβεβαίωσαν τη θετική επίδραση των παρεμβάσεων στις υπό μελέτη μεταβλητές (στοιχεία της ΚΣΝ) ανεξάρτητα από τη χρονική διάρκεια εφαρμογής τους, η οποία παρουσίαζε μεγάλη διαφοροποίηση (προγράμματα διάρκειας τριών ως τριάντα δύο εβδομάδων). Έγινε επίσης εμφανές ότι παρότι προγράμματα ΚΣΜ εφαρμόζονται σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου, συχνότερη είναι η εφαρμογή στις τρεις τελευταίες τάξεις.

Επίσης, παρατηρήθηκε μεγάλη ποικιλία ερευνητικών εργαλείων/πρωτοκόλλων που χρησιμοποιήθηκαν στις έρευνες που μελετήθηκαν και, συνακολούθως, του είδους των δεδομένων που συλλέχθηκαν. Οι περισσότεροι ερευνητές χρησιμοποίησαν συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών εργαλείων στην προσπάθειά τους να μελετήσουν το φαινόμενο από πολλές οπτικές και να ενισχύσουν την εγκυρότητα και τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων τους (Ευαγγέλου, 2015) αλλά υπήρχαν και εκείνοι που εστίασαν αποκλειστικά στη συλλογή ποσοτικών ή ποιοτικών δεδομένων. Χρησιμοποιήθηκαν ξενόγλωσσα εργαλεία αξιολόγησης ύστερα από μετάφραση και προσαρμογή στα ελληνικά (Θεοχαρόπουλος, 2017; Πάντου, 2018; Theocharidou et al., 2018; Τσώλη, 2015) αλλά υπήρξαν και περιπτώσεις που οι ερευνητές κατασκεύασαν τα δικά τους εργαλεία (Kourmousi et al., 2018).

Όσο αφορά στο πλαίσιο εφαρμογής των προγραμμάτων ΚΣΜ, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 1, χρησιμοποιήθηκαν οι ώρες της Ευέλικτης Ζώνης, της Θεατρικής και της Φυσικής Αγωγής, μαθήματα δηλαδή που έχουν βιωματικό χαρακτήρα και εμπλέκουν ολιστικά το παιδί, επιτρέπουν την αυτοέκφραση, την πρωτοβουλία, την καινοτομία, την αλληλεπίδραση, τη συνεργασία και το μοίρασμα των ιδεών μεταξύ των μαθητών, καθώς και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού. Ενδεχομένως, ο διαδραστικός χαρακτήρας των μαθημάτων αυτών, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών τους, η σημασία που αποδίδεται στη συμμετοχή του μαθητή και όχι αποκλειστικά στο αποτέλεσμα αυτής της συμμετοχής (επίδοση), επιτρέπουν την εφαρμογή προγραμμάτων ΚΣΜ, σε αντίθεση με άλλα μαθήματα στα οποία στόχος είναι η ατομική επίδοση και παράλληλα ο φόρτος της διδακτέας ύλης δεν αφήνει χρονικά περιθώρια για την εφαρμογή παρεμβατικών διαδικασιών.

Συμπερασματικά, διαπιστώνεται ότι τα προγράμματα ΚΣΜ που έχουν πραγματοιηθεί μέχρι σήμερα στο ελληνικό δημοτικό σχολείο και έχουν δημοσιευτεί (α) απευθύνονται συχνότερα στους μαθητές των τριών μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού σχολείου, παρότι δεν αποκλείεται η εφαρμογή παρεμβάσεων και σε μικρότερες τάξεις ύστερα από κατάλληλο σχεδιασμό, (β) πραγματοποιούνται κυρίως σε μαθήματα βιωματικού χαρακτήρα, (γ) η ιδανική διάρκεια εφαρμογής δεν έχει αποσαφηνιστεί και (δ) η

πολυπαραγοντική δομή της ΚΣΝ (Matthews, Roberts, & Zeidner, 2004; Paavola, 2017) καθώς και τα διαφορετικά αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των μαθητών στις τάξεις του δημοτικού σχολείου είχαν ως συνέπεια τη χρήση ποικίλων εργαλείων/πρωτοκόλλων για τη συλλογή των δεδομένων.

Το αυξανόμενο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για ανάπτυξη των στοιχείων της ΚΣΝ των μαθητών και η διαπίστωση της θετικής επίδρασης της ΚΣΜ στα στοιχεία αυτά καθιστά αναγκαία την περαιτέρω διερεύνηση του θέματος, ώστε να αποσαφηνιστούν τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού προγράμματος ΚΣΜ, γεγονός που θα συμβάλλει στον σχεδιασμό και την εφαρμογή εποικοδομητικών παρεμβάσεων στο δημοτικό σχολείο.

Αναφορές

Αναστασοπούλου, Ε., Ζυγούρη, Ε., & Καζταρίδου, Α. (2014). Κοινωνική μάθηση και κοινωνικές δεξιότητες: Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας για την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, 13, 13-23.*

Αριζάνης, Ε. (2020). *Σχολικός κήπος: Μια εκπαιδευτική και βιωματική παρέμβαση καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων, κινήτρων συμμετοχής και φιλοπεριβαλλοντικών συμπεριφορών σε μαθητές Δ΄ & ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου στη Δυτική Θεσσαλονίκη και στο Κιλκίς.* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών. Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα.

Βαρδούλη - Λάππα, Κ. (2009). *Η φυσική αγωγή ως παράγων κοινωνικοποίησης παιδιών πρωτοσχολικής ηλικίας.* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Τρίκαλα. ΄

Βγενοπούλου, Π. (2020). *Η αφήγηση και δραματοποίηση ιστοριών (storytelling) με τεχνικές ΔΤΕ για την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης σε μαθητές δημοτικού σχολείου Πάτρας.* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Τμήμα Θεατρικών Σπουδών. Σχολή Καλών Τεχνών. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ναύπλιο.

Βλασοπούλου, Α. (2019). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση (Δ.Τ.Ε.) ως μέσο για την καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μια έρευνα δράσης σε μαθητές της Γ΄ τάξης στο 92ο δημοτικό σχολείο Αθηνών*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή).Τμήμα Θεατρικών Σπουδών. Σχολή Καλών Τεχνών. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ναύπλιο.

Βράκα, Β. Α. (2017). *Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί και η διαχείριση κρίσεων που προκύπτουν από περιστατικά σχολικής βίας και μαθητικής παραβατικότητας*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος.

CASEL (2013). *Casel Guide: Effective social and emotional learning programs. Preschool and elementary school edition.* Chicago: CASEL. Retrieved February 15, 2018, from http://casel.org/guide/download-the-2013-guide/

Γαϊτανίδου, Ε. (2018). *Εφαρμογή ενός προγράμματος συναισθηματικής αυτό-ρύθμισης ως μέσο ανάπτυξης κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων σε μαθητές δημοτικού.* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος.

Γεωργιάδου, Ε. (2018). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο καλλιέργειας της συναισθηματικής νοημοσύνης σε παιδιά Δ΄ τάξης δημοτικού σχολείου*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Τμήμα Θεατρικών Σπουδών. Σχολή Καλών Τεχνών. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ναύπλιο.

Γρηγορίου, Σ. (2017). *Φιλαναγνωσία και συναισθηματική-κοινωνική αγωγή των παιδιών.* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ιωάννινα.

Δαδάρου, Κ. (2019). *Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης μέσω θεατρικών τεχνικών στο μάθημα της θεατρικής αγωγής στο δημοτικό σχολείο*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Αλεξανδρούπολη.

Δάμπα, Α. (2019). *Πιλοτική διερεύνηση για την επίδραση ενός προγράμματος παρέμβασης με αφήγηση παραμυθιών και θεατρικό παιχνίδι στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και στην αποδοχή της αναπηρίας σε παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη.

Δημητριάδου, Κ., Χατζηνικολάου, Σ., & Παπαϊωάννου, Κ. (2015). Η ενδυνάμωση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως εκπαιδευτικός στόχος: Μια μελέτη περίπτωσης στο δημοτικό σχολείο. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 54, 75-93.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development, 82*(1), 405-432.

Duncan, R., Washburn, I. J., Lewis, K. M., Bavarian, N., DuBois, D. L., Acock, A. C., ... & Flay, B. R. (2017). Can universal SEL programs benefit universally? Effects of the positive action program on multiple trajectories of social-emotional and misconduct behaviors. *Prevention science*, *18*(2), 214-224.

Ευαγγέλου, Ε. (2014). Η χρήση της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης στην έρευνα της ποιότητας ζωής των ψυχικά πασχόντων που ζουν στην κοινότητα. *e-Journal of Science & Technology, 2*(9).

Humphrey, N., Lendrum, A., & Wigelsworth, M. (2013). Making the most out of school-based prevention: Lessons from the social and emotional aspects of learning (SEAL) programme. *Emotional and Behavioural Difficulties, 18*(3), 248-260.

Θεοχαρόπουλος, Χ. (2017). *Το κουκλοθέατρο ως εργαλείο ανάπτυξης της ενσυναίσθησης σε μαθητές του δημοτικού σχολείου: Μια έρευνα δράσης στη Δ΄ τάξη δημοτικών σχολείων της Αθήνας.* Τμήμα Θεατρικών Σπουδών. Σχολή Καλών Τεχνών. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ναύπλιο.

Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies and commentaries. *Social policy report, 26*(4), 1-33.

Ιωάννου, Κ., (2019). *Κοινωνικές δεξιότητες και προαγωγή ψυχικής υγείας*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα.

Ιορδανίδου Μ. (2012). *Η επίδραση ενός παρεμβατικού προγράμματος ελληνικών παραδοσιακών χορών σε ψυχοκοινωνικές μεταβλητές, που αφορούν παιδιά σχολικής ηλικίας, 7 ετών* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Τομέας Ανθρωπιστικών Σπουδών. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη.

Καραβίδα, Μ. (2013). *Διδακτικός σχεδιασμός για την προσέγγιση «κοινωνικών αξιών» από μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας στο πλαίσιο των εναλλακτικών διδακτικών προγραμμάτων.* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Σχολή Επιστημών της Αγωγής. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ιωάννινα.

Καρασιμοπούλου, Σ. (2010). *Η επίδραση του προγράμματος «αγωγής υγείας: Δεξιότητες για παιδιά δημοτικού» στην αντίληψη των παιδιών για διαστάσεις της σχετιζόμενης με την υγεία ποιότητας ζωής τους.* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Κατεύθυνση «Παιδαγωγική και Δημιουργική Μάθηση». Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης και Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Κομοτηνή.

Καστρινάκη, Α. (2017). *Παιχνίδι και κινητική έκφραση ως μέσα βελτίωσης της συναισθηματικής κατάστασης παιδιών μιας πολυπολιτισμικής ομάδας: Έρευνα δράσης σε*

δημοτικό σχολείο. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής & Εκπαίδευσης. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη.

Κοντογεώργη, Α. (2020). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο μείωσης της κοινωνικής συστολής στο δημοτικό σχολείο. Μια έρευνα δράσης σε παιδιά Δ΄ τάξης (9-10 ετών).* Τμήμα Θεατρικών Σπουδών. Σχολή Καλών Τεχνών. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ναύπλιο.

Kourmousi, N., Markogiannakis, G., Tzavara, C., Kounenou, K., Mandrikas, A., Christopoulou, E., & Koutras, V. (2018). Students' psychosocial empowerment with the 'Steps For Life' personal and social skills Greek elementary programme: Evaluation in 2.439 first and second graders. *International Electronic Journal of Elementary Education, 10*(5), 535-549.

Lykesas, G., Giosos, I., Theocharidou, O., Chatzopoulos, D., & Koutsouba, M. (2018). The effect of a traditional dance program on health-related quality of life as perceived by primary school students. *Journal of Education and Training Studies*, *6*(1), 96-103.

Μαγκώτσιου, Ε. (2007). *Δημιουργία, εφαρμογή και αξιολόγηση προγράμματος κοινωνικών δεξιοτήτων στο μάθημα της φυσικής αγωγής*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Διατμηματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Άσκηση και Ποιότητα Ζωής». Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης και Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Τρίκαλα.

Maguire, L. K., Niens, U., McCann, M., & Connolly, P. (2016). Emotional development among early school-age children: Gender differences in the role of problem behaviours. *Educational Psychology, 36*(8), 1408-1428.

Μαρκογιαννάκης, Γ. (2020). *Εκπαίδευση σε ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες στο πλαίσιο της αγωγής υγείας στην Α΄ και Β΄ τάξη του δημοτικού σχολείου*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ιωάννινα.

Masadis, G., Filippou, F., Derri, V., Mavridis, G., & Rokka, S. (2019). Traditional dances as a means of teaching social skills to elementary school students. *International Journal of Instruction, 12*(1), 511-520.

Matthews, G., Roberts, R. D., & Zeidner, M. (2004). Target articles: Seven myths about emotional intelligence. *Psychological Inquiry, 15*(3), 179-196.

Μίχης, Α. (2006). Παροχή κινήτρων στο μάθημα της φυσικής αγωγής και αυτοαντίληψη – αυτοεκτίμηση μαθητών δημοτικού σχολείου. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Φιλοσοφική Σχολή. Τομέας Ψυχολογίας. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα.

Μπακοπούλου, Μ. (2017). *Οι αφηγήσεις και οι δραματοποιήσεις παραμυθιών και ιστοριών ως τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση (Δ.Τ.Ε.) για τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης: Μια έρευνα δράσης σε μαθητές της ΣΤ΄ τάξης στο 4ο δημοτικό σχολείο Ναυπλίου.* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Τμήμα Θεατρικών Σπουδών. Σχολή Καλών Τεχνών. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ναύπλιο.

Ολοκτσίδου, Ι. (2018). *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών στην εφαρμογή ενός προγράμματος προαγωγής των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων μαθητών δημοτικού*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος.

Paavola, L. E. (2017). *The importance of emotional intelligence in early childhood.* (Bachelor's Thesis). Laurea University of Applied Sciences. Retrieved March 17, 2019, from https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/131619/BA%20Thesis%20of%20Lilla%20Paavola.pdf?sequence=1

Παναγάκος, Ι. (2016). Διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη: Τεχνικές πρόληψης και τεχνικές παρέμβασης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014*(2), 350-365.

Πάντου, Μ. (2018). *Η συμβολή τεχνικών της δραματικής τέχνης στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης μαθητών του δημοτικού σχολείου*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Τμήμα Θεατρικών Σπουδών. Σχολή Καλών Τεχνών. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ναύπλιο.

Παπαγεωργίου, Α. (2017). *Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο καλλιέργειας δεξιοτήτων*. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος.

Πουρσανίδου, Ε. Ι. (2016). Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου. *Έρευνα στην εκπαίδευση, 5*(1), 62-75.

Sarntrock, J. W. (2008). Essentials of life-span development. New York: McGraw-Hill Companies, Inc.

Σκαρπέντζου, Μ. (2016). *Η επίδραση της δραματικής τέχνης στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης παιδιών Β΄ τάξης δημοτικού σχολείου: Μια έρευνα δράσης στο 3ο δημοτικό σχολείο Άργους.* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Τμήμα Θεατρικών Σπουδών. Σχολή Θεατρικών Σπουδών. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ναύπλιο.

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child development, 88*(4), 1156-1171.

Theocharidou, O., Lykesas, G., Giossos, I., Chatzopoulos, D., & Koutsouba, M. (2018). The positive effects of a combined program of creative dance and BrainDance on health-related quality of life as perceived by primary school students. *Physical Culture and Sport, 79*(1), 42-52.

Τσαμπούκα, Κ., (2019). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο καλλιέργειας των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά δημοτικού σχολείου*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Τμήμα Θεατρικών Σπουδών. Σχολή Καλών Τεχνών. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ναύπλιο.

Τσιάρας, Α. (2003). *Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Τμήμα Κοινωνιολογίας. Πάντειο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα.

Τσώλη, Κ. (2015). *Η προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης των μαθητών του δημοτικού σχολείου στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας: Διδακτικές προσεγγίσεις και εφαρμογές στην τάξη.* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα.

Φλέτσιου, Θ. Α. (2018). *Η συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στην εκμάθηση εναλλακτικών τρόπων έκφρασης αρνητικών συναισθημάτων*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος.

Χαριτωνίδου, Α. (2018). *Η επίδραση του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης παιδιών δημοτικού*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Τμήμα Ψυχολογίας. Σχολή Κοινωνικών Επιστημών. Πάντειον Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Αθήνα.

Χασάνδρα, Μ. (2004). *Προγράμματα ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης μέσω της φυσικής αγωγής.* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Τρίκαλα.

Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα. Εκπαιδευτικό υλικό Ι*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πως να εφαρμόσω τη χοροθεραπεία στο σχολείο. Το παράδειγμα του Γενικού Λυκείου Λιδωρικίου

Παναγιωτοπούλου Ευθυμία
Αναπληρώτρια Φυσικής Αγωγής, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση,
panagefthimia@hotmail.com

Περίληψη

Η χοροθεραπεία έχει εισαχθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα πολλών χωρών του εξωτερικού. Για πολλά χρόνια εφαρμοζόταν αποκλειστικά στα ειδικά σχολεία, αφού είχε συνδεθεί με μια κατάσταση αναπηρίας, όμως, έχει αρχίσει να αλλάζει αυτή η οπτική και πλέον, διαπιστώνεται η σημασία της στα γενικά σχολεία. Αρκετές έρευνες έχουν δείξει το ρόλο της χοροθεραπείας στην αντιμετώπιση τη βίας, της επιθετικότητας, στην ανάπτυξη του αυτοελέγχου, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και πολλά άλλα. Στο ελληνικό σχολείο δεν υπάρχει η πρόβλεψη για θεραπεία, όμως, κάποιες έννοιες των τελευταίων αναλυτικών προγραμμάτων έχουν θέση τη βάση για την ανάπτυξη της χοροθεραπείας. Στο παρών άρθρο θα δοθεί ένα παράδειγμα του πως μπορεί να εφαρμοστεί η χοροθεραπεία στο Γενικό Λύκειο με τη σημερινή του μορφή, σε ένα λειτουργικό πρόγραμμα, το οποίο θα απευθύνεται σε ολόκληρη την τάξη και με στόχο την καλλιέργεια των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: χοροθεραπεία, γενικό σχολείο, ανθρωπολογική προσέγγιση, χορευτική ταυτότητα, χοροθεραπευτικές διαδικασίες

Εισαγωγή

Η χοροθεραπεία άρχισε να αναπτύσσεται από το 1960 και μετά και πλέον, διδάσκεται σε πολλά πανεπιστήμια του κόσμου. Ως γνωστικό αντικείμενο παρουσιάζει διαφοροποίηση σε θεωρία, μεθόδους και τεχνικές και έτσι, έχουν δημιουργηθεί διάφορες τάσεις / μοντέλα χοροθεραπείας. Για παράδειγμα, μια ομάδα χοροθεραπευτών προσεγγίζει τη χοροθεραπεία ως το αποτέλεσμα της ίδιας της τέχνης και την εφαρμόζει με το μοντέλο «Δημιουργική Χοροθεραπεία» (Δημιουργικές Θεραπείες μέσω των τεχνών) (Warren, 1993). Μια άλλη ομάδα χοροθεραπευτών βλέπει τη χοροθεραπεία ως μια λειτουργία των χορών των πρωτογενών λαών και προσπαθεί να την μεταφέρει στο σήμερα μέσα από το μοντέλο «Πρωτόγονη Έκφραση» (Schott-Billman, 1997). Μια επόμενη ομάδα αντιμετωπίζει τη χοροθεραπεία ως μέθοδο ψυχοθεραπείας και έχει αναπτύξει το μοντέλο «Χοροκινητική Θεραπεία», το οποίο πρόσφατα μετονομάστηκε σε «Χοροκινητική Ψυχοθεραπεία» (Lewis, 1979; 1984).

Ο χώρος εφαρμογής της χοροθεραπείας ποικίλει με έναν από αυτούς να είναι η εκπαίδευση. Μάλιστα, σε κάποιες χώρες, όπως η Αγγλία, το σχολείο είναι ο πρώτος σε σειρά χώρος που εφαρμόζεται η χοροθεραπεία (Karkou και Sanderson, 2006), αλλά, ταυτόχρονα, είναι ο χώρος από τον οποίο ξεπήδησε η χοροθεραπεία στη συγκεκριμένη χώρα. Εδώ υπάρχει μια ομοιότητα ανάμεσα στην Ελλάδα και στην Αγγλία, αφού παρόμοια η χοροθεραπεία ξεκίνησε στην Ελλάδα από το χώρο της εκπαίδευσης με την εισαγωγή της ως μάθημα επιλογής σε ορισμένα ΣΕΦΑΑ της χώρας (Karkou και Sanderson, 2001). Το γεγονός ότι η χοροθεραπεία στην Ελλάδα παραμένει ως ένα μάθημα επιλογής σε αντίθεση με άλλες χώρες που εξελίσσεται ραγδαία ακόμα και σε επίπεδο μεταπτυχιακών σπουδών έχει να κάνει με πολλές παραμέτρους και μια από αυτές ανακοινώθηκε στο 13ο Διεθνές Συνέδριο της Αμερικάνικης Ένωσης Χοροθεραπείας: το γεγονός ότι το αντικείμενο δεν βρίσκεται στην ίδια θέση σε κάθε χώρα, σχετίζεται κυρίως με τη θέση και το ρόλο που επιτελεί γενικά ο χορός στην χώρα. Συγκεκριμένα για την Ελλάδα ανακοινώθηκε ότι ο χορός χρησιμοποιείται κυρίως για την ανάδειξη της εθνικής ταυτότητας και όχι για την ενθάρρυνση της ατομικής και προσωπικής ανάπτυξης (Capello, 2008).

Μια δεύτερη παράμετρος έχει να κάνει με την επικέντρωση αποκλειστικά και μόνο στην κίνηση του χορού. 'Ποιοι οι χοροί', 'πόσοι χοροί', 'ποιες οι κινήσεις των χορών' ήταν για πολλά χρόνια τα μόνα ερωτήματα που απασχολούσαν τους ερευνητές του χορού και κυρίως, τους καθηγητές φυσικής αγωγής, αφού ο χορός είναι δική τους αρμοδιότητα και αποτελεί υποχρεωτικό μάθημα φοίτησης για την απόκτηση του πτυχίου Φυσικής Αγωγής με δυνατότητα ειδίκευσης στο αντικείμενο. Δηλαδή, οι ερευνητές του χορού μελετούσαν το χορό με βάση τις κινήσεις του και όχι τις λειτουργίες του. Αυτό, ευτυχώς, έχει αρχίσει να αλλάζει στην Ελλάδα και οι νέες, σύγχρονες έρευνες προσεγγίζουν το χορό από άλλες οπτικές (Zografou & Pateraki, 2007, Χείλαρη, 2009; Φλουρής, 2012; Κοσμάτου, 2014). Έτσι, έχει αρχίσει να προσεγγίζεται και η θεραπευτική διάστασή του (Παναγιωτοπούλου, 2009; 2014; Panagiotopoulou, 2018).

Αν και η έννοια της θεραπείας δεν υπάρχει ως πρόβλεψη στο ελληνικό σχολείο, υπάρχουν άλλες έννοιες που βοηθούν την ανάπτυξη της χοροθεραπείας. Τα τελευταία αναλυτικά προγράμματα του γενικού σχολείου δομούνται σύμφωνα με μια νέα φιλοσοφία και εισάγουν έννοιες που είναι βασικές και ουσιαστικές για τη χοροθεραπεία, όπως η δημιουργικότητα, η ψυχοκινητική αγωγή και το παιχνίδι (Παναγιωτοπούλου και Ζωγράφου, 2015). Παράλληλα, έχουν επέλθει αλλαγές και στο αντικείμενο του χορού, αφού πλέον αποσυνδέεται από την τεχνική αναπαραγωγή και το θέαμα και γίνεται χαρά και συμμετοχή: «*εδώ ο χορός δεν είναι μόνο ένα δημιουργικό παιχνίδι κίνησης, ήχου και λόγου ή θέαμα, αλλά συμμετοχή, τελετουργία και μίμηση*» (ΥΠΕΠΘ, 2006). Έτσι, στην προκειμένη περίπτωση αναδύεται το ερώτημα εάν, τώρα που με τα νέα προγράμματα έχει μπει η βάση, θα μπορούσε ο καθηγητής φυσικής αγωγής να χρησιμοποιήσει το χορό ως μορφή θεραπείας για να βοηθήσει τους μαθητές σε θέματα, όπως ενίσχυση αυτοεκτίμησης, αντιμετώπιση βίας και επιθετικότητας, αυτοσυγκράτηση και αυτοέλεγχος, δηλαδή θέματα που χρήζουν άμεσης αντιμετώπισης και τίθενται σε πρώτο πλάνο στο σύγχρονο σχολείο, θέματα που εδώ και πολλά χρόνια αντιμετωπίζονται στις χώρες του εξωτερικού με την ένταξη της χοροθεραπείας στο σχολικό περιβάλλον. Αυτός είναι και ο σκοπός του άρθρου, δηλαδή να δείξει ότι ο καθηγητής φυσικής αγωγής μπορεί να χρησιμοποιήσει τη θεραπευτική λειτουργία του χορού στο γενικό σχολείο με τη σημερινή του μορφή για να μειώσει τις δυσκολίες και να αυξήσει τις δυνατότητες των μαθητών.

Χοροθεραπεία και σχολείο

Στο χώρο του σχολείου η χοροθεραπεία μπορεί να ενισχύσει την ψυχική και σωματική υγεία των μαθητών και επίσης, μπορεί να επέμβει στη βασική πρόληψη, δηλαδή πριν ακόμα αρχίσει να αναγνωρίζεται το όποιο πρόβλημα στους μαθητές. Το μεγάλο πλεονέκτημα είναι ο κοινωνικός χαρακτήρας που έχει η τέχνη, γιατί με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής δεν στιγματίζεται καθώς λαμβάνει τη θεραπεία (Wengrower, 2001). Η χοροθεραπεία είναι ένα αντικείμενο που εφαρμόζεται σε όλους: σε μικρούς, σε μεγάλους, σε καθημερινούς / νευρωσικούς ανθρώπους, σε άτομα με ή χωρίς αναπηρία. Παρόλ' αυτά, έχει συνδεθεί κυρίως με τα άτομα με αναπηρία και οι περισσότερες έρευνες στο χώρο της εκπαίδευσης έχουν πραγματοποιηθεί στα ειδικά σχολεία. Είναι, όμως, γεγονός ότι εφαρμόζεται εξίσου αποτελεσματικά στα γενικά σχολεία και έχουν διαμορφωθεί έρευνες και προγράμματα χοροθεραπείας με πολλαπλούς στόχους, τα οποία αναφέρονται παρακάτω:

- το πρόγραμμα Labyrinth, το οποίο εφαρμόστηκε σε παιδιά μέσης εκπαίδευσης και στόχευε στην προαγωγή υγείας στο στάδιο της έγκαιρης παρέμβασης (Karkou, Fullarton & Scarth, 2010).
- το πρόγραμμα PEACE, το οποίο στοχεύει στην πρόληψη της επιθετικότητας και συγκεκριμένα, στην ανάπτυξη του αυτοελέγχου και τη μείωση των επιθετικών γεγονότων (Koshland, 2010; Koshland και άλλοι, 2004).

- Αντιμετώπιση της υπο-ενεργητικότητας, δηλαδή των παιδιών που φαίνονται αόρατα στην τάξη και παρουσιάζουν δυσκολία στην λεκτική επικοινωνία και στην κίνηση (Caf, Kroflic & Tancig, 1997).
- Συναισθηματική μόρφωση μαθητών δημοτικού σχολείου στο Κολοράντο (Harvey, 1989)

Επειδή η χοροθεραπεία είναι ακόμα 'ξένη' για την Ελλάδα και επειδή ο χώρος που μας ενδιαφέρει εδώ είναι το σχολείο, δηλαδή ένας χώρος μάθησης, είναι σκόπιμο, πριν να αναλυθεί το πως μπορεί να εφαρμοστεί η χοροθεραπεία στο ελληνικό γενικό σχολείο, να αποσαφηνιστεί τι ΔΕΝ είναι η χοροθεραπεία. Η χοροθεραπεία ΔΕΝ είναι μάθημα! Αυτό σημαίνει ότι στο πλαίσιο της θεραπείας με χορό δεν μπορεί να γίνει διδασκαλία του χορού. Είναι δύο ξεχωριστά αντικείμενα και υπάρχουν σαφή όρια ανάμεσα σε αυτούς τους δύο χώρους, δηλαδή στη διδασκαλία και στη θεραπεία (Wengrower, 2001): α) Από τη μια, ο δάσκαλος διδάσκει, δίνει εντολές, δίνει παραδείγματα και ο μαθητής εξετάζεται - συναγωνίζεται, ενώ από την άλλη, το παιδί εκφράζει τον εσωτερικό του κόσμο και ο θεραπευτής δέχεται αυτή την έκφραση και β) στην εκπαίδευση ο μαθητής είναι μια οντότητα μάθησης και πρέπει να σέβεται τους κανόνες και να είναι συνεπής, ενώ στη θεραπεία το παιδί αποτελεί μια πολύπλοκη οντότητα με αντιτιθέμενα κίνητρα και εσωτερικές διαμάχες. Γενικά, η διαφοροποίηση των δύο χώρων εντοπίζεται στα παρακάτω σημεία: στην πρόθεση που έχει ο κάθε χώρος, το περιεχόμενο του μαθήματος / συνάντησης, η παρουσία ή ανυπαρξία οδηγιών και καθοδήγησης, τι σημαίνει και πως αξιολογείται η καλλιτεχνική αλλαγή που θα εμφανίσουν οι συμμετέχοντες (Karkou, 2010).

Επειδή η χοροθεραπεία μεταφέρει ένα νέο μήνυμα στο σχολικό περιβάλλον, πολλές φορές αναπτύσσεται μια αντιπαράθεση με τους διευθυντές και τους δασκάλους, γιατί τεχνικές όπως η παρατήρηση των παιδιών δεν είναι συμβατές με την οργάνωση του σχολείου (Wengrower, 2001). Έτσι, για να εισακουστεί το μήνυμα της χοροθεραπείας θα πρέπει να είναι σε φόρμα και γλώσσα αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς, δηλαδή θα πρέπει να μεταφραστούν η θεωρία, ο σκοπός και η μεθοδολογία της χοροθεραπείας στη γλώσσα του εκπαιδευτικού συστήματος (Levy, 1995). Η Wengrower (2001) θεωρεί ότι για την ομαλή είσοδο της χοροθεραπείας στην εκπαίδευση θα πρέπει να υπάρχει ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα μπορεί να δέχεται τις καινοτομίες και τις αλλαγές και συνάμα, οι θεραπευτές θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν το σημαντικό ρόλο του σχολείου στη ζωή των παιδιών και να παρέχουν τη θεραπεία, έτσι ώστε το παιδί να εκπληρώσει να χαρεί και να μεγιστοποιήσει το ρόλο του και την ταυτότητά του ως μαθητής. Βέβαια, το πιο σημαντικό σε όλη αυτή τη διαδικασία είναι αυτό που προαναφέρθηκε, δηλαδή ότι οι χοροθεραπευτές πρέπει να σχεδιάζουν μοντέλα που να δίνουν έμφαση στην καλλιτεχνική πλευρά του χορού, ώστε τα παιδιά να ευχαριστιούνται από τη συμμετοχή τους στο χορό.

Αφού διευκρινίστηκε ότι η χοροθεραπεία δεν είναι μάθημα και δεν περιλαμβάνει διδασκαλία, προκύπτει το εύλογο ερώτημα πως μπορεί να εφαρμοστεί στο σχολείο, με τι τρόπο και με ποιο χορό. Εδώ μπαίνει ένα δεύτερο σημαντικό ζήτημα για τη χοροθεραπεία που είναι η ανθρωπολογική οπτική της, δηλαδή προβλήματα που προκύπτουν την ώρα της συνάντησης των μελών μιας ομάδας χοροθεραπείας μεταξύ τους και με τον χοροθεραπευτή εξ αιτίας του διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου και στο οποίο αναδύονται θέματα ταυτότητας (Παναγιωτοπούλου και Ζωγράφου, 2018; Panagiotopoulou, 2011; Chang, 2009; Dosamantes, 1997; 1999; Hanna, 1990; 2004, Pallaro, 1997). Για παράδειγμα, η πρακτική εφαρμογή της χοροθεραπείας έχει δείξει ότι προκύπτουν θέματα ανθρωπολογικού ενδιαφέροντος, δηλαδή απαιτείται ιδιαίτερη προσέγγιση και διαμόρφωση του θεραπευτικού προγράμματος ανάλογα με το αν τα άτομα της ομάδας είναι περισσότερο συλλογικά ή ατομικιστικά (Dosamantes-Beaudry, 1999), αν προέρχονται από το δυτικό κόσμο ή όχι (Hanna, 1990; Chang, 2009), αν συγκινούνται από τις μουσικές επιλογές των χοροθεραπευτών (Zachos, 1995), αν ανταποκρίνονται στη στενή σωματική επαφή με την υπόλοιπη ομάδα και το θεραπευτή, όπως το άγγιγμα (Sakiyama & Koch,

2003), θέματα που φανερώνουν την αναγκαιότητα να λαμβάνεται υπόψη το πολιτισμικό υπόβαθρο των συμμετεχόντων.

Εξάλλου πολλές αρρώστιες και προβλήματα εμφανίζονται όταν το άτομο αποξενώνεται από τις δικές του προσωπικές δημιουργικές ικανότητες (Fulder, 1988; Barfeld, 1978) και όταν βρισκόμαστε κυριολεκτικά εκτός χρόνου, εκτός 'επαφής' και δεν μπορούμε να συμβαδίσουμε με τον εαυτό μας και με τους άλλους (Aldridge, 1989). Έτσι, εισήχθη ένας πολύ σημαντικός όρος στο πλαίσιο της ανθρωπολογικής προσέγγισης της χοροθεραπείας, ο όρος 'χορευτική ταυτότητα' και συγκεκριμένα, η ανίχνευση της χορευτικής ταυτότητας πριν την έναρξη των συναντήσεων χοροθεραπείας, δηλαδή η ανίχνευση του τι αναγνωρίζουν ως χορό με βάση την πολιτιστική τους ταυτότητα και τι προτιμούν να χορεύουν (Panagiotopoulou, 2012; Παναγιωτοπούλου και άλλοι, 2009; Παναγιωτοπούλου, 2009; Lima & Vieira, 2007). Με την ανίχνευση τη χορευτικής ταυτότητας, η χοροθεραπεία εφαρμόζεται με επιτυχία, γιατί συμβαίνει αυτό ακριβώς που αναφέρει η Dosamantes-Beaudry (1999), δηλαδή τα άτομα νιώθουν την απαραίτητη οικειότητα μέσα στην ομάδα, λειτουργούν αυθόρμητα και δεν επιβαρύνονται με επιπρόσθετο άγχος.

Συνεπώς, στην αμέσως επόμενη ενότητα θα δειχθεί το πως μπορεί να εφαρμοστεί η χοροθεραπεία με βάση την χορευτική ταυτότητα που ήδη διαθέτουν οι μαθητές μέσα από το παράδειγμα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο Γενικό Λύκειο Λιδωρικίου με στόχο την καλλιέργεια των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών (Παναγιωτοπούλου, 2014; Panagiotopoulou, 2018; Panagiotopoulou και άλλοι, 2016).

Χοροθεραπεία στο Γενικό Λύκειο Λιδωρικίου

Αφού δόθηκε η απαραίτητη άδεια από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το ΥΠΕΠΘ, ακολούθησαν τα επόμενα βήματα, δηλαδή:

1. έγκριση των διευθυντών
2. ενημέρωση του καθηγητή φυσικής αγωγής του σχολείου και πρόσκληση του για συμμετοχή στις χοροθεραπευτικές συναντήσεις και
3. συναίνεση των γονιών και των μαθητών
4. οι μαθητές επέλεξαν ένα ψευδώνυμο και με αυτό καταγράφτηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας

Το πρόγραμμα χοροθεραπείας, σχεδιάστηκε έτσι ώστε να μην προκαλέσει προβλήματα στη λειτουργία του σχολείου, δηλαδή να μην αναγκαστούν οι μαθητές να μεταφέρονται σε άλλες τάξεις ή να χάνουν τα μαθήματα της τάξης τους ή να μένουν στο σχολείο πέραν του ωρολογίου προγράμματος. Γι' αυτό το λόγο, ο σχεδιασμός της έρευνας ήταν ημι-πειραματικός σχεδιασμός και συγκεκριμένα, 'Σχεδιασμός με μη ισοδύναμη ομάδα'. Ήταν ο πιο κατάλληλος σχεδιασμός, αφού το πείραμα εφαρμόστηκε σε πραγματικές συνθήκες και κυρίως, αφού οι ομάδες δεν χωρίστηκαν με τυχαία δειγματοληψία (Thomas & Nelson, 2001). Έτσι, δημιουργήθηκε ένα πρόγραμμα λειτουργικό, το οποίο να μπορεί να εφαρμόζεται σε μια ολόκληρη σχολική τάξη και να πραγματοποιείται την ώρα του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής.

Πριν την έναρξη των συναντήσεων ανιχνεύθηκε η χορευτική ταυτότητα της τάξης, ώστε να δημιουργηθεί το κατάλληλο πρόγραμμα χοροθεραπείας, το οποίο θα βοηθήσει τους μαθητές να εγείρουν το 'πνεύμα του χορού' (Bruno, 1990) και θα περιορίσει τα εμπόδια που έχουν αναφερθεί από ανθρωπολόγους και δυσκολεύουν τη θεραπευτική διαδικασία. Για την ανίχνευση της χορευτικής ταυτότητας χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις και πρακτική εφαρμογή και ο συνδυασμός αυτών έδειξε ότι η χορευτική ταυτότητα των μαθητών αποτελούνταν από τους χορούς που συνιστούσαν το χορευτικό ρεπερτόριο. Έτσι, το πρόγραμμα χοροθεραπείας σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε με βάση τους τοπικούς χορούς και είναι χαρακτηριστικό ότι καθώς γινόταν προσπάθεια διεύρυνσης της χορευτικής ταυτότητας των μαθητών κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, οι μαθητές προσάρμοζαν τους νέους χορούς στο τοπικό χρώμα (Panagiotopoulou και άλλοι, 2016).

Πραγματοποιήθηκαν 12 συναντήσεις χοροθεραπείας και η κάθε συνάντηση είχε τρεις φάσεις: εισαγωγή, κύριο μέρος και κλείσιμο. Στην εισαγωγή κάθε συνάντησης οι μαθητές έπρεπε να ακολουθήσουν ένα τελετουργικό τυπικό, για το οποίο είχαν ενημερωθεί αναλυτικά πριν την έναρξη των συναντήσεων και στο κλείσιμο γινόταν προσπάθεια μείωσης του επιπέδου ενέργειας των παιδιών για να μπορέσουν να συνεχίσουν με τα υπόλοιπα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος (Payne, 2006). Στο κύριο μέρος αναπτύχθηκαν οι χοροθεραπευτικές διαδικασίες, δηλαδή η ενοποίηση, η έκφραση, ο συγχρονισμός, η ζωοποίηση και η παιδεία (Παναγιωτοπούλου και Ζωγράφου, 2018; Παναγιωτοπούλου, 2009; Schmais, 1985).

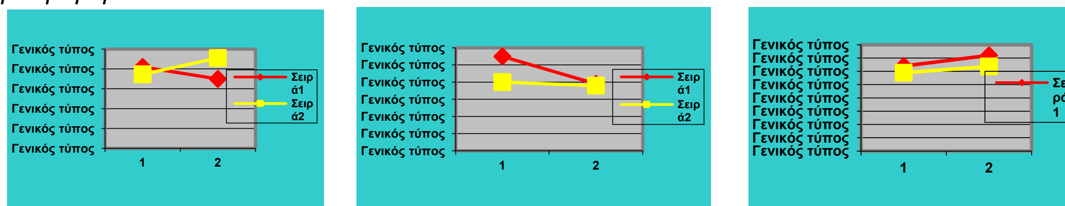
Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων. Όσον αφορά στην ποσοτική έρευνα, η πειραματική ομάδα ήταν η Β Λυκείου του Γενικού Λυκείου Λιδωρικίου και η ομάδα ελέγχου η Β Λυκείου του Γενικού Λυκείου Ερατεινής. Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο SDQ (Goodman, 2005). Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν: α) θα βελτιωθούν οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών της Β’ τάξης του Γενικού Λυκείου Λιδωρικίου οι οποίοι ακολουθούν το πρόγραμμα χοροθεραπείας; και β) θα βελτιωθούν οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών της Β’ τάξης Γενικού Λυκείου Λιδωρικίου, οι οποίοι ακολούθησαν το πρόγραμμα χοροθεραπείας περισσότερο από των συμμαθητών τους της Β’ τάξης του Γενικού Λυκείου Ερατεινής, οι οποίοι παρακολούθησαν το γενικό πρόγραμμα σπουδών; Από τα παραπάνω ερωτήματα διαμορφώθηκαν οι εξής ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας: α) το πρόγραμμα χοροθεραπείας θα επιδράσει θετικά στις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών της πειραματικής ομάδας και β) οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών που παρακολούθησαν το πρόγραμμα χοροθεραπείας θα καλλιεργηθούν περισσότερο σε σχέση με αυτές των μαθητών που παρακολούθησαν το πρόγραμμα σπουδών του σχολείου.

Η ποιοτική μέθοδος έρευνας χρησιμοποιήθηκε μόνο στην πειραματική ομάδα. Συγκεκριμένα, τα ποιοτικά δεδομένα ήρθαν να ανιχνεύσουν με μεγαλύτερη λεπτομέρεια τα όσα έδειξαν τα ποσοτικά δεδομένα. Δηλαδή, η ποσοτική επιβεβαίωση των ερευνητικών υποθέσεων ενισχύθηκε με τις πληροφορίες (λεκτικές και μη λεκτικές) από τα ποιοτικά δεδομένα και δόθηκε μια πληρέστερη και πιο αναλυτική εικόνα για τα στάδια και τις διαδικασίες που ακολουθήθηκαν και έφεραν την αλλαγή στις δεξιότητες των μαθητών. Για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ‘Φύλλο εκτίμησης των συναντήσεων’ (Payne, 2006), το οποίο συμπλήρωνε ο ερευνητής στο τέλος κάθε συνάντησης. Είναι ευρέως χρησιμοποιούμενο από τους χοροθεραπευτές και συμπληρώνεται στο τέλος κάθε συνάντησης από το χοροθεραπευτή με σκοπό να συλλεχθούν όσο περισσότερα στοιχεία γίνεται για το δείγμα, αλλά και τον ίδιο το χοροθεραπευτή. Σε αυτό το έντυπο συμπληρώνονται όλα όσα λαμβάνουν μέρος κατά τη συνάντηση και με όσες περισσότερες πληροφορίες: ο χώρος που πραγματοποιήθηκε, ο χρόνος, ποιοι οι συμμετέχοντες, τα αντικείμενα και η μουσική που χρησιμοποιήθηκε, τα γεγονότα που έλαβαν μέρος στις συναντήσεις, οι αλλαγές που πραγματοποιούνταν, οι οποίες έμμεσα αντικατοπτρίζουν τη θεραπεία, οι λεκτικές και μη εκφράσεις των συμμετεχόντων και άλλα. Επίσης, σε κάθε έντυπο ορίζονται οι στόχοι της επόμενης συνάντησης.

Όσον αφορά στην ποσοτική έρευνα, αν και τα αποτελέσματα δεν ήταν στατιστικά σημαντικά, ωστόσο οι ερευνητικές υποθέσεις επιβεβαιώθηκαν από τα γραφήματα. Συγκεκριμένα, μειώθηκαν τα ‘προβλήματα εσωτερίκευσης’ και τα ‘προβλήματα εξωτερίκευσης’ και αυξήθηκε η ‘θετική κοινωνική συμπεριφορά’. Όσον αφορά στη δεύτερη ερευνητική υπόθεση, η πειραματική ομάδα βελτιώθηκε περισσότερο από την ομάδα ελέγχου, όσον αφορά τις δύο πρώτες παραμέτρους, δηλαδή τα ‘προβλήματα εσωτερίκευσης’ και τα ‘προβλήματα εξωτερίκευσης’. Αντίθετα, η ομάδα ελέγχου όχι μόνο δεν παρουσίασε βελτίωση, αλλά ουσιαστικά επιδεινώθηκε η μια από τις δύο παραμέτρους

των δυσκολιών των μαθητών, δηλαδή αυξήθηκαν τα ‘προβλήματα εσωτερίκευσης’. Σχετικά με την τρίτη παράμετρο, η πειραματική ομάδα βελτιώθηκε περισσότερο από την ομάδα ελέγχου. Ωστόσο και η ομάδα ελέγχου παρουσίασε βελτίωση αυτής της παραμέτρου, δηλαδή της ‘θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς’. Η συγκεκριμένη τάση είναι εξαιρετικά σημαντική για το σχολείο, διότι διαπιστώνεται ότι η Φυσική Αγωγή με τον τρόπο που ήδη εφαρμόζεται εξυπηρετεί τον κοινωνικό ρόλο της εκπαίδευσης. Από την άλλη, το γεγονός ότι όχι μόνο δεν μειώθηκαν, αλλά αυξήθηκαν ορισμένες από τις δυσκολίες των μαθητών της ομάδας ελέγχου και συγκεκριμένα, τα ‘συναισθηματικά συμπτώματα’ και τα ‘προβλήματα σχέσεων με τους συνομηλίκους’, δείχνουν την έλλειψη της σχολικής εκπαίδευσης ως προς αυτήν την κατεύθυνση, δηλαδή ως προς το συναισθηματικό στόχο της εκπαίδευσης (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005).

Προβλήματα εσωτερίκευσης - Προβλήματα εξωτερίκευσης -Θετική κοινωνική συμπεριφορά



Σχήμα 1. Γραφήματα

Από την άλλη, οι αλλαγές που έγιναν στην πειραματική ομάδα διαπιστώθηκαν περαιτέρω μέσα από τα ποιοτικά δεδομένα και είναι οι εξής:

1. άρχισαν να αλληλεπιδρούν τα δύο φύλα μεταξύ τους,
2. οι μαθητές άρχισαν να αλληλεπιδρούν με περισσότερους συμμαθητές τους,
3. άρχισαν να έχουν αντίληψη και ενδιαφέρον για τα συναισθήματα των συμμαθητών τους,
4. απέκτησαν δημιουργικότητα (σχηματισμούς στο χώρο, ομαδικό και προσωπικό αυτοσχεδιασμό),
5. βελτίωσαν τη σχέση τους με το χώρο διεξαγωγής των συναντήσεων επεκτείνοντας το χώρο που καταλαμβάνει η κίνησή τους,
6. απέκτησαν αντίληψη του χώρου και ως άτομα και ως ομάδα, αλλά και αισθητική αντίληψη όπως για παράδειγμα η βελτίωση του κυκλικού σχηματισμού κατά τη χορευτική διαδικασία,
7. η ομάδα ‘έδωσε’ ρόλους στους μαθητές. Για παράδειγμα, ο ‘Stag’ καθιερώθηκε ως το ‘σύμβολο’ της ομάδας, ενώ ο ‘Geo Para Pan TSO’ καθιερώθηκε ως ο αρχηγός της ομάδας κατά τη χορευτική διαδικασία,
8. απέκτησαν καλή επαφή με το ρυθμό,
9. η κίνησή τους έγινε πιο ελαφριά και άρχισαν να έχουν εμφανή κίνηση στον κάθετο άξονα,
10. άρχισαν να αποδέχονται το ρόλο του πρωτοχορευτή και πολλές φορές να αναλαμβάνουν αυτό το ρόλο με προσωπική πρωτοβουλία,
11. από την 4η συνάντηση άρχισαν να τηρούν το τυπικό τελετουργικό, το οποίο εφαρμόστηκε πληρέστερα μετά την 8η συνάντηση,
12. η αναζωογόνηση των μαθητών γινόταν σταδιακά πιο έντονη μέσα στην ίδια συνάντηση αλλά και στο σύνολο των συναντήσεων, καθώς, επίσης και η κατάσταση έκστασης των μαθητών,
13. κατάφεραν να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους και να μην επιτρέπουν σε αυτά να αναστέλλουν τη χοροθεραπευτική συνάντηση,
14. αντλούσαν όλο και μεγαλύτερη ευχαρίστηση από τη συμμετοχή τους στη χοροθεραπευτική συνάντηση,

15. η εξέλιξη της ομάδας αποτυπώθηκε και από την εστίαση της ομάδας σε διαφορετική φάση του τελετουργικού τυπικού.

Συμπεράσματα

Στο ελληνικό σχολείο κυριαρχεί ο γνωστικός σκοπός της εκπαίδευσης εις βάρος των υπολοίπων σκοπών (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005) και οι μαθητές αφιερώνουν ατελείωτες ώρες στα βιβλία. Στη σύγχρονη κοινωνία, όμως, τα παιδιά δεν είναι αρκετό να γνωρίζουν μόνο ανάγνωση, γραφή ή γεωγραφία. Ακόμα και στο μικρό κόσμο της αυλής του σχολείου, οι μαθητές δεν χρειάζονται 'γνωστικές γνώσεις' π.χ. για να αντιμετωπίσουν τους συμμαθητές τους κατά την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς. Απαιτείται η παράλληλη καλλιέργεια των απαραίτητων συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων, καθώς και η συστηματική μέριμνα για την προσωπική ανάπτυξη και την αυτοπραγμάτωση (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005). Συνεπώς, η καλλιέργεια των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων από τη μια και η ακαδημαϊκή καλλιέργεια από την άλλη πρέπει να είναι ισοδύναμα στη σχολική πραγματικότητα, ώστε να εξασφαλιστεί η ασφαλής και παραγωγική ζωή των μαθητών (Τριλίβα, 1997).

Η χοροθεραπεία είναι ένας τρόπος που μπορεί να ενισχύσει και να ευνοήσει το έργο της αγωγής και να προλάβει ποικίλες καταστάσεις που παρεμποδίζουν το εκπαιδευτικό έργο. Το πρόγραμμα χοροθεραπείας στο Γενικό Λύκειο Λιδωρικίου έδειξε ότι μπορούν να καλλιεργηθούν οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών. Οι περιορισμοί της έρευνας σχετίζονται κυρίως με την ποσοτική ανάλυση και πιο συγκεκριμένα, με το μικρό δείγμα. Αυτή είναι μια συχνή ατέλεια που παρουσιάζεται στις πειραματικές έρευνες χοροθεραπείας ενώ άλλες ατέλειες αφορούν στη μικρή διάρκεια θεραπείας και στην έλλειψη ομάδας ελέγχου (Ritter & Low, 1996). Αρκετοί χοροθεραπευτές θεωρούν ότι οι παραδοσιακές μέθοδοι έρευνας, όπως η ποσοτική ανάλυση δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην έρευνα για τις θεραπείες μέσω των τεχνών (Chace, 1957; Landy, 1993). Επιπλέον, ο Landy (1993) αναφέρει ότι οι θεραπευτικές ιδιότητες της τέχνης βασίζονται περισσότερο στις αισθήσεις (aesthetically-based) και είναι πιο περίπλοκες από τον επιστημονικό θετικισμό που επικρατεί στις παραδοσιακές μεθόδους έρευνας. Ίσως γι' αυτό οι πειραματικές έρευνες χοροθεραπείας είναι περιορισμένες, ενώ χρησιμοποιείται ευρέως η μελέτη περίπτωσης (Ritter & Low, 1996). Μελλοντικοί ερευνητές θα μπορούσαν να εφαρμόσουν την παρούσα έρευνα: α) σε μεγαλύτερο δείγμα ή β) σε δείγμα από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές ή γ) σε αστικό σχολείο και άλλα. Τέλος, σε μια επόμενη έρευνα θα ήταν πολύ ενδιαφέρουσα η συλλογή ποιοτικών δεδομένων όχι μόνο για την ομάδα που ακολουθεί το πρόγραμμα χοροθεραπείας, αλλά και για την ομάδα ελέγχου.

Αναφορές

Aldridge, D. (1989). Music, communication and medicine. *Journal of the Royal Society of Medicine, 82(12)*, 743-745.

Barfeld, O. (1978). *The Case for Anthroposophy*. London: Rudolph Steiner press.

Bruno, C. (1990). Maintaining a concept of the dance in dance/movement therapy. *American Journal of Dance Therapy*, *12(2)*, 101–113.

Caf, B., Kroflic, B., & Tancig, S. (1997). Activation of hypoactive children with creative movement and dance in primary school. *The Arts in Psychotherapy, 24,* 355-365

Capelo, P.P. (2008). Dance/movement therapy with children throughout the world. *American Journal of Dance Therapy, 30*, 24-36.

Chace, M. (1957). Measurable and intangible aspects of dance sessions. In Music therapy: Book of proceedings, 7 (pp. 151-156). Chicago: National Association for Music Therapy.

Chang, M. (2009). Cultural consciousness and the global context of dance/movement therapy. In S. Chaiklin & H. Wengrower (Eds.), *The Art and Science of Dance/movement Therapy. Life is Dance (pp. 299–316).* London & New York: Routledge.

Dosamantes-Beaudry, I. (1997). Embodying a cultural identity. *The Arts in Psychotherapy, 24(2),* 129–135.

Dosamantes-Beaudry, I. (1999). Divergent cultural self-construals: Implications for the practice of dance movement therapy. *The Arts in Psychotherapy, 26(4),* 225–231.

Fulder, S. (1988). *The Handbook of Complementary Medicine*. London: Coronet.

Goodman, R. (2005). *The Strengths and Difficulties Questionnaire*. Retrieved from www.sdqinfo.com.

Hanna, J.L. (1990). Anthropological perspectives for dance movement therapy. *American Journal of Dance Therapy, 12(1)*, 115–126.

Hanna, J. L. (2004). Applying anthropological methods in dance/movement therapy research. In R.F. Cruz & C.F. Berrol (Eds.), *Dance Therapists in Action. A Working Guide to Research Options (pp. 144–167).* Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Harvey, S. (1989). Creative arts therapies in the classroom: a study of cognitive, emotional and motivational changes. *American Journal of Dance Therapy, 2*, 85-100.

Karkou, V. (2010). Introduction. In: Karkou V. (Ed.), *Arts therapies in schools. Research and practice (pp. 9-23)*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Karkou, V., Fullarton, A., & Scarth, S. (2010). Finding a way out of the labyrinth through dance movement psychotherapy: collaborative work in a mental health. In: Karkou V. (Ed.), *Arts therapies in schools. Research and practice (pp. 59-84).* London: Jessica Kingsley Publishers.

Karkou, V. & Sanderson, P. (2001). Dance movement therapy in the UK: a field emerging from dance education. *European Physical Education Review, 7*, 137-155.

Karkou, V. & Sanderson, P. (2006). *Arts therapies: a research-based map of the field.* Edinburgh: Elsevier

Koshland, L. (2010). PEACE through dance/movement therapy: the development and evaluation of a violence prevention programme in an elementary school. In: Karkou V. (Ed.), *Arts therapies in schools. Research and practice (pp. 43-58)*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Koshland, L., Wilson, J., & Wittaker, B. (2004). PEACE through dance/movement therapy: evaluating a violence prevention program. *American Journal of Dance Therapy, 26*, 69-90

Landy, R. J. (1993). Introduction: A research agenda for the creative art therapies. *The Arts in Psychotherapy, 20,* 1-2.

Levy, J. F. (1995). Dance and other expressive art therapies. Routledge.

Lewis, P. (1979). *Theoretical approaches in dance-movement therapy*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

Lewis, P. (1984). *Theoretical approaches in dance-movement therapy II*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

Lima, M.M.S., & Vieira, A.P. (2007). Ballroom dance as a therapy for the elderly in Brazil. American Journal of Dance Therapy, 29(2), 129–142.

Pallaro, P. (1997). Culture, self and body-self: Dance movement therapy with Asian Americans. *The Arts in Psychotherapy, 24(3)*, 227–241.

Panagiotopoulou, E. (2012). Dance identity in a dance therapy session: my personal

experience. In Dance therapy world congress [Retrieved September 4, 2017 from https://docs.google.com/file/d/0B 79atJAGDeaRVBxbE5ZaEZGeG8/edit]

Panagiotopoulou, E. (2018). Dance therapy and the public school: the development of social and emotional skills of High School students in Greece. The Arts in Psychotherapy, 59, 25-33.

Panagiotopoulou, E. (2011). Dance therapy models: an anthropological perspective. *American Journal of Dance Therapy, 33(2)*, 91-110.

Panagiotopoulou, E., Zografou, M., Flouris, G., Skordilis, E. (2016). The notion of ‘dance identity’ as a major factor for effective dance therapy. *Ethnologhia On-Line, 7*, 1-23

Payne, H. (2006). *Creative Movement and Dance in Groupwork.* UK: Speechmark.

Ritter, M., & Low, K. (1996). Effects of dance/movement therapy: A meta-analysis. *The Arts in Psychotherapy, 23,* 249-260.

Sakiyama, Y., & Koch, N. (2003). Touch in dance therapy in Japan. *American Journal of Dance Therapy, 25(2)*, 79–95.

Schmais, C. (1985). Healing processes in group dance therapy. American Journal of Dance Therapy, 8(1),17–36.

Schott-Billman, F. (1997). *Χοροθεραπεία με την Πρωτόγονη Έκφραση* (2η εκδ.). Τρόπος Ζωής

Thomas, J., & Nelson, J.K. (2001). Research Methods in Physical Activity (3rd ed.). Champaign IL: Human Kinetics Publishers.

Warren. B. (1993). *Using the creative arts in therapy*. Brunner-Routledge

Wengrower, H. (2001). Arts therapies in educational setting: an intercultural approach. *The Arts in Psychotherapy, 28,* 109-115

Zachos, D. (1995). *An Exploration from a Structural Point of View of the Use of the Greek Traditional Form of Dance in a Dance Movement Therapy Group of Greek Schizophrenic Patients.* Unpublished master thesis. London: Laban Centre for Movement and Dance.

Zografou, M., Pateraki, M. (2007). The invisible dimension of Zorba's dance. *Yearbook for Traditional Music, 39*, 117-131

Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και Διδασκαλία. Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας.* Αθήνα: αυτό-έκδοση.

Κοσμάτου, Β. (2014). *Χορός και κοινοτικές σχέσεις στα Φαρακλάτα Κεφαλονιάς την περίοδο 1950-1960.* Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. ΣΕΦΑΑ Αθηνών.

Παναγιωτοπούλου, Ε. (2009). *Χοροθεραπευτικές διαδικασίες και παραδοσιακός χορός. Μια ανθρωπολογική προσέγγιση.* Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. ΤΕΦΑΑ Αθηνών.

Παναγιωτοπούλου, Ε. (2014). *Χοροθεραπεία και δημόσιο σχολείο: καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στο Γενικό Λύκειο Λιδωρικίου*. Διδακτορική Διατριβή. ΣΕΦΑΑ Αθηνών

Παναγιωτοπούλου, Ε., Ζωγράφου, Μ., (2018). Χοροθεραπευτικές διαδικασίες και χορευτική ταυτότητα: για μια λαοανθρωπολογική προσέγγιση της χοροθεραπείας. Στο: Κ. Χρυσού-Καρατζά (Επιμ.), Λαϊκή Ιατρική και ιατρική Επιστήμη: Σχέσεις αμφίδρομες (σελ.361-369). Πρακτικά Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου; Αθήνα, Ελλάδα, 7-11 Μαρτίου, 2012. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Παναγιωτοπούλου, Ε., Ζωγράφου, Μ. (2015). Επισκόπηση εφαρμοσμένων ερευνών της Θεραπείας μέσω των Τεχνών στο σχολικό περιβάλλον: μια πρόταση ένταξης της χοροθεραπείας. *Επιστήμη του Χορού, 8*, 45-61

Παναγιωτοπούλου, Ε., Ζωγράφου, Μ., Μπουρνέλλη, Π., και Λυδάκη, Α. (2009). Χοροθεραπεία και παραδοσιακές χορευτικές πρακτικές. *Επιστήμη του Χορού, 3*, 1-15.

Τριλίβα, Σ. (1997). Η εκπαίδευση για την ανάπτυξη δεξιοτήτων προς μια καλύτερη ζωή. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Ατομικές Διαφορές Μαθητών και Εναλλακτικές Ψυχοπαιδαγωγικές Προσεγγίσεις.* Αθήνα: Gutenberg.

Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2006). *Φυσική αγωγή Α' και Β' Δημοτικού. Βιβλίο Εκπαιδευτικού*.

Φλουρής, Στ. (2012). *Η ισχύουσα κατάσταση για τη διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού: κριτική ανάλυση*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. ΣΕΦΑΑ Αθηνών.

Χείλαρη, Α. (2009). Τοπική και εθνική ταυτότητα σε κίνηση: το παράδειγμα του Τσακώνικου χορού στο Λεωνίδιο Αρκαδίας. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή. ΣΕΦΑΑ Αθηνών.

Πλήρη Άρθρα – Εισηγήσεις -Βιντεοεισηγήσεις
Καινοτόμες διδακτικές πρακτικές και μέθοδοι στον εκπαιδευτικό κλάδο ΠΕ60, ΠΕ61

Οι ΤΠΕ ως μέσο διάχυσης και υλοποίησης της ΠΕκ στην Προσχολική Αγωγή

Μπούρα Στυλιανή
Νηπιαγωγός (ΠΕ60), Υ.ΠΑΙ.Θ.
stellampoura@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία γίνεται προσέγγιση της έννοιας αλλά και του τρόπου διδασκαλίας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕκ) με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών (ΤΠΕ) στην προσχολική αγωγή. Αναφέρονται οι στόχοι που έχουν τα προγράμματα ΠΕκ και ΤΠΕ, αναδεικνύεται το ποσοστό υλοποίησης των προγραμμάτων ΠΕκ σε συνδυασμό με ΤΠΕ καθώς και τα τελικά μαθησιακά αποτελέσματα. Μέσα από την ερευνητική διαδικασία καταγράφεται το ποσοστό της χρήσης των εργαλείων και των δυνατοτήτων του Η/Υ τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές της προσχολικής ηλικίας. Φαίνεται το ποσοστό αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών στη χρήση καινοτόμων μεθόδων σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας, καθώς και το επίπεδο γνώσεων, ώστε να διευκολύνεται η εκπαιδευτική διαδικασία κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων. Μέσα από τη θεωρητική ανάλυση διαφαίνεται ότι όλα τα παραπάνω μπορούν να επιτευχθούν μόνο με τη συμμετοχή όλων των φορέων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη διάχυση της γνώσης.

Λέξεις κλειδιά: ΤΠΕ, Περιβαλλοντική Αγωγή, Σύγχρονη-Ασύγχρονη, Δια Ζώσης διδασκαλία.

Εισαγωγή

Στο χώρο της εκπαίδευσης πραγματοποιείται μία συνεχή προσπάθεια προσέγγισης του άριστου αποτελέσματος με την εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας των Νέων Τεχνολογιών (ΤΠΕ) και της διάχυσης θεμάτων που απασχολούν την κοινωνία όπως το περιβάλλον. Κατά καιρούς έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί στην έννοια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Άλλοτε ορίστηκε ως μία «διαδικασία αναγνώρισης αξιών και διασαφήνισης εννοιών για την ανάπτυξη των ικανοτήτων και των στάσεων που είναι απαραίτητες για την κατανόηση και την εκτίμηση της σχέσης ανθρώπου, πολιτισμού και βιοφυσικού περιβάλλοντος. Η ΠΕκ συνεπάγεται επίσης άσκηση στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και τη διαμόρφωση ενός κώδικα συμπεριφοράς του κάθε ατόμου γύρω από τα προβλήματα που αφορούν στην ποιότητα του περιβάλλοντος. (*I.U.C.N., 1970). Άλλοτε πάλι ως* «μια διαρκής διαδικασία δια της οποίας τα άτομα και οι κοινωνικές ομάδες θα συνειδητοποιήσουν το περιβάλλον τους και θα αποκτήσουν τις γνώσεις, τις αξίες, τις ικανότητες, την εμπειρία και επίσης τη θέληση που θα τους επιτρέψουν να δράσουν ατομικά και συλλογικά με σκοπό την επίλυση των σημερινών και μελλοντικών προβλημάτων του περιβάλλοντος». (*Unesco ,1988).* Λαμβάνοντας υπ όψιν τη Διακήρυξη αλλά και τις προτάσεις της Διακυβερνητικής Διάσκεψης της Τιφλίδας τον Οκτώβριο 1997 όπου η ΠΕκ. θεωρείται ως αποτέλεσμα επαναπροσανατολισμού αλλά και αναδιάρθρωσης των διαφόρων τομέων και εμπειριών της εκπαίδευσης, κατανοούμε τη σημαντικότητά της στο χώρο αυτό. Στην ίδια Διακήρυξη θεωρείται ότι η ΠΕκ. έχει ως σκοπό να διευκολυνθεί η ολοκληρωμένη αντίληψη των προβλημάτων καθώς και το να καταστεί δυνατή η ορθολογικότερη δραστηριότητα των ατόμων σχετικά με θέματα που αφορούν την προστασία του περιβάλλοντος και της καλλιέργειας ανάλογης συνείδησης και συμπεριφοράς προστασίας του. Οι μαθητές μέσω της εφαρμογής προγραμμάτων ΠΕκ. μπορούν:

- ✓ Να δούνε τόσο τον εαυτό τους όσο και το μέλλον τους με διαφορετικό τρόπο αναπτύσσοντας με κατάλληλες εκπαιδευτικές διαδικασίες την αίσθηση και την πεποίθηση ότι έχουν τη δύναμη και μπορούν να διαμορφώσουν τις συνθήκες του περιβάλλοντος και γενικότερα τις συνθήκες της ζωής τους (Πρόγραμμα Σπουδών, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Λευκωσία, 2009).
- ✓ Να αποκτήσουν τις γνώσεις και τις καλές πρακτικές που είναι απαραίτητες για το σχεδιασμό και την εφαρμογή αποτελεσματικών λύσεων στα περιβαλλοντικά προβλήματα.
- ✓ Αφού πρώτα καταφέρουν να δομήσουν δραστηριότητες αναφορικά με τα περιβαλλοντικά προβλήματα και να τα αναλύσουν με βάση διεπιστημονικές και συνολικές προσεγγίσεις ώστε να επιτευχθεί η σαφή κατανόηση θα επιδιώξουν την ευρύτερη σύνθεση των εκπαιδευτικών διαδικασιών με την πραγματικότητα.
- ✓ Να ερμηνεύσουν σύνθετα φαινόμενα που διέπουν το περιβάλλον και που θα αποτελέσουν τη βάση του αυτοελέγχου.
- ✓ Να υιοθετήσουν συμπεριφορές σύμφωνες με τη διατήρηση αλλά και τη βελτίωσή του.
- ✓ Να κατανοήσουν στον επιτρεπτό βαθμό τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην κοινωνικο-οικονομική ανάπτυξη και στη βελτίωση του περιβάλλοντος.
- ✓ Να επαναπροσδιορίσουν βασικές έννοιες όπως η «ποιότητα ζωής» και η «ανθρώπινη ευτυχία».
- ✓ Να αποκτήσουν γνώσεις για την κατανόηση των περιβαλλοντικών προβλημάτων και να καταστούν ικανά να αξιολογούν εκείνα τα μέτρα που λαμβάνονται για την προστασία του περιβάλλοντος.
- ✓ Να εκπαιδευτούν στη διεπιστημονική προσέγγιση των θεμάτων μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- ✓ Να είναι σε θέση να παρακολουθούν κριτικά και να κατανοούν το δημόσιο διάλογο σχετικά με τα περιβαλλοντικά ζητήματα και την αειφορία, αλλά και να συμμετέχουν και να διαμορφώνουν ανάλογους διαλόγους.
- ✓ Να μάθουν πώς να δρουν δημοκρατικά ώστε να φτιάξουν μια νέα περιβαλλοντική και κοινωνική τάξη πραγμάτων (Πρόγραμμα Σπουδών, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Λευκωσία, 2009).
- ✓ Να κατανοήσουν την ανάγκη συνεργασίας όχι μόνο σε τοπικό αλλά και σε διεθνές επίπεδο αναπτύσσοντας το συναίσθημα του ανήκει στο τεράστιο δίκτυο των αλληλεπιδράσεων που συγκροτούν το περιβάλλον και στη συνέχεια να αναπτύξουν αυτονομία και εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, ως δημιουργοί και συντελεστές του περιβάλλοντος (Φλογαΐτη, 1993, 1998, 1999, 2006).
- ✓ Να κατανοήσουν ότι οι αποφάσεις και οι συμπεριφορές των διαφόρων κρατών είναι αλληλένδετες και έχουν συνέπειες διεθνούς απήχησης καθώς επηρεάζουν η μία την άλλη.
- ✓ Να αποκτήσουν την αντίληψη της σύνθεσης του περιβάλλοντος, τόσο του φυσικού όσο και εκείνου που δημιουργείται από τον άνθρωπο. Μια σύνθεση που οφείλεται στην αλληλεπίδραση των κοινωνικο-οικονομικών παραγόντων, των πολιτιστικών, στην απόκτηση αξιών, γνώσεων, συμπεριφορών, πρακτικών ικανοτήτων, ώστε τα παιδιά να συμμετάσχουν στην επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων αλλά στη ορθή διαχείριση της ποιότητας του περιβάλλοντος (Φλογαΐτη Ε, 1999).
- ✓ Να διαμορφώσουν νέο ήθος στη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ ανθρώπου και φύσης και να επαναπροσδιορίσουν την έννοια της ανάπτυξης.
- ✓ Να βελτιώσουν όλες τις οικολογικές σχέσεις, ακόμη και εκείνες που αναπτύσσουν μεταξύ τους οι άνθρωποι.
- ✓ Να εξετάζουν με κριτική σκέψη τα συμπτώματα, τις αιτίες, τις επιπτώσεις και τις εναλλακτικές λύσεις των υπό διερεύνηση περιβαλλοντικών προβλημάτων.

- ✓ Στα πλαίσια της εκπαίδευσής τους θα πρέπει τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, πέρα από τις αρχές που διέπουν την ΠΕκ να κατανοούν και τις διάφορες μορφές του περιβάλλοντος, αλλά και το πόσο αλληλένδετες και αλληλεξαρτώμενες είναι. Η παρακάτω θεματολογία διερεύνησης έχει προσδιορισθεί τόσο σε εθνικό, περιφερειακό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο ως ιδιαίτερα σημαντική (Unesco 2003, 2009, Unesco 2005, Unesco 2005) και αφορά:
- τη χρήση της γης και την υποβάθμιση της βιοποικιλότητας,
- τις κλιματικές αλλαγές-ερημοποίηση και υποβάθμιση των εδαφών,
- τα απορρίμματα, την αξιοποίησή τους, την αποκομιδή τους…,
- τις μεταφορές, τη χρήση και διαχείριση των φυσικών πόρων,
- το μη αειφόρο τουρισμό, τη μη αειφόρο παραγωγή και κατανάλωση,
- την αστική ανάπτυξη (οργάνωση και σχεδιασμός πόλεων),
- την πείνα, τη φτώχια, μετακινήσεις, περιβαλλοντικοί πρόσφυγες, πόλεμος, διαμάχη, κοινωνικές ανισότητες, διακρίσεις, παραβατικότητα, υγεία, κοινωνική δικαιοσύνη,
- με τους κινδύνους που αντιμετωπίζει η πολιτιστική κληρονομιά από την περιβαλλοντική υποβάθμιση.
- τη βελτίωση του σχολείου τους στην κατεύθυνση ενός αειφόρου σχολείου,
- τη βελτίωση των περιβαλλοντικών και κοινωνικών συνθηκών στην κοινότητα που ανήκει το σχολείο τους,
- τη διατροφή (μοντέλο αγροτικής παραγωγής-χρήση της γης, διακίνηση τροφίμων, τρόπος παραγωγής τους),
- την ενέργεια, την έλλειψη νερού,
- την αναδάσωση και την υποβάθμιση του δασικού πλούτου

Στα πλαίσια της εφαρμογής μεθόδων διδασκαλίας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης θα πρέπει τα παιδιά από την προσχολική ηλικία να κατανοήσουν τις κατευθυντήριες αρχές της ΠΕκ. Δηλαδή πρέπει:

- Να αντιληφθούν το περιβάλλον στην ολότητά του.
- Να υιοθετήσουν διεπιστημονικές προσεγγίσεις και να χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους ώστε να επιτυγχάνεται η ολοκληρωμένη και συνολική αντίληψη τόσο του περιβάλλοντος όσο και των περιβαλλοντικών προβλημάτων.
- Να εξετάζουν τα περιβαλλοντικά θέματα πολύπλευρα (τοπικά, εθνικά, διεθνή..).
- Να ανιχνεύουν και να μελετούν τις περιβαλλοντικές πλευρές της βιομηχανικής και οικονομικής ανάπτυξης.
- Να εκπαιδεύονται τα παιδιά ώστε όχι μόνο να λαμβάνουν αποφάσεις αλλά και να δέχονται τις συνέπειες των αποφάσεων είτε θετικές είτε αρνητικές.
- Να είναι ικανοί οι εκπαιδευόμενοι να ανιχνεύουν τις αιτίες των περιβαλλοντικών προβλημάτων αλλά και να προσδιορίζουν τα συμπτώματα ώστε να οδηγηθούνε στην επίλυση του προβλήματος.
- Να αναπτυχθεί το κριτική σκέψη των παιδιών προκειμένου να σκέφτονται λύσεις και συμπεριφορές που να εμπεριέχουν περιβαλλοντική κουλτούρα και συνείδηση.
- Με τις ανάλογες επισκέψεις σε εκπαιδευτικούς περιβαλλοντικούς χώρους, με την εφαρμογή παιδαγωγικών μεθόδων και δραστηριοτήτων για την απόκτηση γνώσεων σχετικές με το περιβάλλον και τις προσωπικές τους εμπειρίες να καταστούν ικανά ώστε να συντελέσουν στη βελτίωση του περιβάλλοντος (U.N.E.S.C.O. 1997).

Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ (2003), στο Νηπιαγωγείο διδάσκονται στη Μελέτη Περιβάλλοντος, όλα όσα μας περιβάλουν, τον άνθρωπο και τα δημιουργήματά του, τα ζώα και τα φυτά, τους τόπους με τις εναλλαγές τους, τα φυσικά φαινόμενα, τις καταστάσεις και τις κοινωνικές δομές και σχέσεις. Μέσω των προγραμμάτων (προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας, Ευρωπαϊκά όπως Action Aid …) των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται (για θέματα όπως η Ανακύκλωση, Ρύπανση, Υδάτινοι πόροι και Κύκλος Νερού, Ζωικό και Φυτικό Βασίλειο όπως και τα είδη υπό εξαφάνιση, Κλιματική Αλλαγή, Ανανεώσιμες Πηγές

Ενέργειας..) και των εφαρμογών τους στα σχολικά πλαίσια (επισκέψεις, σχολικός κήπος….) τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αντιληφθούν και να κατανοήσουν τις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ τους, στο βαθμό που τους επιτρέπει η ανάπτυξή τους.

Οι ΤΠΕ ως χρήσιμο εργαλείο για τη διάχυση της γνώσης των περιβαλλοντικών εννοιών.

Ως μία καινοτόμο εκπαιδευτική διδασκαλία με την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο μαθησιακό περιβάλλον πολλές από τις αλλαγές που υποστηρίζει η ΠΕκ θα είχαν τη δυνατότητα να υλοποιηθούν με ευκολότερο τρόπο. Η ΠΕκ προωθεί έναν καινοτόμο χαρακτήρα που στηρίζετε στο μοντέλο που προωθούν οι ΤΠΕ για την έμφαση στην εμπειρική γνώση (Κυνηγός, 2007; Δασκολιά κ.α., 2008). Οι ΤΠΕ έχουν τη δυνατότητα να διευκολύνουν το έργο του εκπαιδευτικού εκτός από τη μάθηση που προσφέρουν, αφού μπορεί να αξιοποιήσει τις τεχνολογίες ως γνωστικό και διερευνητικό εργαλείο (εκπαιδευτικά παιχνίδια, προσομοιώσεις, αλληλεπιδραστικά πολυμέσα…), ως ένα εργαλείο κατάλληλο για επικοινωνία (επικοινωνία μεταξύ μαθητών, φορέων, ψηφιακών βιβλιοθηκών….), ως εποπτικό μέσο, ως χρηστικό εργαλείο για την αναζήτηση πληροφοριών (on line βάσεις δεδομένων) και τέλος ως εργαλείο τεχνολογικού αλφαβητισμού (Τατσίδης, Χατζημιχαήλ, Αντωνίου, 2010). Κατά την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία ο ηλεκτρονικός υπολογιστής μπορεί να λειτουργήσει ως υποστηρικτικό εργαλείο για τις δραστηριότητες που αναπτύσσονται στην τάξη. Η χρήση των τεχνολογιών έκτος από το οφθαλμοφανές της εξοικείωσης με το περιβάλλον οδηγούν τους μαθητές μέσα από ένα συνεργατικό περιβάλλον να αναπτύξουν δεξιότητες όπως η παρατήρηση καταγραφή της μέτρησης σε περιβάλλοντα αναπαράστασης της πραγματικότητας, της προσφοράς μέσω της επικοινωνίας και της ανταλλαγής υλικού, διαμορφώνοντας ταυτόχρονα νέου τύπου μαθησιακά περιβάλλοντα (Σολομωνίδου, 2001,2006).

Με τη χρήση των ΤΠΕ και ειδικότερα στη Μελέτη Περιβάλλοντος τα παιδιά είτε στη δια ζώσης είτε στην εξ αποστάσεως διδασκαλία:

- Μπορούν μέσω του διαδικτύου παρουσία είτε του εκπαιδευτικού είτε του γονέα να συγκεντρώσουν πληροφορίες και φωτογραφικό υλικό και να δημιουργήσουν στην τάξη ή στο σπίτι τους βιβλία, εφημερίδες, ημερολόγια, αφίσες σχετικά με το περιβάλλον.
- Μπορούν να κατασκευάσουν προσκλήσεις προκειμένου να καλέσουν τους γονείς τους σε μια παρουσίαση που θα κάνουν.
- Στη συνέχεια να καταγράψουν διάφορα συμβάντα που τους εντυπωσίασαν, ή που υλοποίησαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος και να αρχειοθετήσουν τις δράσεις τους.
- Να επεξεργαστούν τις φωτογραφίες που έχουν τραβήξει τα ίδια κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων που αναπτύχθηκαν είτε στα πλαίσια της τάξης, είτε κατά τις εξόδους τους, να τις μεγεθύνουν ή να τις μικρύνουν, να τις εκτυπώσουν, να τις αποθηκεύσουν…
- Να ζωγραφίσουν πίνακες με τη χρήση λογισμικών που να έχουν περιβαλλοντικά θέματα.
- Να δημιουργήσουν video με τις δράσεις τους με την υποστηρικτική βοήθεια είτε του γονέα είτε του εκπαιδευτικού.
- Να κατασκευάσουν απλά ηλεκτρονικά παιχνίδια με περιβαλλοντικά θέματα, ή να χρησιμοποιήσουν έτοιμα.

Δημιουργείται έτσι ένα νέο περιβάλλον μάθησης σε σχέση με εκείνο της παραδοσιακής τάξης, που εξαρτάται κυρίως από την αναδιοργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος, από τις ικανότητες χρήσης και υποστήριξης των παιδαγωγικών στόχων των εκπαιδευτικών και όχι από τις δυνατότητες που έχει ο υπολογιστής. Με τη χρήση των ΤΠΕ σε προγράμματα που αναφέρονται στην ΠΕκ δίνονται στα νήπια νέα κίνητρα μάθησης που είναι πιο κοντά στα ενδιαφέροντά τους. Με «παιγνιώδη» τρόπο τους παρέχετε η δυνατότητα εξακρίβωσης των μαθησιακών τους αναγκών. Αποκτούν τη δυνατότητα εύκολης πρόσβασης σε σημεία

και θεματικές που κέντρισαν το ενδιαφέρον τους, επιλογής του μαθησιακού αντικειμένου, καθώς και της άμεσης αξιολόγησης.

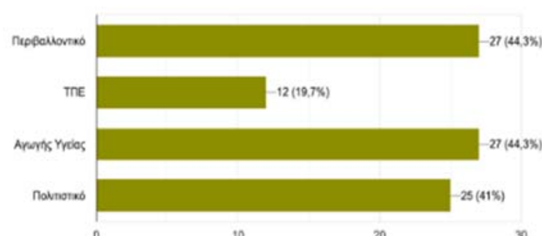
Τα σχολεία μπορούν να ενταχτούν σε προγράμματα, σε δίκτυα με άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα και να αναπτύξουν εκπαιδευτικές στρατηγικές που αποδεικνύουν ότι η σχολική τάξη στο σύγχρονο σχολείο κατέχει εκείνα τα μαθησιακά εργαλεία, είναι ευέλικτη και ανοιχτή στη κοινωνία. Απαραίτητο κρίνεται να δούμε και την Ευρωπαϊκή διάσταση που μπορεί να λάβει χώρα, όταν εκπαιδευτικοί και μαθητές πραγματοποιούν συνεργασία με σχολεία άλλων κοινοτήτων και χωρών και η επικοινωνία χαρακτηρίζεται από ένα διαπολιτισμικό προφίλ. Τότε αναπτύσσονται ισχυροί δεσμοί και θεμελιώνονται σχέσεις αλληλεγγύης, αλληλοσεβασμού εξαλείφοντας μέσω της ΠΕκ και των ΤΠΕ τη ξενοφοβία και το ρατσισμό. Όλοι μαζί ενημερώνονται μέσω της συνεργασίας των περιβαλλοντικών προγραμμάτων, αναπτύσσουν κοινή Ευρωπαϊκή και όχι μόνο, συνείδηση σε ένα συνεργατικό έργο, όπου το θέμα της εργασίας είναι κοινό και για όλα τα σχολεία που συνεργάζονται. Στη δράση είναι κερδισμένοι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, αφού μέσω των συνεργασιών προάγουν την επαγγελματική τους εξέλιξη, αλλά και ενημερώνονται από τους εταίρους των άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων, τους δίνεται η ευκαιρία να ανταλλάξουν απόψεις και διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν στην τάξη, μπορούν να ανανεώσουν τις εκπαιδευτικές τους μεθόδους κατά την εκπόνηση της δραστηριότητας του περιβαλλοντικού προγράμματος που υλοποιούν.

Ερευνητική διαδικασία

Κύριος σκοπός της έρευνας που υλοποιήθηκε είναι η διερεύνηση της διδασκαλίας των μαθησιακών μεθόδων στις ΤΠΕ και την ΠΕκ και η εφαρμογή τους στην προσχολική ηλικία, με στόχο την εύρεση των αδύνατων σημείων. Η έρευνα κρίθηκε αναγκαία προκειμένου να ανιχνευτεί:

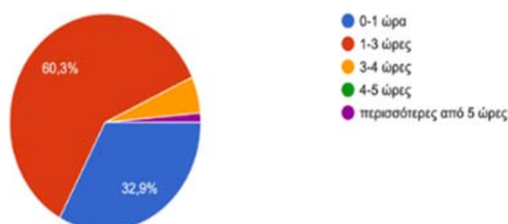
- αν οι εκπαιδευτικοί είναι ανοιχτοί στη χρήση των ΤΠΕ ως μαθησιακό εργαλείο για τη διδασκαλία της ΠΕκ και εάν υλοποιούν ανάλογα προγράμματα,
- κατά πόσο οι ίδιοι έχουν τις απαραίτητες γνώσεις αλλά αφιερώνουν και ανάλογο χρόνο, ώστε να εφαρμόσουν μαθησιακά σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας,
- να αναδείξει την ευκολία ή όχι, της δυνατότητας από υλικοτεχνικής απόψεως για την εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας στην προσχολική ηλικία,
- να φανεί το ποσοστό εφαρμογής παρόμοιων καινοτόμων μεθόδων των σχολικών μονάδων στο σύνολο της επικράτειας.

Χρησιμοποιήθηκε η Δειγματοληπτική Έρευνα και ένα ερωτηματολόγιο 74 ερωτήσεων που πραγματοποιήθηκε σε Ελληνικά και Ιδιωτικά Νηπιαγωγεία της Ελληνικής Επικράτειας. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται κάποιες από τις ερωτήσεις του αφορούν τη θεματική της. Το δείγμα της έρευνας ήταν αποκλειστικά γυναίκες με το μεγαλύτερο ηλικιακό ποσοστό ανάμεσα 45-55 (70%) Συλλέχθηκε ένα δείγμα με συμπληρωμένα 73 ερωτηματολόγια από περιοχές της Περιφέρειας Αττικής, Θεσσαλίας, Κεντρικής Μακεδονίας, Στερεάς Ελλάδας, Πελοποννήσου, Βορείου Αιγαίου με το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος να είναι από την περιοχή της Περιφέρειας Θεσσαλίας, ένα δείγμα που θεωρείται αντιπροσωπευτικό. Σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα, στην ερώτηση αν υλοποιούνται προγράμματα και σε ποιες θεματικές ενότητες, οι νηπιαγωγοί απάντησαν πως οι σχολικές τους μονάδες υλοποιούν προγράμματα του υπουργείου το 44,3% και δήλωσαν πως τα προγράμματα αυτά είναι είτε περιβαλλοντολογικά, είτε αγωγής υγείας, που είναι και τα πρώτα σε προτίμηση. Έπειτα έρχονται τα πολιτιστικά προγράμματα (41%) και τελευταία και σε ποσοστό μόνο 19,7% τα προγράμματα με ΤΠΕ (σχήμα 1)



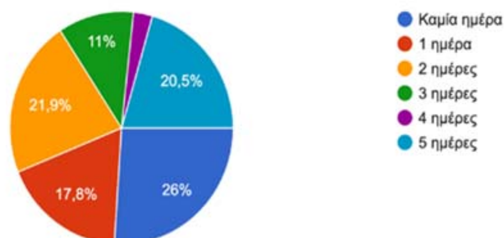
Σχήμα 1: **Ραβδόγραμμα με το ποσοστό (%) σχολείων που υλοποιούν προγράμματα του ΥΠΑΙΘ, συμμετεχόντων στην έρευνα**.

Στην ερώτηση πόση ώρα αφιερώνεται στο σπίτι για την προετοιμασία του μαθήματος, είτε για τη δια ζώσης είτε για την εξ αποστάσεως διδασκαλία, το 60,3% του δείγματος αφιερώνει από 1 έως και 3 ώρες για την προετοιμασία υλικού για το σχολείο ή για τα μαθήματά τους με την χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή και το 32,9% α αφιερώνει το πολύ έως 1 ώρα (σχήμα 2).΄



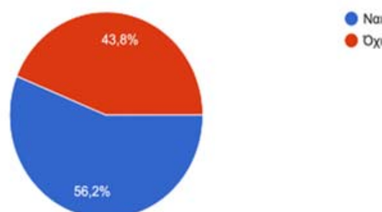
Σχήμα 2: Διάγραμμα πίτας με τα ποσοστά (%) του χρόνου προετοιμασίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα.

Στην ερώτηση ανίχνευσης του αριθμού των παιδιών που αντιστοιχεί ανά υπολογιστή, σχεδόν όλα τα σχολεία έχουν λίγους υπολογιστές και έτσι αντιστοιχούν παραπάνω από δύο παιδιά ανά ηλεκτρονικό υπολογιστή. Μερικά σχολεία δεν διαθέτουν ηλεκτρονικούς υπολογιστές για τα παιδιά ή και υπάρχουν νηπιαγωγοί που δεν τους χρησιμοποιούν για το μάθημά τους και έτσι το 26% των μαθητών δεν έρχονται σε επαφή με τους υπολογιστές στο σχολείο. Το μεγαλύτερο μέρος τους χρησιμοποιεί λίγο, μία με δύο μέρες, ενώ υπάρχει ένα 20,5% που τους χρησιμοποιεί καθημερινά (σχήμα 3). Εδώ θα πρέπει να συνυπολογιστούν και τα σχολεία με πολύ μικρό αριθμό παιδιών. Στα αστικά κέντρα που αριθμούν πολύ περισσότερους μαθητές η αναλογία διαφέρει κατά πολύ, αφού ο ένας υπολογιστής της αίθουσας ουσιαστικά ανήκει στην εκπαιδευτικό και σπάνια προλαβαίνουν τα παιδιά (20-25) να υλοποιήσουν κάποια διαδικασία. Το φαινόμενο αυτό βελτιώνεται στην εξ αποστάσεως.



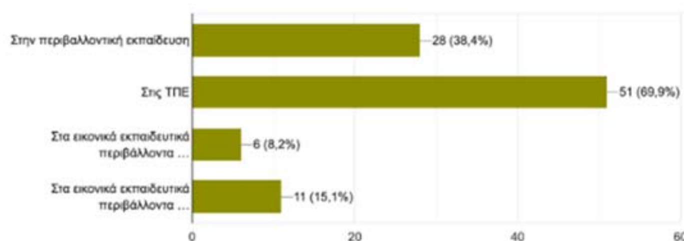
Σχήμα 3. Διάγραμμα πίτας με τα ποσοστά των ημερών χρήσης υπολογιστών από τους μαθητές σχολείων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα.

Σχεδόν το μισό δείγμα των εκπαιδευτικών (56,2%) χρησιμοποιεί στον υπολογιστή εικονικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα μάθησης και ψηφιακά εργαλεία εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (ασύγχρονης ή και σύγχρονης) (σχήμα 4).



Σχήμα 4. Διάγραμμα πίτας με τα ποσοστά χρήσης εικονικών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα.

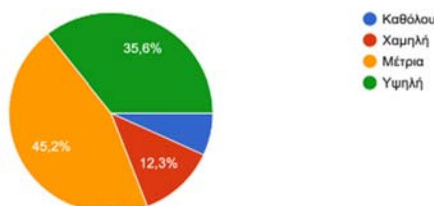
Το υψηλό επίπεδο γνώσεων και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για επαγγελματική εξέλιξη φαίνεται στην έρευνα αφού το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος έχει κάνει επιμόρφωση στις ΤΠΕ (69,9%) τα τελευταία δύο χρόνια, ενώ ακολουθεί το σεμινάριο στην περιβαλλοντική εκπαίδευση σε ποσοστό 38,4% (σχήμα 5).



Σχήμα 5. Ραβδόγραμμα με το ποσοστό (%) επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών συμμετεχόντων στην έρευνα.

Στην ερώτηση για την αυτοπεποίθηση ως προς τις γνώσεις στις ΤΠΕ, μόνο ένα μικρό ποσοστό της τάξεως του 6,8% δεν έχει καθόλου αυτοπεποίθηση, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (45,2%) έχει μέτρια αυτοπεποίθηση. Τέλος, το 35,6% δήλωσε ότι είναι απολύτως σίγουρο για τον εαυτό του όσον αφορά το συγκεκριμένο θέμα (σχήμα 6).

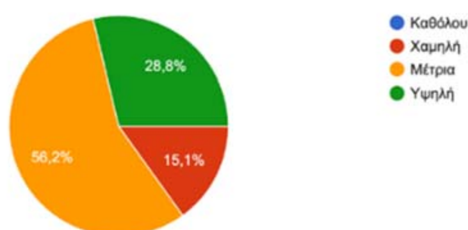
45. Ως εκπαιδευτικός έχετε αυτοπεποίθηση για τις γνώσεις σας στις ΤΠΕ ;
73 απαντήσεις



Σχήμα 6. Διάγραμμα πίτας με τα ποσοστά (%) αυτοπεποίθησης στη χρήσης υπολογιστών των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα.

Για την υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντολογικής εκπαίδευσης το 28,8% δήλωσε ότι έχει υψηλή αυτοπεποίθηση, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε πως είναι μέτρια η αυτοπεποίθησή του(σχήμα 7).

46. Ως εκπαιδευτικός έχετε αυτοπεποίθηση για τις γνώσεις σας στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕκ);
73 απαντήσεις



Σχήμα 7. Διάγραμμα πίτας με τα ποσοστά (%) εκπαιδευτικής εξέλιξης και αυτοπεποίθησης στη ΠΕκ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα.

Συμπεράσματα

Μέσω της ερευνητικής διαδικασίας φαίνεται ότι νηπιαγωγοί ανά την επικράτεια, είναι ανοιχτοί στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών (ΤΠΕ) και τις χρησιμοποιούν ως εργαλείο για την εφαρμογή περιβαλλοντικών προγραμμάτων. Θεωρούν ότι η χρήση των ΤΠΕ εκτός του ότι διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία, αποτελεί και ένα απαραίτητο εργαλείο μάθησης στην προσχολική ηλικία και αφιερώνουν τον απαραίτητο χρόνο, εκτός διδακτικού ωραρίου, προκειμένου να κάνουν ανάλογη προετοιμασία. Επίσης αποδεικνύεται ότι τα περισσότερα σχολεία της χώρας μας, υλοποιούν Περιβαλλοντικά Προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών. Η υλοποίησή τους γίνεται είτε διά ζώσης είτε εξ αποστάσεως, χωρίς δυσκολίες από την πλευρά των εκπαιδευτικών, αφού οι γνώσεις και η αυτοπεποίθηση των νηπιαγωγών σε επίπεδο πληροφορικής είναι αρκετά υψηλές. Η υλοποίηση των προγραμμάτων ΠΕκ πραγματοποιείται (σε σχέση με τη χρήση εργαλείων των ηλεκτρονικών υπολογιστών) με μεγαλύτερη ευκολία στην εξ αποστάσεως διδασκαλία λόγω της αντιστοιχίας ένας υπολογιστής-ένα παιδί (1-1), ενώ στη δια ζώσης η αντιστοιχία είναι ένας υπολογιστής προς δεκαπέντε παιδιά (1-15) κατά μέσο όρο ανά την επικράτεια.

Τα δεδομένα αυτά αποτελούν και τη μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετωπίζουν στην τάξη οι νηπιαγωγοί. Ενώ έχουν την απαραίτητη επιστημονική κατάρτιση, δεν διατίθεται ο απαραίτητος υλικοτεχνικός εξοπλισμός ως υποστηρικτικό εργαλείο της εφαρμογής σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας, αφού λόγω της αντιστοιχίας που προαναφέρθηκε οι μαθητές, έχουν τη δυνατότητα να τον χρησιμοποιήσουν, από καθόλου έως πολύ λίγο (0-1 φορές την εβδομάδα).

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι σε σχέση με τις ΤΠΕ, έχουμε ανά την επικράτεια, ένα υψηλό μορφωτικό επίπεδο εκπαιδευτικών νηπιαγωγών, που είναι ανοιχτοί στη χρήση τους ως μαθησιακό εργαλείο και που εφαρμόζουν καινοτόμες διδακτικές πρακτικές με ανάλογες παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Το αδύνατο σημείο που ανέδειξε η έρευνα είναι η απουσία από τις σχολικές μονάδες προσχολικής αγωγής του απαραίτητου ηλεκτρονικού εξοπλισμού, που θα οδηγούσε στην καλύτερη εφαρμογή των καινοτόμων προγραμμάτων, καθώς και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων από πλευράς των μαθητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Αναφορές

UNESCO, (1978). *Final Report of the Intergovernmental Conference on Environmental Education, Tbilisi. Paris: UNESCO.*

UNESCO, (1997). Educating for a sustainable future: A Transdisciplinary Vision for Concerted Action. *Report of the International Conference: Education and Public awareness for Sustainability*, Thessaloniki, Greece.

UNESCO (2006). *ICTs in education for people with special needs*. Moscow: Institute for Information Technologies in Education.

UNESCO (2011). *ICTs in education for people with disabilities*. *Review of innovative practice.* Moscow: Institute for Information Technologies in Education.

ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης), (2003). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Κυνηγός, Χ., Δασκολιά, Μ., & Γούναρη, Ν. (2008). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Ψηφιακές Τεχνολογίες: Αξιοποίηση διερευνητικού λογισμικού στη διδακτική προσέγγιση ενός περιβαλλοντικού ζητήματος. Στο: Χ. Αγγέλη και Ν. Βαλανίδης (επιμ.), *Πρακτικά του 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με θέμα «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση»*, Τόμος 2, Λεμεσός, 25-28 Σεπτεμβρίου 2008, (σσ. 317-324). Κύπρος: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ, (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση / Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Λευκωσία.

Σολομωνίδου, Χ., (2001). *Σύγχρονη Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Υπολογιστές και μάθηση στην κοινωνία της γνώσης.* Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Σολομωνίδου, Χ.,(2006). *Νέες τάσεις στην Εκπαιδευτική Τεχνολογία: εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ταστσίδης, Π. Χατζημιχαήλ, Μ., Αντωνίου,Π. (2010).Το WebQuest ως Εργαλείο Μάθησης στην Περιβαλλοντική Αγωγή: Διδακτική Πρόταση: «Προβλήματα του Περιβάλλοντος». *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.(*Γιάννενα 26-28/11/2010).

Φλογαΐτη, Ε. (1993). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικές Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.

Φλογαΐτη, Ε. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φλογαΐτη Ευγενία, (1999). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Η χρήση κινητών και tablet στην πρωτοσχολική ηλικία

Κουφού Ευαγγελία
Νηπιαγωγός, Π.Ε. Ροδόπης
evakoufou@gmail.com

Κουφού Ιωάννα
Νηπιαγωγός, Π.Ε. Έβρου
iwannakoufou@outlook.com.gr

Βουσιόπουλος Σωτήριος
Δάσκαλος/Κ.Φ.Α, Π.Ε Ροδόπης
sotvous@gmail.com

Ντόκα Ευφροσύνη
Νηπιαγωγός, Π.Ε. Ξάνθης
fntoka@yahoo.gr

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια η τεχνολογία έχει κατακλύσει τις ζωές ατόμων όλων των ηλικιών και αλλάζει τις καθημερινές τους συνήθειες με ποικίλους τρόπους. Οι φορητές ψηφιακές συσκευές, όπως smart phones και tablets , είναι η τελευταία λέξη της μόδας και οι χρήστες τέτοιων συσκευών παγκοσμίως υπερισχύουν πλέον αριθμητικά έναντι εκείνων που χρησιμοποιούν τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Αυτό δεν είναι καθόλου περίεργο αν αναλογιστεί κανείς τις δυνατότητες που παρέχουν οι συσκευές αυτές σε συνδυασμό με το μικρό τους μέγεθος και την φορητότητά τους. Σκοπός αυτής της βιβλιογραφικής μελέτης είναι να περιγράψει τις εφαρμογές που λειτουργούν σε φορητές ψηφιακές συσκευές και να αναλύσει τις παραμέτρους χρήσης και τις επιπτώσεις της χρήσης αυτών από παιδιά ηλικίας μέχρι 6 ετών, με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία.

Λέξεις κλειδιά: κινητές συσκευές, νήπια, εφαρμογές

Εισαγωγή

Χάρη στη ραγδαία τεχνολογική ανάπτυξη των τελευταίων ετών, τα παιδιά του 21ου αιώνα γεννιούνται και ζουν σε περιβάλλοντα που κατακλύζονται από ψηφιακές συσκευές με τις οποίες έρχονται σε επαφή καθημερινά και αντιλαμβάνονται τη χρήση και την λειτουργία τους πριν ακόμη μάθουν να μιλούν ή να περπατούν. Μια έρευνα μεγάλης κλίμακας που διεξήχθη στην Αμερική το 2013, αποκάλυψε ότι το ποσοστό των παιδιών 0-8 ετών τα οποία έχουν πρόσβαση σε έξυπνες φορητές συσκευές από 52% που ήταν το 2011 ανήλθε σε 75% το 2013 (Common Sense Media, 2013). Η ίδια μελέτη ανέδειξε ότι ο χρόνος που περνούν τα παιδιά μπροστά από τις φορητές συσκευές αυξήθηκε γεγονός που οδήγησε στη μείωση του χρόνου ενασχόλησης με άλλες συσκευές όπως ο Η/Υ και η τηλεόραση.

Επιπλέον, μία άλλη έρευνα στο Ηνωμένο Βασίλειο αναφέρει ότι υπάρχουν παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας τα οποία έχουν δικό τους προσωπικό tablet, με το ποσοστό να ανέρχεται στο 31% για τα παιδιά ηλικίας 3-5 ετών και στο 25% για τα παιδιά κάτω των 2 ετών, ενώ ο χρόνος χρήσης ημερησίως διαπιστώθηκε πως είναι κατά μέσο όρο 1 ώρα και 20 λεπτά (Marsh, 2015). Παρατηρείται πως ο χρόνος χρήσης της τεχνολογίας από τα παιδιά αυξάνεται σταδιακά και σε σχέση με την ηλικία ενώ και η στάση των γονέων απέναντι στις ψηφιακές τεχνολογίες φαίνεται να επηρεάζει τον βαθμό χρήσης από τα παιδιά (Nevski, 2016).

Απο έρευνα που που διεξήχθει στην Εσθονία αποκαλύφθηκε ότι συσκευές με οθόνες αφής που χρησιμοποιούνται κατά το πλείστον στις ηλικίες από 0 έως τα 3 έτη είναι το smart phone και το tablet, με τα ποσοστά χρήσης ημερισίως να ανέρχονται στο 39.4% και 25.2% αντίστοιχα (Nevski, 2016). Τα tablets και τα smart phones κερδίζουν συνεχώς έδαφος όσον αφορά τις τεχνολογίες που προτιμούνται από τα παιδιά νηπιακής ηλικίας, εξαιτίας της φορητότητάς τους, του μικρού βάρους τους και τις ευκολίας χρήσης.

Γονείς, εκπαιδευτικοί και ερευνητές παγκοσμίως έχουν στρέψει την προσοχή τους στο φαινόμενο της αυξανόμενης χρήσης της τεχνολογίας από παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας, ερευνώντας τα οφέλη, τους κινδύνους αλλά και τους λόγους για τους οποίους επικρατεί η συγκεκριμένη κατάσταση. Αρκετοί είναι οι ερευνητές οι οποίοι εξετάζουν τον τρόπο και προϋποθέσεις με τις οποίες οι έξυπνες συσκευές χρησιμοποιούνται στη βαθμίδα της πρωτοσχολικής εκπαίδευσης αναβαθμίζοντας και πολλαπλασιάζοντας τους τρόπους μάθησης (Judge 2015, Yelland 2015, Νικολοπούλου 2015). Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να γίνει μια βιβλιογραφική ανασκόπηση, σχετικά με τις παραμέτρους χρήσης εφαρμογών σε κινητές συσκευές από παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας και τα αποτελέσματά της χρήσης αυτής.

Περιγραφή των εφαρμογών που υπάρχουν για τις διαφορετικές ηλικιακές ομάδες.

Πληθώρα εκπαιδευτικών και ψυχαγωγικών εφαρμογών για παιδιά ηλικίας εως 5 ετών, είναι διαθέσιμες στις φορητές ψηφιακές συσκευές καθώς είναι ενσωματωμένες στο λογισμικό τους. Παρόλο που οι δημιουργοί των εφαρμογών δεν προσδιορίζουν με σαφήνεια την ηλικιακή ομάδα στη οποία απευθύνεται το προϊόν τους, φαίνεται ότι οι περισσότερες από αυτές είναι σχεδιασμένες για παιδιά μεγαλύτερα των 4 ετών (Nevski,2016). Ακόμη, ενώ υπάρχει σε αυτές τις εφαρμογές αναλυτική περιγραφή του περιεχομένου και των στόχων τους, δεν υπάρχουν οδηγίες σχετικά με τον τρόπο τον οποίο οι γονείς θα μπορούσαν να εξηγήσουν στα παιδιά τους τον τρόπο λειτουργίας αυτών των εφαρμογών και να κάνουν κατανοητό στον στόχο τους και τον σκοπό της δημιουργίας τους (Judge, 2015). Οι εφαρμογές για τα παιδιά της πρώτοσχολικής ηλικίας μπορούν να κατηγοριοποιηθούν βάσει του τρόπου με τον οποίο λειτουργούν ως εξής: α) εκπαιδευτικές, στις οποίες τα παιδιά αποκρίνονται στην οθόνη αφής και αποκτούν νέες γνώσεις, β) χειριστικές, στις οποίες τα παιδιά πειραματίζονται, ανακαλύπτουν και χειρίζονται τα αντικείμενα της εφαρμογής μέσα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον δράσης και γ) δημιουργικές, στις οποίες τα νήπια σχεδιάζουν τα δικά τους ψηφιακά τεχνουργήματα.

Οι εφαρμογές που επιλέγουν οι γονείς να κατεβάσουν για τα παιδιά σε μεγαλύτερο ποσοστό είναι αυτές που σχετίζονται με τη μάθηση και τη δημιουργικότητα, παράλληλα φροντίζουν να επιλέξουν εκείνες που δεν έχουν κάποια χρέωση, είναι εύκολες στη χρήση και φαίνονται διασκεδαστικές (Marsh, 2015).

Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι τα νήπια ηλικιών 0-3 ετών δεν χρησιμοποιούν τόσο smart phones και tablets προκειμένου να παίξουν με εφαρμογές κατάλληλες για την ηλικία τους, όσο για να παρακολουθούν βίντεο και σειρές κινουμένων σχεδίων. Συμπερασματικά λοιπόν, επιλέγουν να διασκεδάσουν παρά να μάθουν (Nevski 2016, Ogelman 2016).

Οι εταιρείες παραγωγής καταναλωτικών προϊόντων τεχνολογίας έχουν κατασκευάσει tablet ειδικά σχεδιασμένα για παιδιά νηπιακής ηλικίας, τα οποία έχουν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Αρχικά, είναι κατασκευασμένα από μαλακά και ασφαλή υλικά έτσι ώστε να είναι ανθεκτικότερα και να ελαχιστοποιείται ο κίνδυνος τραυματισμού σε περίπτωση πτώσης και καταστροφής τους. Το μέγεθος και το βάρος τους είναι αρκετά μικρό, με κάποια από αυτά να διαθέτουν ειδικές λαβές ώστε να είναι πιο εύχρηστα για τα παιδιά αυτών των ηλικιών. Ακόμη, οι συγκεκριμένες συσκευές περιέχουν προ-εγκατεστημένα λογισμικά και εφαρμογές εκπαιδευτικού περιεχομένου και δίνουν τη δυνατότητα στους γονείς να κατεβάσουν μέσω διαδικτύου, στις περισσότερες περιπτώσεις επί πληρωμή, επιπλέον παιχνίδια και δραστηριότητες μάθησης με ποικίλο περιεχόμενο (Κουτρουμάνη, 2014).

Μέσα από πληθώρα μελετών γίνεται προσπάθεια διερευνησης των λόγων για τους οποίους τα νήπια ξοδεύουν μεγάλο μέρος του διαθέσιμου χρόνου τους μπροστά σε κινητά τηλέφωνα και tablets. Τα παιδιά σήμερα είναι πολίτες της ψηφιακής εποχής καθώς μεγαλώνουν σε περιβάλλοντα γεμάτα νέες τεχνολογίες και δεν θα αντιληφθούν ποτέ πώς ήταν η ζωή πριν την μαζική χρήση των νέων τεχνολογιών (Kazakoff 2015). Σαφώς και δεν γεννιούνται τα παιδιά με το χάρισμα και την έντονη επιθυμία για χρήση της τεχνολογίας, και για αυτό τον λόγο δεν αυσταθεί ο χαρακτηρισμός τους ως ψηφιακοί πολίτες εκ φύσεως. (Plowman, 2013). Συγκεκριμένα στις ηλικίες κάτω των 2 ετών, τα παιδιά φαίνεται να αγνοούν τα ψηφιακά μέσα και εκείνο που τους κεντρίζει το ενδιαφέρον είναι τα χρώματα που υπάρχουν μέσα στις φωτεινές οθόνες, δίχως να αντιλαμβάνονται το ακριβές περιεχόμενο τους (American Academy of Pediatrics, 2011b). Οι λόγοι της εκτεταμένης χρήσης των έξυπνων κινητών συσκευών από τα παιδιά φαίνεται να κρύβονται στις στάσεις, τις πεποιθήσεις και τους τρόπους με τους οποίους οι σύγχρονοι γονείς αντιμετοπίζουν τη χρήση των ψηφιακών κινητών εφαρμογών και γαλουχούν τα παιδιά τους(Nevski, 2016).

Ο ρόλος της οικογένειας

Αναγκαίο είναι να επισημανθεί ότι οι πρώτοι άνθρωποι με τους οποίους έρχεται σε επαφή ένα παιδί και βρίσκονται στο άμεσο περιβάλλον του, οι γονείς και τα αδέρφια, είναι οι σημαντικοί άλλοι της ζωής του. Το ενδιαφέρον του παιδιού είναι διαρκώς στραμμένο προς αυτούς με αποτέλεσμα να μιμείται τις συμπεριφορές και τις συνήθειές τους (Nevski, 2016). Οι γονείς φαίνεται να αντλαμβάνονται πολύ καλά ότι λειτουργούν ως πρότυπα στα παιδιά τους και κάποιοι μάλιστα έχουν αναφέρει ότι τα παιδιά μαθαίνουν το πώς να χειρίζονται τις νέες τεχνολογίες απλά παρατηρώντας τους και όχι ακούγοντας τις λεκτικές οδηγίες που τους δίνουν (Plowman 2013, Sharkins 2015). Συνεπώς, ο βαθμός χρήσης των φορητών ψηφιακών συσκευών από τους γονείς καθορίζει και τον βαθμό χρήσης από τα παιδιά της πρωτοσχολικής ηλικίας αντίστοιχα (Ogelman, 2016). Διάφορα επιστημονικά άρθρα τονίζουν ότι οι συνήθειες των γονέων, όσον αφορά τον χρόνο που περνούν μπροστά από τις φορητές ψηφιακές οθόνες, μπορούν να επηρεάσουν και να προβλέψουν τον χρόνο χρήσης των παιδιών τους με αυτές (Nevski 2016).

Από την άλλη, οι γονείς πιστεύουν ότι η επαφή με τις νέες τεχνολογίες από μικρή ηλικία θα εφοδιάσει τα παιδιά με απαραίτητα προσόντα για την υπόλοιπη ζωή τους (Edwards, 2016). Γενικότερα μπορεί να ειπωθεί ότι η άποψη και η στάση μιας οικογένειας για το επίπεδο του ψηφιακού αλφαβητισμού των παιδιών, εξαρτάται από το επίπεδο του πληροφορικού εγγραμματισμού των γονέων, το μορφωτικό τους επίπεδο και τις τάσεις της κάθε εποχής (Plowman, 2010). Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι οι γονείς με χαμηλό εισόδημα εκφράζουν την αγωνία να αποκτήσουν τα παιδιά τους όσο το δυνατόν περισσότερες τεχνολογικές γνώσεις προκειμένου να έχουν καλύτερη επαγγελματική αποκατάσταση (Plowman, 2013). Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω στοιχεία γίνεται αντιληπτό ότι κάποιοι γονείς ωθούν τα παιδιά τους στη χρήση των "έξυπνων" συσκευών με σκοπό την μόρφωσή τους, η οποία σχετίζεται με την κατάκτηση δεξιοτήτων χρήσης μέσων τεχνολογίας (Nevski, 2016). Αντιθέτως υπάρχουν έρευνες που υποδεικνύουν ότι υπάρχουν και άλλοι λόγοι για τους οποίους μικρά παιδιά είναι διαρκώς μπροστά στις ψηφιακές οθόνες. Ο σύγχρονος τρόπος ζωής έχει περιορίσει σημαντικά τον ελεύθερο χρόνο των ενηλίκων και συνεπώς τον χρόνο που διαθέτουν οι γονείς για την ενασχόληση με τα παιδιά τους. Στις περισσότερες οικογένειες εργάζονται και οι δύο γονείς, οπότε δύσκολο να ασχοληθούν σε ουσιαστικά και να αφιερώσουν τον απαιτούμενο χρόνο στα παιδιά τους. Οι φορητές ψηφιακές συσκευές έρχονται λοιπόν να αναλάβουν τον ρόλο των γονέων παρέχοντας εκπαίδευση και ψυχαγωγία στα παιδιά, καθώς περιέχουν εκπαιδευτικές εφαρμογές με αριθμούς και λέξεις, παιχνίδια γνώσεων και παρατηρητικότητας, προγράμματα ζωγραφικής ακόμη ανάγνωση παραμυθιών (Bentley 2016, Nevski 2016, Edwards 2016). Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι σε πολλές περιπτώσεις οι ψηφιακές συσκευές είναι οι σύγχρονες «νταντάδες» των νηπίων (Plowman, 2013).

Στο μεταξύ το μάρκετινγκ των εταιρειών που σχεδιάζουν προϊόντα και υπηρεσίες για τα παιδιά της πρωτοσχολικής ηλικίας σε κάποιες περιπτώσεις θα μπορούσε να χαρακτηριστεί επιθετικό και παραπλανητικό (Nevski, 2016). Προκειμένου να προσελκύσουν το αγοραστικό κοινό, οι εταιρείες παρουσιάζουν τα περιεχόμενα των εφαρμογών με τις οποίες θα ασχοληθεί το νήπιο ως άκρως εκπαιδευτικές και οτι ενισχύσουν τις γνώσεις και τις ικανότητες μάθησής του (Calderon 2015, Radesky 2014). Η εντύπωση ότι οι ψηφιακές οθόνες φροντίζουν την διασκέδαση και την ψυχαγωγία των παιδιών μοιάζει πολύ βολική, με αποτέλεσμα κάποιες οικογένειες να έχουν μαζί τους παντού και πάντα κάποια ψηφιακή φορητή συσκευή. Παρόλα αυτά οι γονείς δεν θα πρέπει να επαναπαύονται στο γεγονός ότι μία ψηφιακή συσκευή μόνο μπορεί να αναλάβει αυτό τον ρόλο της εκπαίδευσης (American Academy Of Pediatrics, 2011a).

Οι θετικές συνέπειες της χρήσης των κινητών και των τάμπλετ από τα παιδιά

Τα παιδιά αρέσκονται στο να χρησιμοποιούν τα tablets και τα κινητά τηλέφωνα λόγω της ευκολίας στον χειρισμό τους και της αίσθησης αλληλεπίδρασης με τις οθόνες αφής. Ειδικότερα όταν το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων με τις οποίες ασχολούνται συμβαδίζει με τα ενδιαφέροντά και την ηλικία τους, η προτίμησή τους για τις ψηφιακές συσκευές αυξάνεται (Judge, 2015). Αυτό όμως δεν είναι ο μόνος λόγος για τον οποίο παρατηρείται το φαινόμενο της έντονης χρήσης της τεχνολογίας από τα παιδιά της πρώτοσχολικης ηλικίας. Οι γονείς είναι εκείνοι που παρέχουν την τεχνολογία στα παιδιά τους και επιβλέπουν τη διάρκεια χρήσης, άρα είναι εκείνοι που συντηρούν το φαινόμενο, τα παιδιά απλά δεν είναισε θέση να διαχειριστούν την κατάσταση μέσα στην οποία βρίσκονται λόγω παραγόντων που χαρακτηρίζουν την ηλικία τους όπως άγνοια, ανωριμότητα και επιρρέπεια σε οτιδήποτε τους παρέχει ευχαρίστηση. Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι μελέτες δείχνουν πως οι περισσότεροι γονείς έχουν την πεποίθηση ότι ελέγχουν την έκθεση των παιδιών τους στα τεχνολογικά μέσα (Plowman 2013) και ότι υπάρχει ισορροπία ανάμεσα στον χρόνο που διαθέτουν τα παιδιά τους στα συμβατικά παιχνίδια και στη χρήση της τεχνολογίας (Sharkins, 2015).

Από την άλλη, η βοηθητική συμμετοχή των τεχνολογικών εργαλείων στη διαδικασία της μάθησης των νηπίων ενισχύει τις ευκαιρίες για αυτομάθηση και αλληλεπίδραση με τους γονείς τους (Judge2015). Όταν οι γονείς και τα παιδιά από κοινού ασχολούνται ή συζητούν τις δραστηριότητες που προσφέρουν οι ποικίλες εκπαιδευτικές εφαρμογές των έξυπνων συσκευών, τότε ουσιαστικά χτίζουν σχέση επαφής και έρχονται πιο κοντά ο ένας με τον άλλο, κάτι που είναι ιδιαιτέρως σημαντικό για τα παιδιά της πρωτοσχολικής ηλικίας. Κατά τον ίδιο τρόπο οι ψηφιακές συσκευές μπορούν να δημιουργήσουν σχέσεις θετικής αλληλεπίδρασης των παιδιών με τους συνομήλικους συμμαθητές τους όταν χρησιμοποιούνται για να εκτελέσουν ομαδικές και συνεργατικές δραστηριότητες και να πετύχουν έναν κοινό σκοπό (Kazakoff, 2015). Αυτή η σκοπιά ενθαρρύνει τις απόψεις περί των πλεονεκτημάτων της χρήσης τεχνολογίας στις οργανωμένες εκπαιδευτικές δομές για να υπάρχει άλλωστε και αντιστοιχία μεταξύ των τεχνολογιών που συναντούν τα παιδιά στο σπίτι και στο σχολείο (Edwards 2016). Οι στενές σχέσεις με τους γονείς και με τους συνομηλίκους συντελούν στην υγιέστερη ανάπτυξη του παιδιού της πρωτοσχολικής ηλικίας σε επίπεδο κατανόησης, κοινωνικότητας, αλληλοβοήθειας, συνεργασίας, γλωσσικών ικανοτήτων κ. α. (National Association for the Education of Young Children, 2009).

Οι εφαρμογές που μπορεί κανείς να βρει έχουν τεράστια ποικιλία περιεχομένου. Ανάμεσά τους υπάρχουν εφαρμογές που ασχολούνται με τους αριθμούς, τα γράμματα της αλφαβήτου, τα γεωμετρικά σχήματα, τα χρώματα κλπ. Το λεξιλόγιο αποτυπώνεται γραπτώς, συνδέεται με μία συγκεκριμένη εικόνα και προφέρεται από την ψηφιακή συσκευή, έτσι, τα νήπια έχουν την ευκαιρία να καλλιεργήσουν και να εξασκήσουν τις γλωσσικές και γραμματικές τους ικανότητες αποκτώντας ένα διευρυμένο λεξιλόγιο σε μικρή ηλικία (Sharkins, 2015). Ειδικότερα με τη χρήση των e-books, τα οποία αφηγούνται στα παιδιά ολόκληρα πολυμεσικά παραμύθια που διαθέτουν δηλαδή εικόνες, ήχους, βίντεο και

παιχνίδια σχετικά με την ιστορία, έχει διαπιστωθεί ότι επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στη γλωσσική ανάπτυξη και την ικανότητα γραφής, εάν φυσικά το περιεχόμενο πληροί τις ποιοτικές προδιαγραφές (Barnyak, 2015). Επίσης οι μαθηματικές εφαρμογές και ο προγραμματισμός βοηθούν στην καλλιέργεια της μαθηματικής σκέψης από μικρή ηλικία (Palmer 2015, Kazakoff 2015). Μία μελέτη, η οποία εξέτασε την υπόθεση ότι τα ψηφιακά μέσα βοηθούν στην ενίσχυση των ακαδημαϊκών ικανοτήτων των παιδιών, εξηγεί ότι μέσω της συμβολικής αναπαράστασής τους στις οθόνες γίνεται ευκολότερο για τα παιδιά από 4 ετών και πάνω να κατακτήσουν τις νέες γνώσεις (Nieding, 2016). Άλλες μελέτες εντούτοις, έχουν δείξει ότι τα παιδιά που βρίσκονται σε ηλικίες μικρότερες των 2 ετών δεν έχουν τέτοιου είδους οφέλη (Calderon,2015) μιας και δεν καταλαβαίνουν το εκπαιδευτικό περιεχόμενο είτε σε μία εφαρμογή, είτε ακόμη και στην τηλεόραση, και απλώς χαζεύουν τα χρώματα και παρακολουθούν την εναλλαγή των εικόνων. Θα μπορούσε να ειπωθεί λοιπόν ότι ο εγγραμματισμός, με τη βοήθεια των τεχνολογικών μέσων αφορά τα μεγαλύτερα παιδιά που έχουν αναπτύξει ως ένα βαθμό την ικανότητα αντίληψης του εκπαιδευτικού σκοπού μιας ψηφιακής εφαρμογής.

Επιπλέον, υπάρχουν λογισμικά που εξασκούν την παρατηρητικότητα των νηπίων και τις γνώσεις τους σε σχέση με το πώς χρησιμοποιούνται τα αντικείμενα τα οποία συναντούν στο φυσικό τους περιβάλλον. Για παράδειγμα, σε ένα δισδιάστατο περιβάλλον που απεικονίζει ένα πάρκο το παιδί θα ερωτηθεί που και σε ποιο από όλα τα σημεία πρέπει να τοποθετήσει ένας νεαρός που κάνει πατίνι. Η απάντηση που αναμένεται να δώσει το παιδί είναι στην ειδική ράμπα για πατίνια οπότε πρέπει να μετακινήσει εκεί τον νεαρό μέσω της οθόνης αφής. Με τις εφαρμογές του είδους αυτού επιτυγχάνεται η άμεση σύνδεση εικονικού και πραγματικού περιβάλλοντος με συνέπεια τα μικρά παιδιά να ανακαλύπτουν τον αληθινό κόσμο μέσα από την ψηφιακή αποτύπωσή του (Judge 2015, Sharkins2015, Nevski 2016). Από την άλλη θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι φορητές ψηφιακές συσκευές εκπαιδεύουν με ποικίλους τρόπους τα παιδιά, συνδυάζοντας οπτικά, ακουστικά, κινητικά, κιναισθητικά και χωρικά ερεθίσματα (Yelland, 2015). Τα tablets ιδιαίτερα εξαιτίας της φορητότητάς τους θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ακόμη και στους παιδικούς σταθμούς και στα νηπιαγωγεία ως εναλλακτικός τρόπος εκπαίδευσης. Η εισαγωγή τους έχει ήδη γίνει σε κάποιες χώρες όπως η Αμερική και η Αγγλία, ενώ σε κάποιες άλλες, όπως η Ελλάδα, φαντάζει ακόμη ως μακρινό μέλλον. Η στάση που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοσχολικής ηλικίας, στις χώρες που η χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση είναι ακόμη περιορισμένη ή ανύπαρκτη, είναι κάπως ουδέτερη και οι απόψεις διίστανται (Lindah 2012). Ορισμένα άτομα τα οποία έχουν μεγάλη εργασιακή εμπειρία και γνωρίζουν πώς να χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες υποστηρίζουν ένθερμα την εισαγωγή της στο πρόγραμμα σπουδών του σχολείου (Νικολοπούλου, 2015). Οι "έξυπνες" συσκευές μπορούν κάλλιστα να κρατήσουν την προσοχή του μαθητή και να προσφέρουν αίσθηση χαράς μέσα από την χρήση τους. Ο μαθητής νιώθει ικανός όταν ολοκληρώνει τα καθήκοντα που του ζητούνται και περήφανος όταν επιβραβεύεται από την ίδια την συσκευή. Ταυτόχρονα η παρουσία του κατάλληλα καταρτισμένου εκπαιδευτή σε συνδυασμό με το ποιοτικό μαθησιακό υλικό, το οποίο διαθέτουν κάποιες από τις εφαρμογές που κυκλοφορούν, δίνουν τη δυνατότητα να αναβαθμιστεί το περιεχόμενο και να διαφοροποιηθεί ο τρόπος μάθησης των νηπίων. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το δύσκολο έργο να σχεδιάσει και να οργανώσει τις δραστηριότητες, να στηρίξει τους μαθητές όταν συναντούν δυσκολίες και να διασφαλίσει ότι οι μαθητές δεν θα χάσουν την ουσία της εφαρμογής που χρησιμοποιούν (Palmer 2015, Sharkins 2015). Οι ποιοτικές εφαρμογές από την άλλη είναι από μόνες τους αρκετά υποστηρικτικές, δίνουν ευκαιρίες και μπορούν να επαναλαμβάνουν στα παιδιά τις νέες πληροφορίες όσες φορές χρειαστεί και όσο συχνά το επιθυμούν (Judge, 2015). Έχει διαπιστωθεί μάλιστα ότι η δομή και το περιεχόμενο των εφαρμογών είναι δυνατόν να επηρεάσει τους διαλόγους μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, αλλά και τη συμμετοχή των παιδιών στις οργανωμένες δραστηριότητες (Palmer, 2015).

Από την άλλη, η καθημερινότητα των παιδιών με ειδικές ανάγκες αλλά και εκείνων με μαθησιακές δυσκολίες διευκολύνεται εξαιρετικά από την χρήση των ψηφιακών φορητών συσκευών. Ελαφριές, φορητές, με πολλαπλές τεχνολογικές δυνατότητες οι ψηφιακές συσκευές με οθόνες αφής γίνονται το μέσο για να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν με το περιβάλλον τους, να αναπτύξουν γλωσσικές ικανότητες και να τις εξασκήσουν (Rao 2015, Judge 2015, Barnyak 2015). Το υλικό των εφαρμογών που εξυπηρετούν τέτοιου είδους ανάγκες σχετίζεται με τις δραστηριότητες και τα πρόσωπα που συναντά το παιδί στην καθημερινότητά του προκειμένου να νιώθει ότι βρίσκεται σε άμεση επαφή με την πραγματικότητα που το περιβάλλει. Για τα παιδιά με κινητικά προβλήματα ανοίγεται ένα παράθυρο δυνατοτήτων ενασχόλησης όπου, χρησιμοποιώντας άβαταρ, μπορούν να έχουν μία "δεύτερη" ζωή σε ένα περιβάλλον εικονικής πραγματικότητας αλλά και να απασχολούνται δημιουργικά με ποικίλες δραστηριότητες καλλιεργώντας έτσι την γνωριμία τους και το ενδιαφέρον τους για τον έξω κόσμο.

Οι αρνητικές συνέπειες της χρήσης των κινητών και των τάμπλετ από τα παιδιά

Υπάρχουν φόβοι, ότι η εκτεταμένη και ασυνείδητη χρήση των ψηφιακών συσκευών από τα νήπια παρακωλύει και καθυστερεί την κοινωνική τους ανάπτυξη, προσόν απαραίτητο για τη μετέπειτα σχολική και ενήλικη ζωή τους (Plowman, 2013). Όταν το παιδί είναι στην πρωτοσχολική ηλικία, χτίζει τη κοινωνικότητα του μέσα από τις εμπειρίες αμοιβαίας επίδρασης με το περιβάλλον του, σπίτι και σχολείο (Ogelman, 2016). Οι εμπειρίες που έχει περισσότερο ανάγκη είναι οι βιωματικές προσωπικές εμπειρίες και όχι εκείνες που του προσφέρει το κινητό τηλέφωνο και το tablet (Plowman 2010, American Academy Of Pediatrics 2011a). Η έντονη ενασχόληση των παιδιών αλλά και των γονέων με τις έξυπνες φορητές ψηφιακές συσκευές μειώνει τον ποιοτικό χρόνο που περνούν μεταξύ τους. Η κατάσταση αυτή υπάρχει πιθανότητα να έχει αντίκτυπο μέχρι και στην συναισθηματική ανάπτυξη των νηπίων αλλά και στο πόσο κοντά αισθάνονται με την οικογένειά τους και αργότερα με τους υπόλοιπους ανθρώπους που μπαίνουν στην ζωή τους (Plowman, 2010). Ωστόσο, σε πρόσφατη μελέτη που εξέταζε τον βαθμό συσχέτισης της χρήσης τεχνολογίας και των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά 5-6 χρονών, βρέθηκε ότι η χρήση κινητού τηλεφώνου δεν επηρεάζει τα επίπεδα κοινωνικότητάς τους αλλά το κοινωνικό τους στάτους και τον κοινωνικό τους αντίκτυπο, δηλαδή τον τρόπο που τους βλέπουν οι συνομήλικοί τους. (Ogelman, 2016)

Εκτός από την κοινωνικότητα, οι φορητές ψηφιακές συσκευές, φαίνεται ότι σε ορισμένες περιπτώσεις εμποδίζουν τη καλλιέργεια και άλλων προ-ακαδημαικών δεξιοτήτων, δηλαδή εκείνων που πρέπει να έχει αναπτύξει ένα νήπιο ώστε να μην συναντήσει δυσκολίες στο σχολείο. Η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, ο αυτοπεριορισμός, ο αυτοπροσδιορισμός, η γλωσσική ανάπτυξη, η ενσυναίσθηση, η δημιουργικότητα, οι κινητικές δεξιότητες είναι μερικά από αυτά (Radesky 2014, Plowman 2010). Οι εφαρμογές που κυκλοφορούν στο εμπόριο έχει φανεί ότι έχουν θετικά αποτελέσματα στην γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών σε ηλικίες μεγαλύτερες των 2 ετών όπως αναφέρθηκε και παραπάνω. Εντούτοις, σε άλλη έρευνα βρέθηκε ότι τα παιδιά αναπτύσσουν καλύτερα τις γλωσσικές τους ικανότητες όταν τους μαθαίνει τις λέξεις ένας άλλος άνθρωπος παρά όταν τον ρόλο αυτόν αναλαμβάνει μία συσκευή (Calderon, 2015). Επιπλέον η εκτεταμένη χρήση έχει βρεθεί ότι σχετίζεται με προβλήματα συγκέντρωσης στο σχολείο (Sharkins 2015, Howard-Jones 2011), με αδυναμία επινόησης δημιουργικών παιχνιδιών ώστε τα νήπια να διασκεδάσουν τον εαυτό τους (American Academy Of Pediatrics 2011a, Sharkins 2015) και με μείωση της αναγνωστικής ικανότητας (American Academy Of Pediatrics 2011b).

Ακόμη, τα λογισμικά και οι εφαρμογές που κυκλοφορούν δεν είναι πάντοτε κατάλληλες για χρήση ακόμη και αν χαρακτηρίζονται ως άκρως εκπαιδευτικές με καθορισμένα ηλικιακά όρια (Nevski 2016, Judge 2015). Το περιεχόμενό τους σε κάποιες περιπτώσεις είναι χαμηλού ποιοτικού επιπέδου ή τα γραφικά είναι τόσο έντονα που τραβούν την προσοχή

των παιδιών σε λάθος σημεία αναιρώντας την ουσία της μαθησιακής διαδικασίας (Radesky, 2014). Για παράδειγμα στα ηλεκτρονικά βιβλία (e books) υπάρχει πιθανότητα τα παιδιά να παίζουν μόνο τα παιχνίδια και να χαζεύουν τις εικόνες ή να επαναπαύονται στην αφήγηση που τους κάνει το λογισμικό, χωρίς να δίνουν σημασία στον τρόπο που γράφονται ή προφέρονται οι λέξεις. (Barnyak, 2015). Ορισμένοι από τους γονείς μάλιστα, δε διαβάζουν καθόλου την περιγραφή της εφαρμογής που κατεβάζουν και αφήνουν το παιδί τους να κρίνει αν του αρέσει το περιεχόμενο ή όχι (Nevski, 2016).

Τα παιδιά της πρωτοσχολικής ηλικίας ξοδεύουν πολύ χρόνο μπροστά στις ψηφιακές οθόνες, μειώνοντας τον χρόνο που θα έπρεπε να διαθέτουν εκτός σπιτιού κάνοντας κάποια σωματική δραστηριότητα και ανακαλύπτοντας τον κόσμο. Επομένως η υπερβολική χρήση της τεχνολογίας έχει συνδεθεί με την καθυστέρηση της ανάπτυξης κινητικών ικανοτήτων αλλά και με την παχυσαρκία σε ορισμένες περιπτώσεις όπου η ζωή των παιδιών είναι εντελώς καθιστική (Plowman 2010, Sharkins 2015, American Academy Of Pediatrics 2011b).

Μία έρευνα το 2016 στις Ηνωμένες Πολιτείες, εξέτασε τις συνέπειες στην ποιότητα και τη διάρκεια του ύπνου που προκύπτουν από τη χρήση κινητών και tablet από τα παιδιά της πρωτοσχολικής ηλικίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η χρήση κινητού τηλεφώνου δεν επιφέρει συνέπειες στο πρόγραμμα ύπνου των παιδιών ηλικίας 3 έως 5 ετών, εν αντιθέσει με το tablet το οποίο δημιουργεί αρκετά προβλήματα. Συγκεκριμένα όσο εντονότερη είναι η χρήση του tablet, τόσο περισσότερο καθυστερούν τα παιδιά να πάνε στο κρεβάτι τους και τόσο λιγότερο μένουν σε αυτό κατά την διάρκεια της νύχτας. Σαν δραστηριότητα η ενασχόληση με βιντεοπαιχνίδια δημιουργεί τη μεγαλύτερη ένταση και κρατά σε εγρήγορση τα νήπια, οπότε συμβάλλει περισσότερο στα φαινόμενα αϋπνίας. Τα βιντεοπαιχνίδια κρατούν σε επαγρύπνηση τον οργανισμό και, ιδίως όταν παίζονται ακριβώς πριν κοιμηθεί το παιδί, καθυστερούν τον εγκέφαλό του από τη μετάβασή στη φάση του ύπνου. Δυστυχώς οι κινητές ψηφιακές συσκευές εξαιτίας της φορητότητάς τους βρίσκονται πολύ συχνά στα χέρια των μικρών παιδιών ακριβώς πριν κοιμηθούν. Σε ορισμένες περιπτώσεις είναι το δέλεαρ για να μεταβεί το παιδί στο κρεβάτι του τη στιγμή που επιθυμεί ο γονέας, με συνέπεια το παιδί να κινδυνεύει να εθιστεί σε αυτή τη συνήθεια (Nathasson, 2016.

Οι επιπτώσεις στην εγκεφαλική ανάπτυξη των μικρών παιδιών είναι ένας ακόμη παράγοντας που εξετάζεται από πολλούς επιστήμονες ανά τον κόσμο (Howard- Jones, 2011). Ο εγκέφαλος των νηπίων βρίσκεται σε μία φάση που διαμορφώνεται και είναι πολύ ευάλωτος στα ερεθίσματα που δέχεται από το περιβάλλον. Οι καταστάσεις που διεγείρουν τον εγκέφαλό τους πρέπει να είναι απλές και να μην τους δημιουργούν σύγχυση και συσσώρευση πληροφορίας, για τον λόγο αυτό η τηλεόραση σύμφωνα με την ένωση των παιδιάτρων της Αμερικής απαγορεύεται αυστηρά για παιδιά κάτω των 2 ετών, όμως σε μεγαλύτερες ηλικίες επιτρέπεται ως ένα βαθμό (American Academy Of Pediatrics, 2011b).

Συμπεράσματα

Ανακεφαλαιώνοντας τα θέματα που εξετάστηκαν στις προηγούμενες παραγράφους καταλήγουμε στα παρακάτω συμπεράσματα.

Οι φορητές ψηφιακές συσκευές αποτελούν έναν σύγχρονο τρόπο ενασχόλησης των παιδιών στην πρωτοσχολική ηλικία, ο οποίος έρχεται να προστεθεί στις ήδη υπάρχουσες δραστηριότητές τους. Οι βασικές αιτίες της έντονης χρήσης των έξυπνων φορητών συσκευών από τα παιδιά της ηλικίας αυτής είναι η μίμηση των γονέων τους και όσων άλλων βρίσκονται στον κοινωνικό τους περίγυρο αλλά και η άδεια χρήσης και παροχή των ψηφιακών συσκευών από τους ίδιους τους γονείς τους. Κάποιοι γονείς παρακινούν τη χρήση φορητών συσκευών διότι θεωρούν ότι με αυτό τον τρόπο θα βοηθήσουν στην εκπαίδευση του παιδιού τους και θα το προετοιμάσουν καλύτερα για το μέλλον. Ένας άλλος λόγος είναι η απόσπαση της προσοχής του παιδιού όταν οι γονείς θέλουν να ασχοληθούν με κάποια δραστηριότητα που αποκλείει την ταυτόχρονη ενασχόλησή τους με το παιδί τους. Τέλος, το επιθετικό μάρκετινγκ των εταιρειών που κατασκευάζουν

εκπαιδευτικές εφαρμογές ή συσκευές με οθόνες αφής για τα παιδιά κάτω των 5-6 χρονών έχει συντελέσει στην αύξηση των πωλήσεών τους στο αγοραστικό κοινό των οικογενειών.

Προκειμένου ο χρόνος που περνούν μπροστά από αυτές τις συσκευές να αξιοποιηθεί ποιοτικά θα πρέπει οι γονείς να ελέγχουν και να επιλέγουν προσεχτικά το περιεχόμενο των εφαρμογών που κατεβάζουν. Συστήνεται λοιπόν η χρήση τους να γίνεται μέσα σε περιορισμένα χρονικά όρια, πάντοτε με επίβλεψη ώστε να μην χάνεται η εκπαιδευτική ουσία της εφαρμογής και να υπάρχει υποστήριξη όταν το παιδί συναντά δυσκολίες έτσι ώστε αυτό να μην απογοητεύεται. Η επιβράβευση του γονέα όταν καταφέρνει να ολοκληρώσει μία δραστηριότητα είναι εξίσου σημαντική.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε μία τάξη νηπίων στην οποία έχουν ενσωματωθεί νέες τεχνολογίες, θα πρέπει να είναι καθοδηγητικός με μαθητοκεντρική προσέγγιση έτσι ώστε τα παιδιά να αφήνονται ελεύθερα να εκφραστούν και να καλλιεργήσουν τη σκέψη τους. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός ο οποίος θα πρέπει να σχεδιάζει εκπαιδευτικές δράσεις και να εξασφαλίζει ότι οι μαθητές έρχονται σε επαφή με κατάλληλα λογισμικά και δεν χάνουν το εκπαιδευτικό ζητούμενο της εκάστοτε εφαρμογής.

Η αλόγιστη χρήση σε συνδυασμό με το ακατάλληλο περιεχόμενο μιας εφαρμογής, ενδέχεται να προκαλέσουν ποικίλες ανεπιθύμητες επιπτώσεις όπως προβλήματα συγκέντρωσης στο σχολείο, καθυστέρηση στη γλωσσική, κοινωνική, συναισθηματική και κινητική ανάπτυξη, αϋπνία, σύγχυση αλλά και παχυσαρκία λόγω του καθιστικού τρόπου ζωής. Ιδιαίτερα όταν οι συσκευές αυτές χρησιμοποιούνται για να σταματήσει να γκρινιάζει το παιδί ή για να πάει στο κρεβάτι του ενδέχεται να του γίνουν συνήθεια και να τα θεωρεί απαραίτητα για την ηρεμία του.

Από την άλλη η εύλογη χρήση συνδέεται με αρκετές θετικές απόρροιες ειδικά σε σχέση με τις νοητικές δεξιότητες των νηπίων όπως βελτίωση της μαθηματικής σκέψης, της γλωσσικής ανάπτυξης, της αναγνωστικής ικανότητας και της ικανότητας γραφής. Επιπλέον εάν οι "έξυπνες" φορητές συσκευές χρησιμοποιούνται από κοινού με συμμαθητές και φίλους, καλλιεργείται η κοινωνικότητα των παιδιών και η αίσθηση ομαδικότητας και αλληλοβοήθειας. Η εισαγωγή τους στο χώρο της εκπαίδευσης θα μπορούσε να φέρει αλλαγές σε σχέση με το βαθμό προσοχής και συμμετοχής των μαθητών και να πάει ένα βήμα παραπέρα την εκπαιδευτική διαδικασία και τους τρόπους μάθησης. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ευνοούνται ιδιαίτερα, σε βαθμό που θα λέγαμε ότι το επίπεδο της ζωή τους μπορεί να αλλάξει προς το καλύτερο με την βοήθεια των ψηφιακών φορητών συσκευών. Μπορούν να επικοινωνούν, να εκφράζονται, να ανοίγουν μια πόρτα προς τον έξω κόσμο αλλά και να καλλιεργούν τις δεξιότητες που έχουν αποκτήσει.

Οι έρευνες, οι μελέτες και οι συζητήσεις που έχουν γίνει έως τώρα αναφέρουν σχεδόν πάντα ταυτόχρονα τις αρνητικές και τις θετικές επιπτώσεις της χρήσης της τεχνολογίας από τα νήπια. Εντούτοις όλοι συμφωνούν πως αν η χρήση γίνεται με ορθό τρόπο, τότε οι αρνητικές επιπτώσεις μπορούν να ελαχιστοποιηθούν και να αποκομίσουν τα μικρά παιδιά πολλά οφέλη. Το μόνο σίγουρο είναι ότι είναι ακόμη πολύ νωρίς για να γνωρίζουμε το πόσο διαρκούν τα αποτελέσματα της χρήσης εκπαιδευτικών λογισμικών και το πως ακριβώς επηρεάζουν την μετέπειτα παιδική, εφηβική και ενήλικη ζωή του ατόμου.

Αναφορές

American Academy Of Pediatrics, (2011a). Babies and Toddlers Should Learn from Play Not Screens, (Διαθέσιμο:https://www.aap.org/en-us/about-the-aap/aap-press-room/Pages/Babies-and-Toddlers-Should-Learn-from-Play-Not-Screens.aspx προσπελάστηκε στις 21/4/2021).

American Academy Of Pediatrics, (2011b). Media Use by Children Younger Than 2 Years, COUNCIL ON COMMUNICATIONS AND MEDIA PEDIATRICS,5, 128.

Barnyak, N., McNelly, A. (2015). Supporting Young Children's Visual Literacy through the Use of E-books, In K. Heider, M. Renck Jalongo (eds.), *Young Children and Families in the*

Information Age, Educating the Young Child 10 (15-42) Springer Science+Business Media Dordrecht.

Bentley,F., Turner, M., Jago. R, (2016). Mothers' views of their preschool child's screen-viewing behaviour: a qualitative study. *Public Health* (16), 718. Ανακτήθηκε 1 Απριλίου 2021 από : http://link.springer.com/article/10.1186/s12889-016-3440-z

Calderon, M. (2015). The Impact of Popular Media on Infant/Toddler Language Development: Research-based Recommendations for Working with Families, In K. Heider, M. Renck Jalongo (eds.), *Young Children and Families in the Information Age,* Educating the Young Child 10, pp 227-244. DOI 10.1007/978-94-017-9184-7_13

Common Sense Media, (2013). Zero to eight : Children Media Use in America 2013, (Διαθέσιμο:*https://www.commonsensemedia.org/research/zero-to-eight-childrens-media-use-in-america-2013*, προσπελάστηκε στις 1/4/2021)

Edwards, S., Henderson, M., Gronn, D., Scott, A., & Mirkhil, M. (2016). Digital disconnect or digital difference? A socio-ecological perspective on young children's technology use in the home and the early childhood centre. *Technology, Pedagogy and Education*, Vol26 (No1), 1-17 Ανακτήθηκε 1 Απριλίου 2021 από http://www.tandfonline.com/toc/rtpe20/26/1?nav=tocList

Howard-Jones, P. (2011). The impact of digital technologies on human wellbeing, (Διαθέσιμο: http://www.nominettrust.org.uk/knowledge-centre/articles/impact-digital-technologies-human-wellbeing, προσπελάστηκε στις 1/4/2021)

Judge, S. ,Floyd, K. and Jeffs, T. (2015). Using Mobile Media Devices and Apps to Promote Young Children's Learning In K. L. Heider, M. Renck Jalongo (eds.), *Young Children and Families in the Information Age*, Educating the Young Child 10, pp117-132. DOI 10.1007/978-94-017-9184-7_7

Kazakoff, R. (2015). Technology-based Literacies for Young Children: Digital Literacy through Learning to Code, In K. L. Heider, M. Renck Jalongo (eds.), *Young Children and Families in the Information Age,* Educating the Young Child 10, pp 43-60. DOI 10.1007/978-94-017-9184-7_3 2015

Marsh, J., Plowman, L., Yamada-Rice, D., Bishop, J.C., Lahmar, J., Scott, F., Davenport, A., Davis, S., French, K., Piras, M., Thornhill, S., Robinson, P. and Winter, P. (2015). Exploring Play and Creativity in Pre-Schoolers' Use of Apps: Final Project Report, (Διαθέσιμο: *www.techandplay.org* προσπελάστηκε στις 1/4/2021)

National Association for the Education of Young Children (2009) ,Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8, (Διαθέσιμο: https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwiy4O38jpfSAhXFcBoKHcD3AkkQFggiMAE&url=https%3A%2F%2Fwww.naeyc.org%2Ffiles%2Fnaeyc%2Ffile%2Fpositions%2Fposition%2520statement%2520Web.pdf&usg=AFQjCNEuHN-eRSkDtVjEkOynfGySG1K-0Q&sig2=rBqmtpppduYh3JDSV7TpNg&cad=rja προσπελάστηκε στις 4/4/2021)

Nevski, E., Siibak, A., (2016). The role of parents and parental mediation on 0–3-year olds' digital play with smart devices: Estonian parents' attitudes and practices, *Early Years*, Vol36 (No3), 227-241.

Palmér, H., (2015). Using tablet computers in preschool: How does the design of applications influence participation, interaction and dialogues? , *International Journal of Early Years Education*, Vol23 (No4), 365-381

Rao, K., Skouge, J. (2015). Using Multimedia Technologies to Support Culturally and Linguistically Diverse Learners and Young Children with Disabilities In K. L. Heider, M. Renck Jalongo (eds.), *Young Children and Families in the Information Age,* Educating the Young Child 10, pp 101-116. DOI 10.1007/978-94-017-9184-7_6

Yelland, N. (2015.) Young Children as Multimodal Learners in the Information Age, In K. L. Heider, M. Renck Jalongo (eds.), *Young Children and Families in the Information Age,* Educating the Young Child 10, pp 151-164. DOI 10.1007/978-94-017-9184-7_9.

Teaching the Holocaust in kindergarten. Case study: The diary of Anna Frank

Fardi Kyriaki
Research and Educational Staff (PhD), University of the Aegean
k.fardi@aegean.gr

Abstract

Contemporary researches from global literature argue that the historical education could begin from kindergarten. On the occasion of the instructions issued by the Greek Ministry of Education to all elementary schools and public kindergartens regarding the Holocaust Remembrance Day (January 27), an educational program was designed and utilized in a Greek kindergarten mentioning the diary and the life of Anna Frank. In the present study, this educational program is presented as a "case study". As the working hypothesis of this study, we argue that the children in the years of preschool education (4 to 6 years old) are able to understand basic elements of the life of Anna Frank, the difficulties she faced and perceive her life as a historical example of resilience, despite her tragic end. Furthermore, this study argues that the Holocaust can be taught in kindergarten in a way appropriate for the age of children.

Key words: Early Education, Teaching History, Resilience, Historical Trauma, Holocaust.

Introduction

In this paper, I attempt to highlight that the Teaching of the Holocaust in kindergarten is a feasible educational process. The educational program, which is presented in this study, is characterized as a "case study" because of the short duration of this program (one or two didactical periods depending on the children's interest in the topic). The theoretical framework in the present study includes the main topics of the scientific dialogue regarding the contemporary analysis and research in the field of teaching history in kindergarten and teaching the Holocaust in early childhood education. According to the data of these approaches, children at the age of preschool education could be aware of basic historical concept, understand general chronological expression and be introduced into historical education from the age of kindergarten (Brody, 2009; Sepinwall, 1995; Ziv et al., 2015). Moreover, the public uses of history have been widely developed in literature, art, museums, anniversary events and remembrance days. As a result, the children meet the historical past and the traumatic memory from the early years of their lives.

The Holocaust is a unique and horrible historical trauma. The main element of this trauma is the extermination of specific population groups whose characteristics are race (Jews and Roma), physical characteristics such as disability and sexual orientation preferences. According to modern approaches, as we will see below in this paper, when we teach this topic in early childhood education the purpose is not to experience the horror and the violence of the Holocaust. In other words, educational approaches to kindergarten and the first grades of primary school are not aimed at an in-depth understanding of this traumatic historical phenomenon, which in many cases is not possible even in older people. The educational goals in teaching this topic to young children are to recognize Holocaust Remembrance Day and match it with stories of people who have lived the historical trauma of Holocaust.

In addition, published educational programs focus on highlighting "Holocaust survival stories" (Morgenstern 1998; Morgenstern, & Carmit, 2000). It is a way of positively dealing with a major traumatic phenomenon, without concealing its horrible characteristics or obscuring the historical truth of children. In particular, children's stories in crypts and attics,

such as the famous story of Anna Frank's diary, include elements that may be familiar to children. These elements can be: the biography of children, the daily life of children in another chronological period which they can compare with their own lives, feeling and dreams of children. Thus, they can develop an emotional understanding of the period conditions, the risks to their lives and the hopes of survival. These create a pattern of resilience for the children of our present days. In the second part of this paper, it is presented an educational program for kindergarten on the occasion of Anne Frank's dairy as a case study which can be taught in kindergarten on Holocaust Remembrance Day.

Theoretical Framework

Teaching history in kindergarten

The end of the previous century brought about important changes in how history teaching is perceived and the age at which children should be introduced to historical education. A few of the factors that created fertile ground for the introduction of young children to historical education are: a) the shift in the focus of cognitive psychology from the biological and developmental acquisition of the concept of time to its association with the surroundings, language and other cultural symbols, b) the scientific research conducted on the way children learn and the way we can talk to them about the historical past and c) the extent of the influence of public history on teaching history.

Cognitive psychology, being by default the scientific field that studies the way children think and learn, shapes, to a great degree, the views and attitudes regarding the teaching of scientific fields in applied teaching. Approximately in the middle of the previous century Piaget examined the way children think, talked about its developmental stages and conducted research as to understand the way children perceive the meaning of time. In said research, the study of the meaning of time was a function of the variables of time-keeping (Goldschmid, 1971; Lello, 1980). Piaget's student, Halam, made the case that children can be introduced to historical thinking during adolescence, specifying the age limit at 16 years of age (Zaccaria, 1978), justifying his claim by arguing that below this age, children are unable to comprehend complex and abstract meanings such as historical concepts, especially those connected to historical time. Connecting the meaning of time with its natural characteristics and associating it with the biological stages of the development of children's' thinking led to limitations regarding the introduction of young children to disciplines such as history, in which terms like the past, time, historical past and historical time are of primary importance. Therefore, in the second half of the 20thcentury, there were reservations regarding the introduction of kindergarten and early elementary school children to historical education and their becoming acquainted with the biography of historical figures or historical facts due to the notion that young children are unable to comprehend meanings such as time and historical time and cannot be introduced to historical thinking.

This pessimistic attitude changed with the advancements in research in the field of cognitive psychology. Researchers and scientists influenced by Piaget's theory advocated in favor of more open approaches regarding constructivist theories compared to Piagetian developmental stages and discovered that children of younger ages (even 4 to 5 years old) could observe elements of their family history and perceive the relations between the events that took place in the past (Case et al., 1996). Furthermore, in parallel to Piaget's theory, the Sociocultural Learning Theory (SCT) was also developed, based on the research and studies of Lev Vygotsky. Vygotsky predicated the importance of the influence of the environment on the way that a child learns, through language and other symbolic elements, such as social and psychological cultural elements that are passed over to children from older members of the family but also from their peers (Cole, 2003; Lantolf, 2000; Vygotsky, 2012; Wertsch, 1998). Since 1980 and onwards, a series of researches in the field of historical thinking has been influenced by SCT and has shown that children's historical comprehension is influenced by their environment, that children know many things about

the historical past through their social representations and truly wish to talk about things they know and learn more, and that children can make complex thoughts about the past even at the age of seven (Barton, & Levstik, 1996; Barton, 2002; Barton, & Levstik, 2004; Barton, & Mccully, 2005, Thornton, 1988).

Bruner (2003) introduced the concept of "spiral curriculum", which means that all scientific fields can be taught in every level of education in a way that is cognitively appropriate for children. Regarding history and historical education, he mentioned that children can be initiated to the research process about the historical past by making assumptions about it, choosing to study some facts in correlation with others and seeking the verification of their original assumptions through the studying of historical sources.

The changes that have taken place in the field of cognitive theories and perceptions have influenced scientific opinions regarding the ability of historical comprehension and historical thinking related to the age of children, greatly reducing the age limits associated with the introduction of young children to historical education, all the way down to kindergarten, according to modern researches on this subject (Cooper, 2002; Groot-Reuvekamp et al., 2014; Skjaeveland, 2017). This new data is further solidified by the development of public history (Groot, 2016; Hayden, 1997; Sayer, 2015), whose contribution in the connection of a wider part of the public with the historical past, local history, traumatic memory, historical facts and a plethora of other historical subjects is important. Films with historical context, museums and exhibits, landmarks, names of streets and squares of historical importance and memorial services and international days dedicated to events of historical importance are only one list of modern civilization elements that children daily come in contact with, through their immediate surroundings (family and school). This interactive relationship between public history and the everyday life of modern people appears in preschool care and education in various ways, such as children's museum visits, educational programs regarding local history, mentioning or hosting features on days of remembrance, such as the International Holocaust Remembrance Day (January 27).

Teaching the Holocaust in kindergarten

The Holocaust is one of the most severe historical traumas of the 20th century. Teaching the Holocaust in kindergarten is a very positive challenge for the pre-school teacher, a fascinating process of constant self-reflection regarding the pedagogical practices, the content, materials, mediums and the organization of the pedagogical process they will utilize so as to talk to children about traumatic memory, to their advantage. In the frame of the current essay and according to its viewpoint, its aims and purposes (which will be mentioned in the description of the case study that follows) the benefit for the children is associated with educational goals, developing social skills, being familiarized with positive behavioral role models, understanding the expectations and internal characteristics of others and with developing resilience.

The memory of the Holocaust can be taught in kindergarten because for once -as we saw in the previous section- in our days it is accepted that introducing historical subjects to kindergarten is possible and can be carried out with the mentally and pedagogically appropriate way (Bruner 2003) even if said subjects are characterized as "difficult", such as those connected with trauma and traumatic memory. Historical trauma can be defined as a historical phenomenon which studies the exposure of a large number of people to danger which includes threat to one's life or even loss, for a long time period (long-term, mass trauma). Examples of historical trauma are the Holocaust (examined in the present paper), wars, genocides, the refugee crisis, colonization and slavery. Historical trauma affects many areas and fields of human life and activity such as psychology, economy, politics, culture and affects not only the generation suffering it but following ones as well, due to Transgenerational Transmission (Kokkinos, 2015; Kokkinos et al., 2010; Sotero, 2006).

In global literature (Fripp, 2016; Morgenstern, & Carmit, 2000; Morgenstern, 1998) there are suggestions on teaching the Holocaust to young children which are based on narrations and enriched with activities to process, understand and elaborate on terms and meanings. Said narrations are about personal children's survival stories living in ghettos or hiding in apartments with the help of friends and are told by the children themselves who, as adults, put down their personal testimony (Morgenstern, 1998), or from a father to their child, wishing to teach them about life outside the ghetto. Bedrich Fritta, a Czech artist, draws a series of sketches as a gift for his 3-year-old son's birthday, Tommy, to teach him about birds, parks, trees and flowers (Fripp, 2016). The pedagogical proposals that accompany those narrations as well as the instructions to educators do not conceal the horror of war and the unbearable consequences of the Holocaust on people's lives. Depending on the age and maturity of children, they refer to relevant information regarding the ghettos, the loss of important people from children's lives (such as their parents) and negative feelings like fear, anxiety and stress, things that are already mentioned in the narrations themselves. However, they do not focus on violence and its perpetuation, nor do they aim to amplify Transgenerational Transmission. They aim towards processing and managing the internalized trauma, dealing with its consequences in a positive way and bringing survival stories in the spotlight. The reason they choose to approach the Holocaust and traumatic memory in an educational way through "survival stories" is to honor the struggle of their ancestors who experienced the Holocaust, to fight for a normal life and try to continue on with their life under persecution and confinement, with their lives at stake. To remind people that amidst the chaos of barbarity and violence they tried to preserve their culture, carrying on with the education of their children through lessons taught to children in the ghetto by teachers or parents, putting together orchestras and playing music, preserving their religious customs and their identity (Fripp, 2016; Morgenstern, 1998). It is an approach to trauma from a dynamic perspective, free from fixation on misery, "evil" and hatred. A stance which defends life, culture and the positive forces in humans.

Previous scientific research on the "Theory of Mind" (Ensink & Mayers, 2010) pointed out that children of a young age (even less than two years old) possess the ability to understand other people's perspectives. They can comprehend people's expectations, their preferences and their internal characteristics. Therefore, children in early care and education can understand the thoughts, needs, expectations and hopes of people who are putting forward their personal testimony in a narration. They can recognize and understand specific personality elements such as "resilience", that is the ability of people to positively adapt in difficult circumstances, to discover protecting factors in dangerous conditions and face the adverse consequences that stem from threatening situations (Goldstein & Brooks, 2013; Norman, 2000). In these "survival stories" they can discover the deeds, the way to act, the thoughts and expectations of the "protagonists" through which their faith in life, the struggle to deal with the hardships, the hopes of avoiding extermination and the expectations for a better life after the nightmare was over, were all expressed. The "protagonists" and the "heroes" of said narrations can become examples of resilience for children all over the world.

Case Study

The Diary of Anne Frank in kindergarten

On January 21, 2020 a set of instructions was published by the Greek Ministry of Education and Religious Affairs, with the subject being : "School events and educational activities on the Holocaust Remembrance Day- January 27". This set of instructions was distributed to the country's Primary Education schools (kindergartens and elementary schools) in order to remind teachers of the establishment of Holocaust Remembrance Day in schools, as decided by the 20th Standing Conference of European Ministers of Education. In this way, the Greek Ministry of Education and Religious affairs asked teachers to dedicate

two didactical periods to educational activities and events on this subject. Suggestions included a thematical approach and useful material coming from bodies such as the Jewish Museum of Greece and Thessaloniki, the ERT (the Greek state Radio and Television) and web pages of international organizations such as the International Holocaust Remembrance Alliance (Yad Vashem) etc. Educators could source their material from suggested organizations and web pages so as to design and apply their educational activities on class time dedicated to Holocaust Remembrance. They also had the option of selecting their own activities and other materials relevant to this day.

This set of instructions also reached kindergartens, so educators of this grade could dedicate time to and apply educational programs appropriate for children between 4 and 6. Anna Frank, a historical figure, began writing her diary just before puberty, when she was about 13 years old. She is an example of "resilience" because she faced her confinement in the attic of the building where her father worked with bravery and patience, writing down her experiences in her diary, every day for the duration of two years that she and other members of her family including other roommates spent hiding (a total of 8 people resided in the attic, with the help of their friends who supplied them with food and helped them deal with various difficulties such as illnesses, living issues etc) . Anna writes down many things in her diary that show her positive adaptation and resilience, such as : games she comes up with to deal with her daily routine, study and educational activities she carries on doing inside the attic with the help of her parents or by herself, the noble and optimistic feelings about the situation that she is dealing with, the ways she comes up with to deal with living issues and her efforts to understand the tensions created in the attic due to the forced cohabitation of people with different characters (Frank, 2004). The introduction of kindergarten children to the Diary of Anna Frank and herself could be a link between modern times and the time of the Holocaust and her example could help so that this term is pedagogically approached in kindergarten so that the children can know the concept of strength.

Working hypothesis of the case study.

For these reasons, the Diary of Anna Frank was selected as the topic of an educational approach to the International Holocaust Remembrance Day in a Greek public kindergarten, which will be presented in this point, as a "case study". This "case study" is a short research that does not aim to generalize its results to a great number a school, but to evaluate the working hypothesis with qualitative criteria (Cohen et al., 2007). In the frame of the current paper, the working hypothesis is that kindergarten children who took part in the program could perceive her biography as an example of resilience despite the fact that she did not eventually survive. Furthermore, the qualitative criteria tested in the case study were the children's ability to identify and understand elements from the time she lived in, the hardships she faced and the reasons for her hiding, her arrest, her incarceration in a concentration camp and her death as a result of the Holocaust in her life, all through her diary.

Methodological approach, materials, mediums and duration of the educational program. This educational program belongs to thematical pedagogical approaches and the main methodology is teaching through art. Representative art forms (documentaries), children's literature, painting and object teaching were all utilized (Mills, 2016; Pahl, & Rowsell, 2010; Suryani, 2016). A search was done on the World Wide Web using keywords such as "museum", "Anna Frank", "Diary" and videos that are freely available on the Internet were selected (a short tour of the "Anne Frank House" museum in Amsterdam and a documentary about her life). Her diary was studied and certain extracts were selected to be read to children. There was a search in Greek children's literature about a translated literature book on her biography and a book with exceptional illustrations was selected (Poole, & Barrett, 2005). Flashcards were created from the illustrations of this book, as pedagogical material to

be used for games. The educational program had duration of two didactical periods, as planned for the feature regarding the Holocaust Remembrance. The methodological approach includes four stages: a) the design of the lesson plan, b) the implementation of the lesson plan, c) the recording of an entry in the teacher's dairy about this educational program and d) the study of the data collection.

Activities course.

Children watched a biographical documentary about Anna's life. After that, there was a discussion during which the specific characteristics of World War II time and terms unknown to children were explained. References to historical time were made with general expressions about time and vocabulary associated with time, such as "in grandpa and grandma's childhood", "many years ago" (Thornton, 1998; Cooper, 2002). It was also referenced regarding the Greek national holiday for World War II (the 28th of October- Oxi Day) which children were familiar with and we had already worked on. Also, terms such as "concentration camps" were explained (since they were mentioned in the video) in order to comprehend the reason why Anna and her family were hiding (her sister avoiding the forced labor she was called to do from the Germans, as well as the concentration camps). The video was short in duration, so children were eligible for watching another video (also short in duration), a tour of the "Anne Frank House" museum to observe details about the place that she spent two years hiding in.

After that, there was a reading-narration of a children's literature book on Anna's biography and a relevant discussion. The children understood the narration and its individual elements, since in the following discussion, there was a combination of the narration of the book and the videos they had previously watched. From the illustrations in the book flashcards with selected events from Anna's biography were created (her birth, her early childhood, expulsions from school and being prohibited by the Germans to watch movies in the cinema, her father's office in Amsterdam, her moving in the attic of the company where her father worked, her staying there and her arrest by the Germans). Using these flashcards, children, one after the other, played an educational game by putting the narration events in proper sequence. Specifically, they had to put the flashcards with events from Anna's biography in chronological order and narrate her biography according to the properly placed flashcards.

These activities helped the children understand details from Anna's life, her family members, the reason why they had to hide in the attic, the total duration of their confinement and the elements of historical time during which all the above took place. The next activity was the reading of extracts from her diary which showed elements of her resilience. Children were presented with her diary in its Greek version (Frank, 2004), there was observation and brainstorming on the cover and the title and there was a debate on the image on the book cover, depicting Anna behind bars. It was explained that Anna wrote her diary as if she were talking to an imaginary friend, "Kitty" and addressed her in 3rd person. Extracts were selected to be read from the diary from different points in time; from the first days into hiding, from certain events that happened during her stay and from the day that there is the last entry in the diary. One of them specifically mentions the following (for the English translation see: Frank, A. (1997), The Diary of a Young Girl. The Definitive Edition, Frank, O. (ed), Massotty, S. (trans), New York: Bantam):

"You no doubt want to hear what I think of being in hiding. Well, all I can say is that I don't really know yet. I don't think I'll ever feel at home in this house, but that doesn't mean I hate it. It's more like being on vacation in some strange pension. Kind of an odd way to look at life in hiding, but that's how things are. The Annex is an ideal place to hide in. It may be damp and lopsided, but there's probably not a more comfortable hiding place in all of Amsterdam. No, in all of Holland."

In this extract, Anna's effort to find some positive aspects in the situation she is going through and to face it with courage, calmness and logical arguments, is evident. In other extracts that were read, her efforts are evident, to adapt her needs according to daily events and cohabitation with others, to face her fears, to keep her faith and hope for a life outside the attic and to find enjoyable activities in it, sometimes successful and sometimes not.

At the end of the educational program, two assessment activities took place: 1) The first one was a debate with the whole class, during which the children had to answer two questions: a) "what do you remember from Anna's story" and b) "how did Anna survive for two years in the attic and 2) The second activity was painting in small groups, with the subject being Anna's life in the attic.

From the answers given by the children it is evident that they understood certain biographical elements, the reason why she wrote her diary, what she wrote in it and the reason that she went into hiding. Furthermore, they understood elements of "resilience" such as her kindness, patience, imagination, her efforts to adapt and to live together in harmony with others, her need to seek out joy and to dream. In their drawings, children depicted Anna and her family inside their hideout, exhibiting their belief that for Anna, the family was an important factor towards maintaining her self-composure and her courage, something that the children mentioned in the assessment discussion that took place earlier.

Conclusion

The working hypothesis of the current case study was that children attending kindergarten could understand basic concepts from Anna Frank's biography, the times she lived in and to perceive her as an example of "resilience". The course of activities of the educational program presented earlier and the two assessment activities showed that the original working hypothesis is valid.

Teaching through children's and adolescent's literature, biographies, the appropriate use of the internet and the creation of course plans makes information available for children in an organized way, so they can understand elements from historical time, understand basic meanings, biographical elements, internal motives and sentiments. Anna's diary, children's literature books with her biography, documentaries about her life and the "Anne Frank House" museum offer a plethora of cultural elements and historical sources through which a teacher can explain the tragic consequences of the Holocaust in people's lives. This conclusion is consistent with the educational programs of the global literature which are mentioned in the articles and studies in the theoretical part of this study.

Children of this age can perceive Anna Frank as an example of resilience through her own words, as illustrated in her diary and through her biography because they can recognize her positive feelings and perceive her attempt to stay hidden under difficult circumstances and co-exist with other roommates in her hideout. Familiarizing kindergarten children with the life and diary of Anna Frank, combined with age-appropriate educational activities is a good way, a good practice regarding approaching the International Holocaust Remembrance Day in kindergarten.

The main limitations of the present article concern the methodological approach and the study of the meaning of two terms ("historical trauma" and "resilience"). The present article is a "case study" because of the short duration of the educational program. Another methodological approach which is very appropriate is "action research" (Barcelona, 2020; Cohen et al., 2007) because it could study parameters such as the role of the teacher in the educational progress and the degree of children's participation and their contribution. The terms "historical trauma" and "resilience" must be studied and researched in greater depth regarding the teaching of the Holocaust in early childhood education in more than one research project. I hope that in future researches more elements will be studied regarding this topic

Acknowledgement
Thanks to Mr. Panagiotis Koutroubelis for the detailed supervision in English.

References

Barcelona, A. B. (2020). An analytic hierarchy process for quality action research in education. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE),* 9(3), 517-523.

Barton, K., & Lenstik, L. (1996). “Back When God was Around and Everything”: Elementary Children’s Understanding of Historical Time. *American Educational Research Journal,* 33, 419-454.

Barton, K. (2002), “Oh! That’s a Tricky Piece!”: Children, Mediated Action, and Tools of Historical Time. *The Elementary School Journal,* 103(2), 161-185.

Barton, K., & Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publisher.

Barton, K., & Mcculy, A., W., (2005). History, identity, and the school curriculum in Northern Ireland: an empirical study of secondary students’ ideas and perspectives, *Journal of Curriculum Studies*, 37(1), 85-116.

Brody, D. (2009). Sailing through Stormy Seas: An Israeli kindergarten Teacher Confronts Holocaust Remembrance Day, *Early Childhood Research & Practice,* 11(2), Retrieved August 17 2021 from the World Wide Web: https://ecrp.illinois.edu/v11n2/brody.html

Bruner, J. (2003). *The Process of Education.* Cambridge: Harvard University Press.

Case, R., & Okamoto, Y. et al., (1996). The Role of central conceptual structures in the development of children’s thought. *Monographs of the Society for Research in Child Development,* 61(1/2), i-295.

Cohen, L., & Manion, L., & Morrison, K. C. (2007). *Research Methods in Education.* New York: Routledge.

Cole, M. (2003). *Cultural psychology: a once and future discipline*. London, England: Harvard University Press.

Cooper, H. (2002). *History in the early Years.* London: Routledge.

Ensink, K.,& Mayers, L. (2010). The Development of Mentalisation in Children from a Theory of Mind Perspective. *Psychoanalytic Inquiry,* 30(4), 301-337.

Frank, A. (2004). The Dairy of Anna Frank. Athens: Minoas.

Frank, A. (1997). *The Diary of a Young Girl. The Definitive Edition*, Frank, O. (ed), Massotty, S. (trans), New York: Bantam

Fripp, D. (2016). *Teaching the Holocaust from a Position of Strength. A New Way for Jewish Educators to Teach the Holocaust.* Dallas, Texas: Congregation Kol Ami, Flower Mound.

Gergely, G., & Bekkerin, H., & Kiraly, I. (2002). Rational imitation in preverbal infants, *Nature,* 415, 755-756.

Goldschmind, M. (1971). Review: The Child’s Conception of Time. Le Développement de la notion du Temps Chez l’ Enfant by Jean Piaget. *American Educational Research Journal,* 8(1), 171-173.

Goldstein, S., & Brooks, R. (2013). Why Study Resilience? In Goldstein, S., & Brooks, R., (Ed) *Handbook of Resilience in Children.* New York: Springer.

Groot-Reuvekamp, M.J., & Boxtel, V. C., et al. (2014). The understanding of historical time in the primary history curriculum in England and the Netherlands. *Journal of Curriculum Studies*, 46(4), 487-514.

Groot, De J. (2016). *Consuming History. Historians and heritage in contemporary popular culture.* London and New York: Routledge.

Hayden, D. (1997). *The power of place: Urban landscapes as public history.* Cambridge: MIT Press.

Kokkinos, G. (2015). *The Holocaust. The handling of traumatic memory- Perpetrators and Victims.* Athens: Gutenberg.

Kokkinos, G., & Lemonidou, E., & Agtzidis, Bl. (2010). *Trauma and politics of memory. Indicative views of the symbolic wars for history and memory.* Athens: Taxideftis.

Lantolf, J. (2000). Introducing sociocultural theory. In Lantolf, J. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, 1-26. Oxford: University Press.

Lello, J. (1980). The Concept of Time, the Teaching of History and School Organization. *History Teacher,* 13, 341-350.

Mills, K. (2016). *Teaching History in the Digital Age.* Michigan: The University of Michigan Press, Anne Ardor.

Morgenstern, N. (1998). *I Wanted to Fly Like a Butterfly. A Child's Recollections of the Holocaust.* Jerusalem: Yad Vashem.

Morgenstern, N., & Carmit, S. (2000). *I Wanted to Fly Like a Butterfly. Teacher's Guide.* Jerusalem: Yad Vashem.

Norman, E. (2000). Introduction: The strengths perspective and resilience: A synthesis of international research. In E. Norman (Ed.), *Resiliency enhancement: Putting the strengths perspective into social work practice,* 1-16. New York, NY: Columbia University Press.

Pahl, K.,& Rowsell, J. (2010). *Artifactual Literacies. Every Object Tells a Story.* New York and London: Teachers College Press, Columbia University.

Poole, J., & Barret, A. (2005). *Anne Frank.* Tsakiri, S. (Trans) Athens: Empeiria Ekdotiki.

Sayer, F. (2015). *Public History: A Practical Guide.* London, New York: Bloomsbury Academic.

Sepinwall, H. (1995). Incorporating Holocaust Education into K-4 Curriculum and Teaching in the United States. *Social Studies and the Young Learner*, 10, 5-8.

Skjaeveland, Y. (2017). Learning history in early childhood: Teaching methods and children's understanding. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(1), 8-22.

Sotero, M. (2006). A conceptual Model of Historical Trauma: Implications for Public Health Practice and Research. *Journal of Health Disparities Research and Practice*, 1(1), 93-108.

Suryani, N. (2016). Utilization of Digital Media to Improve The Quality and Attractiveness of the Teaching of History. *The 2nd International Conference On Teacher Training and Education Sebelas Maret University,* 2(1), 131-144.

Thornton, S. (1988). Effects of Children's Understanding of Time Concepts on Historical Understanding. *Theory and Research in Social Education,* XVI(1), 69-82.

Vygotsky, L. (2012). *Though and Language.* Cambridge & London: The MIT Press.

Wertsch, J. (1998). *Mind as Action*. Oxford: University Press.

Zaccaria, M. (1978). The Development of Historical Thinking: Implications for the Teaching of History. *History Teacher,* 11, 323-340.

Ziv, Y., & Golden, D., & Goldberg, J., (2015). Teaching Traumatic History to Young Children: The Case of Holocaust Studies in Israeli Kindergartens, *Early Education and Development,* 26(4), 520-533.

Η γονεϊκή εμπλοκή και οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, θετικοί και αρνητικοί παράγοντες στη συνεργασία γονέων και σχολείου και τρόποι συνεργασίας

Παπαχαραλάμπους Αναστασία
Νηπιαγωγός- Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής, M.Sc. Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση, M.A. Εκπαίδευση για την Κοινωνική Δικαιοσύνη
natasap9@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία γίνεται λόγος για την εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους και πιο συγκεκριμένα για τη σχέση της εμπλοκής τους στη σχολική τους επίδοση. Διαπιστώνεται πως η εμπλοκή των γονέων ασκεί καταλυτικό ρόλο στη σχολική επιτυχία των παιδιών. Αναλύεται η σχέση της οικογένειας στην εκπαίδευση των παιδιών και γίνεται συζήτηση για τη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Φανερώνεται πως η συνεργασία εκπαιδευτικού-γονέα δεν είναι εύκολη, είναι κυρίαρχης όμως σημασίας για την επίδοση των μαθητών. Κατόπιν, προτείνονται τρόποι συνεργασίας μεταξύ αυτών, και τέλος, σχολιάζεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Τονίζεται πως οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που θα πρέπει να αναζητήσουν τις κατάλληλες στρατηγικές για να δημιουργήσουν ένα θετικό κλίμα συνεργασίας μεταξύ γονέων και σχολείου, το οποίο θα βοηθήσει σημαντικά στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών.

Λέξεις κλειδιά: γονεϊκή εμπλοκή, ακαδημαϊκή επίδοση, συνεργασία σχολείου-οικογένειας.

Εισαγωγή

Η εργασία αυτή εκπονείται για το πρόγραμμα της Σχολικής Ψυχολογίας στο Κέντρο Επιμόρφωσης και δια Βίου Μάθησης (ΚΕΔΙΒΙΜ), σε συνεργασία με την Επιστημονική Ένωση για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας (ΕΕΠΕΚ) και έχει ως θέμα την εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Συγκεκριμένα θα παρουσιαστεί η συσχέτιση ανάμεσα στην εμπλοκή των γονέων και στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών. Αρχικά, θα γίνει συζήτηση για την εμπλοκή των γονέων γενικότερα στην εκπαίδευση, στη συνέχεια, θα γίνει αναφορά στη συνεργασία οικογένειας και σχολείου, έπειτα, θα παρουσιαστούν τρόποι συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων και τέλος θα διερευνηθεί ο ρόλος των εκπαιδευτικών.

Είναι ένα σημαντικό θέμα το οποίο χρήζει περαιτέρω διερεύνησης καθώς τα παιδιά είναι το μέλλον κάθε έθνους και η πρόοδος οποιουδήποτε έθνους εξαρτάται από την εκπαίδευση των παιδιών του σήμερα, καθώς αυτή την ίδια εκπαίδευση που θα γνωρίσουν θα εφαρμόσουν και στο μέλλον. Επομένως, είναι απαραίτητο για κάθε έθνος να φροντίζει ιδιαίτερα τα παιδιά παρέχοντάς τους εξαιρετική εκπαίδευση (Abdul, Syeda, Madiha & Qandeel, 2015). Αναμφίβολα, η εκπαίδευση είναι μια δύναμη που επηρεάζει τη ζωή των ατόμων. Η συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία της εκπαίδευσης μπορεί να αυξήσει την απόδοση των παιδιών τους. Όσο περισσότερο οι γονείς αλληλεπιδρούν με τα παιδιά τους, τόσο υψηλότερες βαθμολογίες επιτυγχάνουν. Η εκπαίδευση είναι μια γιγαντιαία βιομηχανία που εξοπλίζει τους πολίτες για το μέλλον και χρειάζεται διάφορους ενδιαφερόμενους φορείς να ασχοληθούν με αυτήν (Assefa, & Sintayehu, 2019).

Εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώνεται πως υπάρχει πληθώρα ορισμών για τη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών, φανερώνοντας τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της έννοιας. Σύμφωνα με τους Fan & Chen (2001), η γονεϊκή εμπλοκή είναι η

ενασχόληση των γονέων με θέματα και δραστηριότητες που αφορούν την εκπαίδευση των παιδιών τους. Αναλυτικότερα, μέσα σε αυτές τις δραστηριότητες περιλαμβάνεται η επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς, η συμμετοχή τους σε εκδηλώσεις του σχολείου και οι προσδοκίες τους για τη σχολική επίδοση των παιδιών τους.

Τα παιδιά έχουν δύο βασικούς εκπαιδευτικούς στη ζωή τους, τους γονείς τους και τους δασκάλους τους. Οι γονείς είναι οι πρώτοι εκπαιδευτικοί έως ότου το παιδί φοιτήσει στο νηπιαγωγείο ή αρχίσει το σχολείο και παραμένει σημαντική επιρροή στη μάθηση των παιδιών μέσω του σχολείου και πέραν αυτού. Δεν υπάρχει σαφής γραμμή που να δείχνει πού σταματά η είσοδος των γονέων και πού ξεκινά η συμβολή των εκπαιδευτικών (Naimie, Abuzaid, Halili, & Siraj, 2015).

Οι γονείς μπορεί να εμπλέκονται είτε ως υποστηρικτές, είτε πιο ενεργά ως συνεργάτες. Η συμμετοχή τους σημαίνει ότι οι γονείς συμμετέχουν σε μία ή περισσότερες δραστηριότητες που σχετίζονται με το σχολείο, όπως συναντήσεις γονέα-δασκάλου, εθελοντισμός στο σχολείο, συμβουλευτική παρακολούθηση και ενθάρρυνση του παιδιού τους στις εργασίες του. Η συμμετοχή των γονέων σε κάθε στάδιο της παιδικής εκπαίδευσης είναι απαραίτητη, καθώς οι γονείς αφήνουν αδιόρατα αποτυπώματα στις ζωές των παιδιών τους. Τα ευρήματα μελετών έχουν δείξει ότι η γονική συμμετοχή στην εκπαίδευση των παιδιών έχει θετική σχέση με το ακαδημαϊκό επίτευγμα (Assefa, & Sintayehu, 2019). Οι Larocque, Kleiman και Darling (2011) δηλώνουν ότι η οικογενειακή συμμετοχή μπορεί γενικά να οριστεί ως η επένδυση των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών έχει συσχετιστεί με μια ποικιλία θετικών αποτελεσμάτων για τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένων των υψηλότερων ακαδημαϊκών επιτευγμάτων (Fan & Chen, 2001· Topor, Keane, Shelton, & Calkins, 2010· Wang, Hill, & Hofkens, 2014), θετικότερων στάσεων απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση, λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς και καλύτερη κοινωνικο-συναισθηματική λειτουργία (Sheridan, Ryoo, Garbacz, Kunz, & Chumney, 2013). Γενικότερα τα παιδιά δείχνουν καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα όταν οι γονείς τους συμμετέχουν με ενθουσιασμό και υποστηρίζουν τη μάθησή τους (Assefa, & Sintayehu, 2019). Επιπλέον, αρκετές μελέτες αναφέρουν ότι η γονεϊκή εμπλοκή ωφελεί όλους τους μαθητές, διαφορετικών υποβάθρων και χαρακτηριστικών, συμπεριλαμβανομένων αγοριών και κοριτσιών, μειονοτήτων (Jeynes, 2016), πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Wang et al., 2014) αλλά και χαμηλής κοινωνικοοικονομικής κατάστασης (Benner, Boyle, & Sadler, 2016).

Η γονεϊκή εμπλοκή και οι σχέσεις οικογένειας-σχολείου σχετίζονται σημαντικά με την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών και την ψυχολογική προσαρμογή (Hung, 2007· Kung & Lee, 2016). Μέσω της συμμετοχής τους, οι γονείς μπορούν να επηρεάσουν τα σχολικά αποτελέσματα των παιδιών τους, ενισχύοντας θετικές συμπεριφορές και πεποιθήσεις σχετικά με τη μάθηση και την εκπαίδευση (Kung & Lee, 2016). Η πιο ακριβής πρόβλεψη για τα σχολικά επιτεύγματα ενός μαθητή δεν είναι το εισόδημα ή η κοινωνική κατάσταση, αλλά ο βαθμός στον οποίο η οικογένεια αυτού του μαθητή συμμετέχει στην εκπαίδευσή του (Naimie et al., 2015). Η εμπλοκή των γονέων αναφέρεται σε ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων που ενισχύουν τις σχέσεις μεταξύ σχολείων και οικογενειών (Epstein & Sheldon, 2002). Ορισμένες δραστηριότητες περιλαμβάνουν την επαφή οικογένειας-σχολείου για την παρακολούθηση της προόδου των παιδιών, τη συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες και την άμεση συμμετοχή των γονέων με τα παιδιά τους στο σπίτι για τη διευκόλυνση της μάθησης. Όταν οι γονείς δείχνουν ενδιαφέρον και ενθουσιασμό γι' αυτό που μαθαίνουν τα παιδιά τους, παρέχουν ένα σύστημα υποστήριξης στο σπίτι που υποστηρίζει την ακαδημαϊκή μάθηση του παιδιού και ενισχύει την αξία της σχολικής εκπαίδευσης. Παρέχοντας μια τέτοια συναισθηματική υποστήριξη, οι γονείς δημιουργούν κίνητρα στα παιδιά για μάθηση. Μάλιστα, όταν οι γονείς εμπλέκονται, οι μαθητές αναφέρουν περισσότερη προσπάθεια συγκέντρωσης και προσοχής (Naimie et al., 2015).

Βέβαια, εκτός από τις θετικές επιπτώσεις της εμπλοκής των γονέων υπάρχουν και οι αρνητικές, καθώς η φύση και οι μέθοδοι γονεϊκής εμπλοκής μπορεί να έχουν διαφορετικά αποτελέσματα στα παιδιά ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκονται (Chen, 2018). Ορισμένες έρευνες έχουν δείξει ότι η συμμετοχή των γονέων και οι επιπτώσεις της στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των παιδιών μπορεί να διαφέρουν κατά τη διάρκεια της εφηβείας, περισσότερο από ό, τι κατά τη διάρκεια του δημοτικού σχολείου, λόγω των μεταβαλλόμενων αναπτυξιακών αναγκών και των αλλαγών στη δομή του σχολείου (Hill & Tyson, 2009). Ενώ η βιβλιογραφία υποστηρίζει γενικά τις θετικές επιδράσεις των γονέων στη μάθηση των μικρότερων παιδιών, ορισμένες μελέτες διαπίστωσαν ότι η γονεϊκή εμπλοκή σχετίζεται αρνητικά με τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των μαθητών στο γυμνάσιο και στο λύκειο (Hill & Tyson, 2009· Seginer, 2006). Οι ακραίες συμπεριφορές των γονέων ενδέχεται να οδηγήσουν σε αρνητικά αποτελέσματα. Τέτοιες συμπεριφορές είναι ο υπερβολικός έλεγχος της σχολικής μελέτης, η πίεση για μελέτη και αριστεία, οι υπερβολικές προσδοκίες και η γενικότερη αυστηρή κριτική στάση, που δημιουργούν στον μαθητή αποστροφή προς τη σχολική πράξη (Πνευματικός, Παπακανάκης & Γάκη, 2008· Berthelsen & Walker, 2008). Καθώς οι μαθητές μεγαλώνουν, το επίπεδο της οικογενειακής εμπλοκής στο σχολείο μειώνεται και φτάνει στα χαμηλότερα σημεία του κατά τη διάρκεια των ανώτερων ετών του γυμνασίου (Wang & Sheikh-Khalil, 2013). Ωστόσο, ακόμη και σε μεγαλύτερες ηλικίες μαθητών, όταν υπάρχει καλή συνεργασία, χωρίς υπερβολές, εντοπίζεται σημαντική ωφέλεια (Hall & Wurf, 2018).

Συνεργασία οικογένειας-σχολείου

Το σχολείο και οι γονείς παίζουν σημαντικό ρόλο στην απόδοση των μαθητών και ο αντίκτυπος είναι μεγαλύτερος εάν οι γονείς και τα σχολεία συνεργάζονται (Fan, 2001· Fan & Chen, 2001· Epstein & Sheldon, 2002· Naimie et al., 2015· Sadiku & Sylaj, 2019). Μάλιστα η αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ δασκάλων και γονέων είναι ένας σημαντικός παράγοντας στη σχέση γονέα-δασκάλου και εν τέλει ένα ουσιαστικό κομμάτι της συνεργασίας τους (Malchar, Praytor, Wallin, Bistricky & Schanding, 2019).

Τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί στα μικροσυστήματα ενός παιδιού, όπως είναι το σπίτι και το σχολείο, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού, στη σχολική επίδοση και στην κοινωνικοσυναισθηματική του ευεξία (Garbacz, McIntyre, & Santiago, 2016). Οι ποιοτικές σχέσεις σπιτιού-σχολείου έχουν δείξει ότι υποστηρίζουν θετικά ακαδημαϊκά, κοινωνικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά αποτελέσματα σε παιδιά και εφήβους, καθώς και οι δύο πλευρές έχουν ως στόχο την επιτυχία των μαθητών (Garbacz et al., 2016· Garbacz, Sheridan, Koziol, Kwon, & Holmes, 2015· Meier, 2019· Minke, Sheridan, Kim, Ryoo, & Koziol, 2014). Όταν τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν στην εκπαίδευση του μαθητή και θεωρούνται ίσης σημασίας, οι οικογένειες αισθάνονται πιο ενδυναμωμένες και είναι πιο πρόθυμες να βοηθήσουν το παιδί τους να συμμετάσχει (Cox, 2005).

Όταν σχολεία, οικογένειες και κοινότητες δουλεύουν ως συνεργάτες, οι μαθητές επωφελούνται. Η μεταξύ τους συνεργασία μπορεί να δημιουργήσει ένα ασφαλές σχολικό περιβάλλον, να ενισχύσει τις δεξιότητες των γονέων, να βελτιώσει τις ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών και να επιτύχουν άλλους επιθυμητούς στόχους που ωφελούν τους μαθητές σε όλες τις ηλικίες και τα επίπεδα. Μέσα από πολλές μελέτες επικυρώθηκε εμπειρικά η υπόθεση ότι η εμπλοκή και η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών επηρεάζει θετικά την ανάπτυξή τους και ειδικότερα την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Carothers, 2018· Fan & Chen, 2001· Koutrouba, Antonopoulou, Tsitsas & Zenakou, 2009· Malchar et al., 2019· Seginer, 2006).

Ακόμη, διαπιστώθηκε πως οι γονείς που πέρασαν χρόνο στο σχολείο ανέπτυξαν σχέσεις με το σχολικό προσωπικό και ένιωθαν πιο άνετα να απευθύνονται στους δασκάλους όταν τα παιδιά τους αντιμετώπιζαν δυσκολίες (Naimie et al., 2015). Επιπλέον, έγινε φανερό πως οι γονείς που είναι πιο μορφωμένοι επιδιώκουν να ξεκινούν περισσότερη επαφή με τα

σχολεία των παιδιών τους σχετικά με την ακαδημαϊκή τους απόδοση, ενώ παρουσιάζουν και πιο ενεργή στάση. Οι γονείς με μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι πιο πιθανό να εμπλακούν στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς για τα παιδιά τους και αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός πως αισθάνονται πιο άνετα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, λόγω των προηγούμενων επιτυχιών τους (Wei & Chen, 2014).

Επιπρόσθετα, αξίζει να αναφερθεί πως παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα τείνουν να έχουν καλύτερη εκπαιδευτική πορεία όταν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για να γεφυρώσουν το χάσμα μεταξύ του πολιτισμού στο σπίτι και του εκπαιδευτικού ιδρύματος (Naimie et al., 2015).

Τρόποι συνεργασίας

Δεν είναι εύκολη όμως η συνεργασία μεταξύ γονέων και σχολείου, διότι δεν υπάρχει ένα μοναδικό μονοπάτι που θα ακολουθηθεί, αλλά ένα σύνολο πραγμάτων που βασίζονται στον αμοιβαίο σεβασμό, την επικοινωνία και τους κοινούς στόχους (Malchar et al., 2019). Σε αυτήν τη συνεργατική σχέση, οι εκπαιδευτικοί είναι πάντα στην πρώτη γραμμή σε επαφή με τους γονείς. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να έχουν μια θετική στάση και προθυμία για την οικοδόμηση μιας ισχυρής σχέσης μεταξύ οικογενειών και σχολείου (Shu, 2019).

Το πιο σημαντικό θεμέλιο για την επικοινωνία με τις οικογένειες είναι η δημιουργία σχέσεων μαζί τους μόλις ξεκινήσει η σχολική χρονιά. Οι εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν υπόψη τους σοβαρά τη συνεργασία με τις οικογένειες αφιερώνουν χρόνο για να δημιουργήσουν θετικές σχέσεις βασισμένες σε ανοιχτές γραμμές επικοινωνίας από την αρχή της σχολικής χρονιάς (Johnson, Pugach & Hawkins, 2004). Όταν οι γονείς αισθάνονται ευπρόσδεκτοι και έχουν άνεση να εκφράζουν τη γνώμη τους είναι πιο πιθανό να ξεκινήσουν αλλά και να διατηρήσουν τη συμμετοχή τους στο σχολείο (Malchar et al., 2019). Θα πρέπει να υπάρχουν οι κατάλληλες προσκλήσεις από τα σχολεία ή τους δασκάλους, ώστε να μη διστάζουν να επικοινωνήσουν ή να συμμετάσχουν σε σχολικές δραστηριότητες (Chen, 2018).

Οι οικογένειες και τα σχολεία τείνουν να επικοινωνούν όταν αναδύονται ακαδημαϊκά και συμπεριφορικά ζητήματα. Η επικοινωνία και η συνεργασία όμως δεν πρέπει να ξεκινά όταν προκύπτει ένα συγκεκριμένο πρόβλημα, αλλά να δημιουργούνται ευκαιρίες για μια πραγματική αμφίδρομη ουσιαστική επικοινωνία (Naimie et al., 2015). Τόσο τα σχολεία όσο και οι οικογένειες θα ήταν ωφέλιμο να ενθαρρυνθούν να αναλάβουν έναν πιο ενεργό ρόλο στη δημιουργία μιας σχέσης συνεργασίας. Αυτό απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάζουν αλληλεπιδράσεις για όλες τις οικογένειες των μαθητών (Amatea, Mixon, & McCarthy, 2013). Τα σχολεία θα πρέπει να απευθύνονται ενεργά στους γονείς, να τους καλωσορίζουν και να τους υποστηρίζουν στο επίπεδο των αναγκών τους και όχι να περιμένουν το παιδί να έχει κακή συμπεριφορά ή να έχει κακή απόδοση για να επικοινωνήσουν μαζί τους. Να επικοινωνούν προληπτικά για την προώθηση επιθυμητών συμπεριφορών (Christenson, 2004).

Η επικοινωνία μεταξύ σχολείου και σπιτιού, παρέχει τη δυνατότητα για οικογένειες και σχολεία να αλληλοενημερώνονται για την ανάπτυξη των παιδιών, τις δυνάμεις και τις αδυναμίες τους, την πρόοδο, καθώς και την ανταλλαγή στρατηγικών σχετικά με την προώθηση της μάθησης των παιδιών και την επιθυμητή κοινωνική συμπεριφορά (Cox, 2005· Wang et al., 2014). Όλες οι στρατηγικές είναι σημαντικές, όμως καμία δε θα είναι επιτυχής, εάν δε δημιουργηθεί πρώτα μια καλή σχέση με τις οικογένειες των μαθητών. Επομένως, η αρχή θα πρέπει να γίνεται με στρατηγικές για τη δημιουργία σχέσεων στην αρχή του έτους και μετά με άλλες στρατηγικές επικοινωνίας.

Επιπρόσθετα, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και κάποιες ιδιαιτερότητες και χαρακτηριστικά των οικογενειών και να παρέχουν σε αυτούς επιλογές, για το πώς μπορούν να συμμετέχουν καλύτερα (Chen, 2018), όπως είναι η επικοινωνία με οικογένειες, των οποίων η πρώτη γλώσσα είναι διαφορετική. Θα πρέπει να μεταφράζεται γραπτό υλικό ή να

υπάρχει ένας μεταφραστής πάντα παρόν για προσωπικές ή τηλεφωνικές αλληλεπιδράσεις (Johnson, Pugach & Hawkins, 2004). Επίσης, οι διαθέσιμες ώρες συμμετοχής θα πρέπει να είναι περισσότερο ευέλικτες για να καλύπτονται γονείς που εργάζονται και δυσκολεύονται. Αναλυτικότερα, συνιστάται οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία να λαμβάνουν υπόψη κάθε μαθητή ξεχωριστά, με το πολιτισμικό του υπόβαθρο, τις πεποιθήσεις και τις αξίες της οικογένειάς του, προκειμένου να προσεγγίσουν και να επικοινωνήσουν με τις οικογένειες με σεβασμό (Malchar et al., 2019).

Επίσης, οι γονείς είναι καλό να έχουν σχετικές πληροφορίες για το παιδί τους, ώστε να γνωρίζουν πώς να συνεργάζονται με το σχολείο πιο αποτελεσματικά. Μάλιστα, είναι πιο πιθανό να ενσωματώσουν τα αποτελέσματα των μέτρων που λαμβάνονται από το σχολείο στο σπίτι τους όταν οι πληροφορίες παρουσιάζονται με απλούς όρους και χωρίς ορολογία. Όταν τα σχολεία χρησιμοποιούν μια ποικιλία μέσων για επικοινωνία, οι γονείς έχουν πολλές ευκαιρίες να αλληλεπιδράσουν με το σχολείο του παιδιού τους (Malchar et al., 2019).

Όταν τα σχολεία επικοινωνούν και ενημερώνουν τις οικογένειες για τα γεγονότα που συμβαίνουν στα σχολεία των παιδιών τους, οι γονείς αισθάνονται ευπρόσδεκτοι να συμμετέχουν ή να παρακολουθήσουν τις σχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους. Μάλιστα τέτοιες επαφές σχετικά με φαινομενικά ουδέτερες δραστηριότητες διευκολύνουν την αίσθηση των παιδιών για τη σύνδεση σπιτιού και σχολείου χωρίς να αισθάνονται την απειλή να εξεταστούν από τους δασκάλους και τους γονείς τους για την ακαδημαϊκή τους απόδοση και συμπεριφορά (Chen, 2018).

Το σχολείο παίζει ένα σπουδαίο ρόλο καθώς πρέπει να πείσει τις οικογένειες ότι είναι συνεργάτες του σχολείου στη λήψη αποφάσεων και στη διαδικασία της ακαδημαϊκής σταδιοδρομίας του παιδιού τους. Επιπλέον, θα πρέπει να προσπαθήσει να μειώσει τα εμπόδια στη συμμετοχή τους σε σχολικές εκδηλώσεις και να δημιουργήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης, σεβασμού και αποδοχής της οικογένειας (Francis, Blue-Banning, Haines, Turnbull & Gross, 2016).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί σε μελέτες αναφέρουν σαφώς την πρόθεσή τους να ακούσουν περισσότερα από τους γονείς και να κατανοήσουν περισσότερο το οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών, ωστόσο, πολλοί από αυτούς δεν αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία να επικοινωνήσουν με τους γονείς, επειδή παραδέχονται πως δεν έχουν αρκετές γνώσεις και δεξιότητες για να εμπλακούν μαζί τους (Shu, 2019). Συχνά παρέχουν στους γονείς λίγες ή καθόλου οδηγίες για το πώς να βοηθήσουν τα παιδιά τους στην εργασία τους (Koutrouba et al., 2009). Από την άλλη πλευρά οι γονείς θέλουν να συμμετέχουν περισσότερο στην εκπαίδευση του παιδιού τους, αλλά πολλοί δεν ξέρουν πώς να συμμετέχουν. Οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που θα πρέπει να ενθαρρύνουν και να προωθήσουν τη συμμετοχή των γονέων (Naimie et al., 2015).

Παρόλο που η σημασία της συμμετοχής της οικογένειας στην εκπαίδευση των παιδιών είναι καλά τεκμηριωμένη, οι ερευνητές αναφέρουν ότι πολλοί εκπαιδευτικοί αισθάνονται απροετοίμαστοι να αναπτύξουν ουσιαστικές σχέσεις (Epstein & Sanders, 2006). Ειδικότερα οι νέοι εκπαιδευτικοί, πιστεύουν ότι στερούνται κατάλληλης προετοιμασίας για συνεργασία, και συγκεκριμένα λόγω της αυξανόμενης δημογραφικής ποικιλίας διαφορετικών οικογενειών. Ως αποτέλεσμα, γίνονται αλλαγές στα προγράμματα σπουδών που προετοιμάζουν τους εκπαιδευτικούς, ώστε να εστιάσουν στις σχέσεις εκπαιδευτικού-οικογένειας και να προωθήσουν την ανάπτυξη στρατηγικών που να δείχνουν πώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνεργαστούν με διαφορετικές οικογένειες (Amatea, Mixon, & McCarthy, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναπτύξουν ικανότητες να βλέπουν τις οικογένειες ως αξιόλογους συνεργάτες με τα δικά τους μοναδικά πλεονεκτήματα και τις συνεισφορές τους στη μάθηση των παιδιών τους. Η έρευνα αποκαλύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό

να βιώσουν επιτυχημένες αλληλεπιδράσεις με τις οικογένειες των παιδιών όταν επικεντρώνονται σε θετικά οικογενειακά στοιχεία και όχι σε ελλείμματα και όταν βλέπουν τις οικογένειες ως ικανούς συνεργάτες (Amatea, Mixon, & McCarthy, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί αντί να υποθέτουν ότι οι γονείς είναι ανεπαρκείς, είναι ωφέλιμο να τους καθοδηγήσουν, πιστεύοντας ότι έχουν ήδη δυνατότητες για τη διδασκαλία των παιδιών τους και να τους συμπεριλάβουν στο σχεδιασμό και τη λήψη αποφάσεων. Αυτή η αλλαγή στις προσδοκίες ρόλων απαιτεί μια σημαντική αλλαγή στη σκέψη για πολλούς εκπαιδευτικούς (Amatea, Mixon, & McCarthy, 2013).

Συμπεράσματα

Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για την παρούσα εργασία, έγινε φανερό πως η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, επιφέρει θετικά αποτελέσματα και βελτιώνει την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Naimie et al., 2015). Όταν οι γονείς βρίσκονται κοντά στα παιδιά τους, τα ενθαρρύνουν, τα υποστηρίζουν, τα συμβουλεύουν και τα βοηθούν χωρίς να τα πιέζουν και να ασκούν σε αυτά αυστηρό έλεγχο, τότε τα παιδιά παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις. Επιπρόσθετα, πολύ σημαντική διαπιστώθηκε η συνεργασία μεταξύ σχολείου και σπιτιού, η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων. Και οι δύο πλευρές έχουν κοινό καθήκον να εκπαιδεύσουν το παιδί. Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς θα πρέπει να συνεργάζονται για να προωθούν τους στόχους εκπαίδευσης των παιδιών μέσω κοινών στρατηγικών, καθώς με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνονται περισσότερα (Sadiku & Sylaj, 2019).

Η συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών δεν είναι μια εύκολη υπόθεση και αυτό γιατί ως επί το πλείστον υπάρχει άγνοια του τρόπου συνεργασίας και από τις δυο πλευρές. Πολλοί εκπαιδευτικοί καθώς και πολλοί γονείς επιθυμούν να συνεργαστούν αλλά δεν γνωρίζουν τον τρόπο. Σε αυτό το σημείο το μεγαλύτερο βάρος πέφτει στους εκπαιδευτικούς αλλά και το σχολείο γενικότερα που θα πρέπει να αναζητήσει τρόπους να ενθαρρύνει την συνεργασία. Μάλιστα θα πρέπει να αναζητήσει τις κατάλληλες πρακτικές για κάθε μαθητή ξεχωριστά λαμβάνοντας υπόψη το οικογενειακό του υπόβαθρο. Αυτό βέβαια δεν μπορεί να συμβεί αυτόματα, αλλά χρειάζεται σωστή προετοιμασία των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των σπουδών τους για το χειρισμό μιας τέτοιας σχέσης με τους μαθητές και τις οικογένειες τους. Επιπλέον, καθοριστικής σημασίας η αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή. Δηλαδή να αποδεχτούν ότι η εμπλοκή των γονέων είναι απαραίτητη και να νιώσουν την άνεση και τη σιγουριά να τη χρησιμοποιήσουν προς όφελος των μαθητών αλλά και γενικότερα όλης της εκπαιδευτικής σχέσης.

Χωρίς μια ενεργή συνεργασία με τις οικογένειες, τα σχολεία θα είναι πάντα περιορισμένα σε αυτό που θα μπορούσε να επιτευχθεί. Η ανάπτυξη συνεργασιών είναι ένας από τους πιο σημαντικούς στόχους που μπορούν να αναλάβουν τα σχολεία. Οι μαθητές είναι όλοι μέλη των οικογενειών πρώτα και έπειτα μαθητές. Κατά συνέπεια, οι οικογένειες είναι αυτές που έχουν την πιο διαρκή και ισχυρή επιρροή στην ανάπτυξή τους. Η δημιουργία ουσιαστικών συνεργασιών με τις οικογένειες είναι μια από τις πιο σημαντικές συνεργασίες που μπορούν να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί (Johnson, Pugach & Hawkins, 2004). Είναι σημαντική η συμμετοχή των γονέων σε τακτική, αμφίδρομη και ουσιαστική επικοινωνία. Οι γονείς διαδραματίζουν αναπόσπαστο ρόλο στη βοήθεια της μάθησης του παιδιού τους γι' αυτό θα πρέπει να ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση του παιδιού τους στο σχολείο (Naimie et al., 2015).

Καθώς στην ελληνική βιβλιογραφία δεν υπάρχουν πολλές μελέτες πάνω στο θέμα, θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να γίνουν περισσότερες έρευνες στον ελλαδικό χώρο, καθώς επίσης – θα ήταν πολύ βοηθητικό για τους εκπαιδευτικούς και την πανεπιστημιακή κοινότητα – να γίνουν έρευνες που να εστιάζουν σε συγκεκριμένες ευάλωτες ομάδες γονέων (όπως είναι οι μονογονεϊκές οικογένειες, οι οικογένειες παιδιών με αναπηρίες και οι αλλοδαπές οικογένειες με δυσκολία στη χρήση της ελληνικής γλώσσας) παρουσιάζοντας πρακτικούς

τρόπους ώστε να τους βοηθήσουν να μπορούν να συμμετέχουν ισότιμα με τους υπόλοιπους γονείς.

Αναφορές

Abdul, Q., Syeda, M., Madiha, A., & Qandeel, A. (2015). Parents’ involvement in their child academic achievement. *Pakistan Vision, 15*(2), 34-42.

Amatea, E. S., Mixon, K., & McCarthy, S. (2013). Preparing future teachers to collaborate with families contributions of family systems counselors to a teacher preparation program. *The Family Journal, 21*(2), 136-145.

Assefa, A., & Sintayehu, B. (2019). Relationship between parental involvement and students' academic achievement in model primary and secondary school of Haramaya university, east hararghe zone, Oromia regional state, Ethiopia. *International Journal of Education and Literacy Studies*, *7*(2), 46-56.

Benner, A. D., Boyle, A. E., & Sadler, S. (2016). Parental involvement and adolescents’ educational success: the roles of prior achievement and socioeconomic status. *Journal of Youth and Adolescence, 45*(6), 1053-1064.

Berthelsen, D. & Walker, S. (2008). Parents’ involvement in their children’s education. *Family Matters, 79,* 34-41.

Carothers, D. E. (2018). A culture of equality? Equitable access to education as viewed through academic scholarship. *Journal of Culture and Values in Education, 1*(2), 42-58.

Chen, C. Y.-C. (2018). Understanding school-family contact and academic and behavioral performance among adolescent students in Taiwan. *International Journal of School & Educational Psychology*, 1-14.

Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: an opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review, 33*(1), 83-104.

Cox, D. D. (2005). Evidence-based interventions using home-school collaboration. *School Psychology Quarterly, 20*(4), 473-497.

Epstein, J., & Sanders, M. (2006). Prospects for change: preparing future educators for school, family and community partnerships. *Peabody Journal of Education, 81*(2), 81-120.

Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research, 95*(5), 308-318.

Fan, X. (2001). Parental involvement and students’ academic achievement: a growth modeling analysis. *The Journal of Experimental Education, 70*(1), 27-61.

Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students’ academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychology, 13*(1), 1-22.

Francis, G. L., Blue-Banning, M., Haines, S. J., Turnbull, A. P., & Gross, J. M. S. (2016). Building “our school”: parental perspectives for building trusting family-professional partnerships. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 60*(4), 329-336.

Garbacz, S. A., McIntyre, L. L., & Santiago, R. T. (2016). Family involvement and parent-teacher relationships for students with autism spectrum disorders. *School Psychology Quarterly, 31*(4), 478-490.

Garbacz, S. A., Sheridan, S. M., Koziol, N. A., Kwon, K., & Holmes, S. R. (2015). Congruence in parent–teacher communication: implications for the efficacy of cbc for students with behavioral concerns. *School Psychology Review, 44*(2), 150-168.

Hall, M. T., & Wurf, G. (2018). Strengthening school-family collaboration: an evaluation of the family referral service in four Australian schools. *Australian Journal of Education, 62*(1), 21-35.

Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology, 45*(3), 740-763.

Hung, C.-L. (2007). Family, schools and Taiwanese children's outcomes. *Educational Research, 49*(2), 115-125.

Jeynes, W. H. (2016). A meta-analysis. *Journal of Black Studies, 47*(3), 195-216.

Johnson, L. J., Pugach, M. C., & Hawkins, A. (2004). School-family collaboration: a partnership. *Focus on Exceptional Children, 36*(5), 1-12.

Koutrouba, K., Antonopoulou, E., Tsitsas, G., & Zenakou, E. (2009). An investigation of Greek teachers' views on parental involvement in education. *School Psychology International, 30*(3), 311-328.

Kung, H.-Y., & Lee, C.-Y. (2016). Multidimensionality of parental involvement and children's mathematics achievement in Taiwan: mediating effect of math self-efficacy. *Learning and Individual Differences, 47*, 266-273.

LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental involvement: the missing link in school achievement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 55*(3), 115-122.

Malchar, S. E., Praytor, S. E., Wallin, A. C., Bistricky, S. L., & Schanding, G. T. (2019). Evaluating family-school collaboration: a preliminary examination of the family-school collaboration inventory. *Contemporary School Psychology.*

Meier, L. (2019). Questioning the problematic nature of school culture in elementary teacher education. *Journal of Culture and Values in Education, 2*(1), 34-44.

Minke, K. M., Sheridan, S. M., Kim, E. M., Ryoo, J. H., & Koziol, N. A. (2014). Congruence in parent-teacher relationships. *The Elementary School Journal, 114*(4), 527-546.

Naimie, Z., Abuzaid, R., Halili, S., & Siraj, S. (2015). Parental involvement in children education: why does it make a difference? *The Role of Service in the Tourism & Hospitality Industry,* 139-144.

Sadiku, G. S., & Sylaj, V. (2019). Factors that influence the level of the academic performance of the students. *Journal of Social Studies Education Research, 10*(3), 17-38.

Seginer, R. (2006). Parents' educational involvement: a developmental ecological perspective. *Parenting, Science and Practice, 6*(1), 1-48.

Sheridan, S. M., Ryoo, J. H., Garbacz, S. A., Kunz, G. M., & Chumney, F. L. (2013). The efficacy of conjoint behavioral consultation on parents and children in the home setting: Results of a randomized controlled trial. *Journal of School Psychology, 51*(6), 717-733.

Shu, Z. (2019). Chinese teachers' perceptions of school family collaboration: a study of elementary schools in zhejiang province. *Educational Planning, 26*(1), 23-41.

Topor, D. R., Keane, S. P., Shelton, T. L., & Calkins, S. D. (2010). Parent involvement and student academic performance: a multiple mediational analysis. *Journal of Prevention & Intervention in the Community, 38*(3), 183-197.

Wang, M.-T., Hill, N. E., & Hofkens, T. (2014). Parental involvement and african american and european american adolescents' academic, behavioral, and emotional development in secondary school. *Child Development, 85*(6), 2151-2168.

Wang, M.-T., & Sheikh-Khalil, S. (2013). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school? *Child Development, 85*(2), 610-625.

Wei, H.-S., & Chen, J.-K. (2013). The relationships between family financial stress, mental health problems, child rearing practice, and school involvement among Taiwanese parents with school-aged children. *Journal of Child and Family Studies, 23*(7), 1145-1154.

Πνευματικός, Δ., Παπακανάκης, Π. & Γάκη, Ε. (2008). Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών. Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων. *Hellenic Journal of Psychology, 6*, 193-217.

Σχεδιασμός ενός παρεμβατικού προγράμματος για την ανάπτυξη της συνεργασίας με βάση τη θεωρία της αλλαγής

Πορνιαζίδου Σοφία
Νηπιαγωγός, Νηπιαγωγείο Αγίου Δημητρίου
sofiaporgia@gmail.com

Τσιμώρη Ελένη
Νηπιαγωγός, Νηπιαγωγείο Αγίου Δημητρίου
tsimoroula@gmail.com

Τσιγγίδου Σουλτάνα
Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Νηπιαγωγών, ΠΕΚΕΣ ΑΜΘ
taniatsigid@gmail.com

Περίληψη

Η συνεργασία έχει αναγνωριστεί από πολλούς ερευνητές ως σημαντική ήπια δεξιότητα, η οποία θα πρέπει να καλλιεργείται από την προσχολική ακόμη ηλικία. Στην παρούσα εργασία επιχειρείται ο σχεδιασμός ενός παρεμβατικού προγράμματος για το νηπιαγωγείο που θα στοχεύει στην προαγωγή της, με βάση τα στάδια σχεδιασμού της θεωρίας της αλλαγής. Η τελευταία αποτελεί μια περιεκτική περιγραφή και απεικόνιση του πώς και γιατί μια επιθυμητή αλλαγή αναμένεται να συμβεί σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Περιγράφονται οι μεταβολές που πρέπει να γίνουν και τα βήματα που πρέπει να ακολουθηθούν για να επιτευχθεί η αλλαγή μέσα στη σχολική τάξη, η ενίσχυση δηλαδή της συνεργασίας, ενώ παράλληλα αναδύονται στην επιφάνεια οι κρυμμένες παραδοχές που υποβόσκουν και οι αντιλήψεις των εμπλεκομένων.

Λέξεις κλειδιά: Θεωρία της αλλαγής, συνεργασία, νηπιαγωγείο, παρεμβατικό πρόγραμμα

Εισαγωγή

Στο σημερινό ανταγωνιστικό εργασιακό περιβάλλον, η συνεργασία ως μια από τις πιο σημαντικές δεξιότητες που πρέπει να διαθέτουν οι πολίτες του 21ου αιώνα, διαδραματίζει ζωτικό ρόλο στο πλαίσιο της ομαδικής προσπάθειας, της αντιμετώπισης προβλημάτων και της εξεύρεσης καινοτόμων λύσεων. Οι εργοδότες θεωρούν πλέον την ομαδική εργασία ως μία από τις πιο ουσιαστικές διαπροσωπικές ήπιες δεξιότητες που πρέπει να αναζητούνται σε νέες προσλήψεις. Η δεξιότητα της συνεργασίας περιγράφεται ως «βασική» για τη βιωσιμότητα και ορίζεται σύμφωνα με την UNESCO (2017, σ. 10), ως «η ικανότητα του ατόμου να μαθαίνει από τους άλλους, να έχει ενσυναίσθηση, να αντιμετωπίζει συγκρούσεις στα πλαίσια της ομάδας και να διευκολύνει τη συνεργατική και συμμετοχική επίλυση προβλημάτων».

Ο θεσμός της εκπαίδευσης ως το προηγούμενο σκαλοπάτι πριν την αναζήτηση εργασίας δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστος. Έτσι λοιπόν, οι κοινωνικές δεξιότητες αρχίζουν να καλλιεργούνται σε όλες τις βαθμίδες χωρίς φυσικά να εξαιρείται η βάση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, το νηπιαγωγείο. Άλλωστε πρωταρχικός στόχος του νηπιαγωγείου, ως φορέας κοινωνικοποίησης των παιδιών, είναι να προσφέρει ευκαιρίες ομαλής και πολύπλευρης ανάπτυξης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003). Παιδιά με ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες είναι πιο ευτυχισμένα, θέτουν τις βάσεις για πιο επιτυχημένες σχέσεις με τους συνομηλίκους, είναι δημοφιλή, πιο ικανοποιημένα από τη ζωή τους, σε σχέση με τα λιγότερο κοινωνικά ικανά παιδιά όπως προκύπτει από σχετικές έρευνες (Kostelnick et al., 2012). Επιπρόσθετα, η ανάπτυξη θετικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων είναι στενά συνδεδεμένη με την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών και

τη μαθησιακή πορεία τους στο σχολείο. Ένα τέτοιο είδος κοινωνικής αλληλεπίδρασης και παράλληλα μαθησιακής διαδικασίας, όπου τα μέλη της ομάδας αλληλεπιδρούν, λαμβάνουν αποφάσεις για την επίτευξη ενός κοινού στόχου, είναι η συνεργασία. Σύμφωνα με την Καζέλα (2009), μέσω της συνεργασίας το παιδί δομεί μια εικόνα της κοινωνίας που ζει, βιώνει την συνύπαρξη με τους άλλους, τη συλλογικότητα και ασπάζεται τις υπέρτατες αξίες της αλληλοβοήθειας, του σεβασμού και της επικοινωνίας.

Η συνεργασία έχει αναγνωριστεί από πολλούς ερευνητές ως σημαντική δεξιότητα και τα οφέλη που αποκομίζονται μέσω αυτής επιδρούν σε πολλούς αναπτυξιακούς τομείς των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ο εντοπισμός ενός παρεμβατικού προγράμματος όπου η συνεργασία θα αποτελούσε τον κύριο και μοναδικό σκοπό του κατέστη αδύνατος. Πράγμα, που οδήγησε στην αναγκαιότητα σχεδιασμού και εφαρμογής ενός τέτοιου προγράμματος, το οποίο όχι μόνο θα βελτιώσει τις συνεργατικές και κοινωνικές δεξιότητες των ομάδων που θα λάβουν μέρος στην παρέμβαση, αλλά θα αποτελέσει και πηγή έμπνευσης των εκπαιδευτικών προς μια κατεύθυνση συστηματικής εφαρμογής συνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας στο αναλυτικό πρόγραμμα της προσχολικής εκπαίδευσης.

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η ανάδειξη της σημαντικότητας της ήπιας δεξιότητας της συνεργασίας μέσω του σχεδιασμού ενός παρεμβατικού προγράμματος με τίτλο "Όλοι μαζί μπορούμε". Αρχικά γίνεται αναφορά στα στάδια σχεδιασμού της θεωρίας της αλλαγής (Kail & Lumley, 2012). Ακολούθως, παρουσιάζονται τα βασικά συστατικά και χαρακτηριστικά του παρεμβατικού προγράμματος καθώς και ο πειραματικός σχεδιασμός του. Τέλος ιδιαίτερη μνεία γίνεται στον τρόπο υλοποίησης της παρέμβασης προκειμένου να ολοκληρωθεί ο σχεδιασμός της

Θεωρία της αλλαγής

Η θεωρία της αλλαγής (Theory of change) αποτελεί μια μεθοδολογία σχεδιασμού, συμμετοχής και αξιολόγησης που χρησιμοποιείται από κυβερνητικούς φορείς, μη κερδοσκοπικές οργανώσεις, για να προωθήσει την κοινωνική αλλαγή. Μία ξεκάθαρα διατυπωμένη θεωρία της αλλαγής έχει αποδειχθεί ως ένας αποτελεσματικός τρόπος για την επιτυχία μιας παρέμβασης, καθώς επιτρέπει στους δημιουργούς του προγράμματος να περιγράψουν λεπτομερώς τη λογική πίσω από την ανάπτυξη της παρέμβασης, το θεωρητικό μοντέλο που υποστηρίζει τη δουλειά τους, και να αναγνωρίσουν τους πιθανούς αιτιώδεις δεσμούς. Οι τελευταίοι μπορεί, ως αποτέλεσμα, να επιφέρουν αλλαγή στα προαποφασισμένα επιθυμητά αποτελέσματα (Kail & Lumley, 2012). Η θεωρία αυτή, η οποία βρίσκει εφαρμογή στη σχολική πραγματικότητα, υποδεικνύει τη διαδρομή από την ανάγκη ενός προγράμματος στις δραστηριότητές του, και από τα αποτελέσματα στις επιπτώσεις του. Περιγράφει τις αλλαγές που πρέπει να γίνουν και τα βήματα που πρέπει να ακολουθηθούν για να έρθει η αλλαγή μέσα στη σχολική τάξη, ενώ παράλληλα φέρνει στην επιφάνεια τις κρυμμένες παραδοχές που υποβόσκουν για κάποιο θέμα.

Σχεδιασμός της παρέμβασης

Κατά το σχεδιασμό της προτεινόμενης παρέμβασης ακολουθούνται γραμμικά τα παρακάτω στάδια: διατύπωση στόχων και επιθυμητών αποτελεσμάτων, αιτιωδών σχέσεων, κρυμμένων παραδοχών, καταγραφή ερευνητικών δεδομένων, αξιοποίηση αντιλήψεων των εμπλεκόμενων μερών, καθορισμός συστατικών και χαρακτηριστικών παρέμβασης, πειραματικός σχεδιασμός και τέλος ο τρόπος υλοποίησης της παρέμβασης.

Στόχοι και επιθυμητά αποτελέσματα

Η στοχοθεσία είναι μια διαδικασία, η οποία επιτρέπει τη δημιουργία ενός κατάλληλου πλαισίου για την ανάπτυξη ενός πλάνου στη βάση του οποίου θα στηριχτεί η επιτυχία ενός παρεμβατικού προγράμματος. Οι στόχοι της συγκεκριμένης παρέμβασης κινούνται σε δύο επίπεδα, τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς. Όσον αφορά τα παιδιά, τίθεται ως κύριος στόχος η ενίσχυση συνεργατικών δεξιοτήτων στο μαθησιακό περιβάλλον της τάξης σε

παιδιά προσχολικής ηλικίας, καθώς και η ολιστική τους ανάπτυξη (κοινωνική, γνωστική, συναισθηματική κ.α.). Αναφορικά με το επίπεδο των εκπαιδευτικών, η στοχοθεσία του προγράμματος επικεντρώνεται στην υιοθέτηση συνεργατικών διδακτικών προσεγγίσεων από μέρους τους, στη μαθησιακή διαδικασία.

Με βάση τους στόχους, τα προσδοκώμενα αποτελέσματα του παρεμβατικού προγράμματος για τα παιδιά αναμένονται να είναι τα εξής:

- Να εργάζονται ως μέλη μιας ομάδας, αναλαμβάνοντας ρόλους ώστε να συμβάλλουν στην ομαδική εργασία ανάλογα με τις δυνατότητες τους.
- Να οικοδομούν θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους στο πλαίσιο της ομάδας.
- Να αλληλεπιδρούν λεκτικά και μη για την εκπλήρωση των στόχων της ομάδας.
- Να μπορούν να βρίσκουν εναλλακτικές λύσεις για την επίλυση των συγκρούσεων μέσα από την επικοινωνία.
- Να αναπτύξουν διαπροσωπικές σχέσεις και εκτός του πλαισίου οργανωμένων δραστηριοτήτων.
- Να επιλέγουν την εργασία σε ομάδες σε σχέση με την ατομική.

Ενώ για τους εκπαιδευτικούς τα προσδοκώμενα αποτελέσματα είναι τα παρακάτω:

- Να σχεδιάζουν και να υλοποιούν συνεργατικές δραστηριότητες.
- Να επιλέγουν συνεργατικές μαθητοκεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις.

Αιτιώδεις σχέσεις

Οι αιτιώδεις σχέσεις, με βάση τη θεωρία της αλλαγής αναφέρονται στη συνάφεια μεταξύ αιτίας και αιτιατού, η οποία συνδέει κλιμακωτά τα επιθυμητά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, το προτεινόμενο σχέδιο πρωτογενούς πρόληψης είναι καθολικό, απευθύνεται δηλαδή στο σύνολο του μαθητικού δυναμικού της σχολικής μονάδας. Ως σκοπό του έχει τη βελτίωση συνεργατικών πρακτικών τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των παιδιών μέσα από την επιλογή κατάλληλων παιδαγωγικών μέσων, τεχνικών, μεθόδων και εργαλείων από τους πρώτους. Σημαντικός δείκτης της αποτελεσματικότητας ενός σχεδίου πρόληψης θεωρείται η διάρκειά του.

Καθώς η συνεργασία αποτελεί τόσο ήπια όσο και κοινωνική δεξιότητα, μια αποσαφήνιση των όρων αυτών θα συμβάλλει ουσιαστικά στον αρτιότερο σχεδιασμό του προγράμματος. Σύμφωνα με τον Goleman (1995), οι ήπιες δεξιότητες αφορούν «πλήθος ικανοτήτων που ασκούν επιρροή στον τρόπο εκμάθησης ενός ατόμου, στη διαχείριση του εαυτού του και στην αλληλεπίδραση με τους γύρω του». Οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν «κοινωνικά αποδεκτά συμπεριφορές που μαθαίνει το άτομο και του επιτρέπουν να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με τους άλλους και να αποφεύγει τις μη κοινωνικά αποδεκτές» (Gresham & Elliott, 1990).

Τέλος όπως έχει προαναφερθεί, η συνεργασία ορίζεται «η ικανότητα του ατόμου να μαθαίνει από τους άλλους, να έχει ενσυναίσθηση, να αντιμετωπίζει συγκρούσεις στα πλαίσια της ομάδας και να διευκολύνει τη συνεργατική και συμμετοχική επίλυση προβλημάτων» (UNESCO, 2017).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αποτελεί θεμέλιο λίθο για την προαγωγή της συνεργασίας μεταξύ των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Το είδος των παιδαγωγικών προσεγγίσεων που υιοθετεί μέσα στην τάξη ενισχύει ή εκμηδενίζει την ανάπτυξη της συνεργασίας αντίστοιχα και προκαθορίζει το ρόλο που αναλαμβάνει.

Κρυμμένες παραδοχές

Κατά το σχεδιασμό ενός παρεμβατικού προγράμματος θα πρέπει να αναδυθούν οι κρυμμένες παραδοχές που υποβόσκουν στη συνείδηση των εμπλεκομένων μερών και που πιθανότατα δε θα είχαν εντοπιστεί δημιουργώντας στερεότυπα. Συγκεκριμένα, για την εφαρμογή ενός συνεργατικού προγράμματος αναδεικνύονται:

- Η απουσία λεκτικής επικοινωνίας αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για τη συνεργασία μεταξύ των μελών μιας ομάδας.

- Τα παιδιά μικρότερης ηλικίας (προνήπια) δυσκολεύονται στη συνεργασία σε ομάδες.
- Το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο επιδρά στην ανάπτυξη της ήπιας δεξιότητας της συνεργασίας.
- Ο χωρισμός των παιδιών σε ομάδες, από τον εκπαιδευτικό, συνεπάγεται συνεργατική δραστηριότητα.
- Η ύπαρξη ψηφιακού εξοπλισμού στο σχολείο θεωρείται δεδομένη.

Ερευνητικά δεδομένα

Η διεξοδική καταγραφή και μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας φέρει στο προσκήνιο την αξία και τα οφέλη της συνεργασίας στην προσχολική ηλικία καθώς και τις μεθόδους, τα εργαλεία και τις στρατηγικές που την προάγουν.

Διατρέχοντας τη βιβλιογραφία, μέρος των ερευνών συμφωνούν ότι η συνεργασία παρέχει τα κατάλληλα ψυχολογικά κίνητρα για την επίτευξη ενός κοινού στόχου, για την υλοποίηση μιας εργασίας (Butler & Walton, 2013; Master & Walton, 2013) και οδηγεί στην αύξηση της απόλαυσης των παιδιών (Butler & Walton, 2013). Σύμφωνα με τους Plötner et al., (2015), η συμμετοχή τόσο σε διαπροσωπική συνεργασία όσο και σε μικρές ομάδες συντελεί στην προκοινωνική συμπεριφορά των παιδιών και στις κοινωνικές προτιμήσεις. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι στην ηλικία των 3.5, μπορούσαν να αντιληφθούν την έννοια της ένταξης σε μια ομάδα, ενώ από την ηλικία των 5 ετών ήταν ικανά να διαμορφώσουν σχέσεις με τα μέλη της ομάδας.

Οι έρευνες που εξετάστηκαν (Campos et al., 2020; Lee et al., 2013) συμφωνούν ότι η χρήση ψηφιακών μέσων και ρομποτικών συσκευών προάγουν τη συνεργασία ανάμεσα στα παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσω πειραματισμού και αυτενέργειας. Ειδικότερα σε έρευνα των Lee et al. (2013), διαπιστώθηκε, ότι το είδος της παιδαγωγικής προσέγγισης του προγράμματος ρομποτικής που εφαρμόστηκε σχετίζεται με το βαθμό συνεργασίας που παρατηρείται στις ομάδες των παιδιών κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων.

Η επίλυση προβλήματος και το είδος της παιδαγωγικής προσέγγισης ενός προγράμματος δραστηριοτήτων δεν ενισχύει τη συνεργασία μόνο σε ψηφιακά περιβάλλοντα αλλά και στο φυσικό περιβάλλον της τάξης (Ramani, 2012; Van Schaik et al., 2017). Συγκεκριμένα, σε έρευνα της Ramani (2012), βρέθηκε ότι οι συνεργατικές δραστηριότητες επίλυσης προβλήματος, που επιτρέπουν στα παιδιά μεγαλύτερη ευελιξία κινήσεων και αποφάσεων, προωθούν περισσότερο τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών σε σχέση με τις συνεργατικές δραστηριότητες που υλοποιούνται με την καθοδήγηση ενήλικα. Αυτού του είδους οι μαθητοκεντρικές δραστηριότητες δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να δημιουργήσουν και να αλληλεπιδράσουν ουσιαστικά για την επίλυση του προβλήματος.

Επιπρόσθετα, ερευνητικά δεδομένα (Senol, 2019) από το χώρο της προσχολικής ηλικίας, επιβεβαιώνουν ότι το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει αποτελεσματικά στην αύξηση της συχνότητας συνεργασίας μεταξύ των συνομηλίκων, καθώς και στην εδραίωση και εσωτερίκευση τέτοιου είδους συμπεριφορών.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε συνεργατικές δραστηριότητες κρίνεται κρίσιμος. Οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν ρόλους συντονιστικούς, υποβοηθητικούς, διαμεσολαβητικούς, καθοδηγητικούς και παρέχουν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον (Akçay, 2016; Yliverronen et al., 2018; Gómez et al., 2013). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι Gómez et al. (2013), υπογραμμίζουν την σημαντικότητα κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε στρατηγικές συνεργατικές δραστηριότητες που αποτελούν το κλειδί για την επιτυχή εφαρμογή αντίστοιχων δραστηριοτήτων.

Αξιοσημείωτα ευρήματα εντοπίζονται στην παρέμβαση των Yliverronen et al. (2018), σχετικά με τους ρόλους που αναλαμβάνουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας όταν συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες. Οι κύριοι ρόλοι που εντοπίστηκαν ήταν: ηγέτες, συνεργάτες, οπαδοί και παρατηρητές. Ο ενεργός ρόλος των ηγετών σε συνδυασμό με αυτόν των συνεργατών κινητοποίησε τις ομάδες και παρήχθησαν ικανές αλληλεπιδράσεις συνεργασίας. Οι οπαδοί και οι παρατηρητές παρουσίασαν το μικρότερο ποσοστό

συμμετοχής χωρίς όμως αυτό να τους καθιστά αμέτοχους. Παρόμοια ευρήματα εντοπίζονται και για τους εσωστρεφείς μαθητές στην έρευνα Akçay, (2016).

Αξιοποίηση των αντιλήψεων των εμπλεκόμενων

Στο προτεινόμενο παρεμβατικό πρόγραμμα εμπλέκεται ολόκληρη η σχολική μονάδα ώστε να υπάρχει κοινή γραμμή μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση δραστηριοτήτων που προάγουν τη συνεργασία στους μαθητές. Είναι πολύ σημαντικό, να ληφθούν υπόψη οι ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού για επιμόρφωση στην αξιοποίηση συνεργατικών διδακτικών προσεγγίσεων στη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης, κρίνεται ουσιαστικό να αποσαφηνιστεί η έννοια του όρου "συνεργασία νηπίων σε ομάδα" μέσα από παραδείγματα διδακτικών τους πρακτικών. Με τον τρόπο αυτό θα ανιχνευτούν αυτές που λειτουργούν θετικά ως προς αυτή την κατεύθυνση μέσα στην τάξη και θα αξιοποιηθούν στο σχεδιασμό του παρεμβατικού προγράμματος. Παράλληλα, θα επισημανθούν όσες χρειάζονται βελτίωση. Η συλλογή των πληροφοριών θα υλοποιηθεί μέσω ενός ερωτηματολογίου μικρής έκτασης.

Επιπρόσθετα, οι μαθητές ως ζωτικό μέρος της σχολικής μονάδας εμπλέκονται ενεργά σε αυτή τη διαδικασία. Συνεπώς θα ήταν χρήσιμη, μια διερεύνηση των αντιλήψεων τους μέσω της επίδειξης εικόνων που να αντιστοιχούν σε ατομική και ομαδική εργασία.

Συστατικά και τα χαρακτηριστικά της παρέμβασης

Αναπόσπαστο κομμάτι ενός παρεμβατικού προγράμματος αποτελεί η αποσαφήνιση των συστατικών και των χαρακτηριστικών του. Πριν την έναρξη της παρέμβασης, οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας θα επιμορφωθούν για το περιεχόμενο και τον τρόπο υλοποίησης της με σεμινάρια τόσο δια ζώσης όσο και εξ αποστάσεως. Η υποστήριξη τους προβλέπεται να είναι συνεχής σε κάθε βήμα εφαρμογής του προγράμματος.

Στο πρόγραμμα "Όλοι μαζί μπορούμε" θα πραγματοποιούνται εβδομαδιαίες συναντήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου και της συντονιστικής ομάδας για την οργάνωση κοινών συνεργατικών δραστηριοτήτων. Στις συγκεντρώσεις αυτές θα θεσπίζονται οι κανόνες που θα διέπουν τη λειτουργία των ομάδων, το ρόλο των εκπαιδευτικών και θα παρέχεται ανατροφοδότηση.

Η διεξαγωγή του προγράμματος θα διενεργείται δύο ημέρες την εβδομάδα και στις τρεις οργανωμένες δραστηριότητες των οποίων η διάρκεια ακολουθεί το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (1η και 2η οργανωμένη δραστηριότητα: 45΄, 3η οργανωμένη δραστηριότητα: 35΄).

Αξιοσημείωτο χαρακτηριστικό της παρέμβασης αποτελεί η ενίσχυση της συνεργασίας ως ήπιας δεξιότητας του 21ου αιώνα, της οποίας η σημαντικότητα έχει προαναφερθεί. Η προαγωγή της θα πραγματώνεται μέσα από μία ποικιλία μεθόδων, τεχνικών, μέσων και εργαλείων, για τα οποία θα γίνει μνεία παρακάτω.

Πληθυσμός, το δείγμα, το πλαίσιο και η τεχνική δειγματοληψίας

Στο συγκεκριμένο πειραματικό σχεδιασμό τον πληθυσμό θα αποτελέσει το σύνολο του μαθητικού δυναμικού των νηπιαγωγείων της νήσου Λήμνου. Η τεχνική δειγματοληψίας που θα εφαρμοστεί είναι μη πιθανοτική και ευκαιρίας, λόγω της εύκολης πρόσβασης της συντονιστικής ομάδας σε συγκεκριμένο νηπιαγωγείο. Οι 32 μαθητές των δύο τμημάτων του νηπιαγωγείου Αγίου Δημητρίου, θα απαρτίσουν την πειραματική ομάδα της συγκεκριμένης έρευνας. Ισοδύναμος αριθμός μαθητών του Νηπιαγωγείου Νέας Κούταλης θα λειτουργήσει ως ομάδα ελέγχου στη συγκεκριμένη μελέτη. Η τελευταία θα έχει τη δυνατότητα να υλοποιήσει το πρόγραμμα το επόμενο σχολικό έτος.

Τρόπος υλοποίησης της παρέμβασης

Ο χώρος αναδεικνύεται ως ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες διεξαγωγής προγραμμάτων. Στο συγκεκριμένο παρεμβατικό προτείνονται ως χώροι υλοποίησης οι σχολικές αίθουσες, η αυλή του σχολείου και ο κοινόχρηστος εσωτερικός χώρος.

Οι δραστηριότητες του παρεμβατικού προγράμματος θα διατρέχουν όλες τις θεματικές ενότητες, των μαθησιακών περιοχών του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003). Θα πραγματοποιούνται σε όλες τις μορφές εργασίας δυάδες, τριάδες, τετράδες και η επιλογή των μελών θα γίνεται τυχαία ή με κατεύθυνση από τον εκπαιδευτικό. Στη δεύτερη περίπτωση φροντίζεται ώστε να είναι μικτές ως προς την ηλικία και το φύλο. Επιπλέον, μία φορά την εβδομάδα, για μια διδακτική ώρα τα δύο τμήματα του νηπιαγωγείου υλοποιούν από κοινού δραστηριότητες συνεργασίας σε κοινόχρηστο χώρο.

Τόσο στην αρχή όσο και κατά τη διάρκεια του προγράμματος προβλέπεται καθοδήγηση των εκπαιδευτικών για το σχεδιασμό συνεργατικών δραστηριοτήτων. Η επιλογή των μεθόδων, τεχνικών και μέσων που προτείνονται και πρόκειται να αξιοποιηθούν στις συνεργατικές δραστηριότητες βασίζονται στα ερευνητικά δεδομένα της βιβλιογραφικής επισκόπησης. Αναλυτικότερα, θα χρησιμοποιηθούν ποικίλα ψηφιακά μέσα, η μέθοδος Jigsaw, STEM (Science, Technology, Engineering, Math), επίλυσης προβλήματος, το θεατρικό παιχνίδι και η εκπαιδευτική ρομποτική.

Η ολοκλήρωση του ημερήσιου προγράμματος παρέμβασης θα πραγματοποιείται με την ανατροφοδότηση της προσπάθειας των παιδιών και την επιβράβευση τους με ένα κομμάτι παζλ. Με την ολοκλήρωση του παζλ ατομικά, ο μαθητής θα έχει τη δυνατότητα να επιλέξει πρώτος τη γωνιά που θα απασχοληθεί στις ελεύθερες δραστηριότητες καθώς και τους συμπαίκτες του σε αυτήν. Η ολοκλήρωση των παζλ από το σύνολο του μαθητικού δυναμικού της τάξης θα συνεπάγεται έναν εκπαιδευτικό περίπατο.

Οι μαθητές θα κληθούν τόσο στην έναρξη (pretest) όσο και στο τέλος της παρέμβασης (postest) να συμπληρώσουν ένα τεστ μέτρησης της συνεργασίας.

Στη συνέχεια ακολουθεί μια ενδεικτική περιγραφή δραστηριοτήτων ημερήσιου προγράμματος συνεργασίας.

Επίλυση προβλήματος της Beebot (Βύθιση-επίπλευση).

Μήνας: Ιανουάριος.

Συνεργασία: Ομάδες των τεσσάρων παιδιών.

Αφόρμηση:

Το επιδαπέδιο προγραμματιζόμενο παιχνίδι Beebot παρουσιάζεται στα παιδιά και ζητά τη βοήθειά τους προκειμένου να διασχίσει το ποτάμι που πλημμύρισε ώστε να φτάσει στο σπίτι της φίλης της. Στο μήνυμα της, αναφέρει τα υλικά που έχει στη διάθεσή της για την κατασκευή σχεδίας, το βάρος της, που ισοδυναμεί με αυτό από δύο πλαστικά τουβλάκια και αποστέλλει φωτογραφία της θέσης της. Τα παιδιά καλούνται να καθοδηγήσουν τη Beebot, να επιλέξει τη σωστή διαδρομή για να φτάσει με ασφάλεια στον προορισμό της.

1η δραστηριότητα

Γνωστικό αντικείμενο: Παιδί και περιβάλλον.

Στόχος: Να διακρίνουν ποια υλικά επιπλέουν και ποια βυθίζονται στο νερό μέσα από την εργασία σε ομάδες.

Υλικά: 4 μεγάλες λεκάνες με νερό, ξύλινα γλωσσοπίεστρα, φελλός, πλαστελίνη, κομμάτια σιδήρου, πέτρες.

Διάρκεια: 45΄

Περιγραφή δραστηριότητας:

Τα νήπια χωρίζονται σε ισοδύναμες ομάδες των τεσσάρων ατόμων ως προς το φύλο και την ηλικία και πειραματίζονται σχετικά με τα αντικείμενα που επιπλέουν και βυθίζονται (σίδερα, φελλοί, ξύλα, πέτρες, πλαστελίνη) χρησιμοποιώντας μια λεκάνη με νερό προκειμένου να επαληθεύσουν ή να καταρρίψουν τις υποθέσεις τους. Παράλληλα, καταγράφουν τις παρατηρήσεις τους σε ένα χαρτί στον αντίστοιχο πίνακα διπλής εισόδου.

2η δραστηριότητα

Γνωστικό αντικείμενο: Παιδί και περιβάλλον.

Στόχος: Να κατασκευάσουν μια αυτοσχέδια σχεδία σε συνεργασία με τα μέλη της ομάδας.

Υλικά: 4 μεγάλες λεκάνες με νερό, ξύλινα γλωσσοπίεστρα, φελλός, χαρτοταινία, κόλλες, 2 πλαστικά τουβλάκια κλπ.

Διάρκεια: 45΄

Περιγραφή δραστηριότητας:

Έχοντας διαπιστώσει ποια υλικά επιπλέουν στο νερό (ξύλο, φελλός) προχωρούν στην κατασκευή της σχεδίας για τη Beebot. Κάθε ομάδα κατασκευάζει μία σχεδία από τα παραπάνω υλικά και τη δοκιμάζει σε πραγματικές συνθήκες στο νερό. Σταδιακά προσθέτει πλαστικά τουβλάκια για να διαπιστώσει αν η σχεδία μπορεί να αντέξει το βάρος της Beebot.

3η δραστηριότητα

Γνωστικό αντικείμενο: Παιδί και μαθηματικά, Παιδί και πληροφορική.

Στόχος: Να οδηγήσουν τη Beebot επιλέγοντας την κατάλληλη διαδρομή με την ομάδα τους.

Υλικά: Δάπεδο διαδρομής Beebot, η Beebot.

Διάρκεια: 35΄

Περιγραφή δραστηριότητας:

Στη συνέχεια τα νήπια σε ομάδες τοποθετούν τη Beebot στο δάπεδο που θα κινηθεί με βάση τη φωτογραφία, την προγραμματίζουν δίνοντας τις κατάλληλες εντολές (μπροστά, αριστερά, δεξιά) είτε από τη διαδρομή που έχει τους φελλούς, είτε από τη διαδρομή που έχει τα ξυλάκια, οδηγώντας την με ασφάλεια στο σπίτι της φίλης της. Κάθε ομάδα παρουσιάζει στην ολομέλεια τη λύση που έδωσε.

Διάρκεια, ένταση και την τοποθεσία της παρέμβασης

Το προτεινόμενο παρεμβατικό πρόγραμμα θα έχει τρίμηνη διάρκεια από τον Νοέμβριο έως Ιανουάριο και θα υλοποιηθεί στο Νηπιαγωγείο Αγίου Δημητρίου Λήμνου. Η συχνότητα εφαρμογής του ορίζεται σε δύο ημέρες την εβδομάδα καλύπτοντας και τις τρεις δραστηριότητες του αναλυτικού προγράμματος.

Ειδικότερα τα παιδιά θα κληθούν να συνεργαστούν σε δυάδες τον μήνα Νοέμβριο, σε τριάδες τον μήνα Δεκέμβριο και σε τετράδες τον μήνα Ιανουάριο.

Συμπεράσματα

Το προτεινόμενο παρεμβατικό πρόγραμμα σχεδιάστηκε έχοντας ως γνώμονα τα δεδομένα μιας εκτενούς βιβλιογραφικής επισκόπησης της τελευταίας δεκαετίας, αναφορικά με την ήπια δεξιότητα της συνεργασίας. Τα ευρήματα που ανέκυψαν μέσα από ένα σύνολο εμπειρικών ερευνών, αναδεικνύουν την αξία και τα οφέλη της συνεργασίας στην καθολική ανάπτυξη του ατόμου. Η εμπλοκή των παιδιών τόσο σε μια διαπροσωπική συνεργασία όσο και σε ομάδες λίγων ατόμων συντελεί ευεργετικά στην ανάπτυξη προκοινωνικής συμπεριφοράς και αποτελεί σημαντικό αρωγό στην κοινωνική και μαθησιακή ανάπτυξη του παιδιού. Με βάση τα παραπάνω, οργανώθηκε η σταδιακή αύξηση των μελών των ομάδων από δύο έως τεσσάρων ατόμων.

Η έρευνα έδειξε επίσης τη διαφοροποίηση στην καλλιέργεια της συνεργασίας σε διαφορετικές ηλικιακές περιόδους. Συγκεκριμένα, στην ηλικία των 3.5 ετών τα παιδιά απλά αντιλαμβάνονται την έννοια της συμμετοχής σε μια ομάδα, ενώ στην ηλικία των 5 ετών τα παιδιά θεωρούνται ικανά να αναπτύξουν δεσμούς με τα υπόλοιπα μέλη της. Για το λόγο αυτό η ηλικία των παιδιών του νηπιαγωγείου κρίθηκε ως η πιο κατάλληλη για την εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος.

Η διεξοδική καταγραφή και μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας σχετικά με τους τρόπους προαγωγής της συνεργασίας στην προσχολική ηλικία, αποκαλύπτει, ότι η εκπαιδευτική ρομποτική και η ψηφιακή τεχνολογία αποτελούν δυναμικές πρακτικές. Επιπρόσθετα, η επίλυση προβλήματος ως διδακτική μεθοδολογική επιλογή σε ψηφιακά και

μη περιβάλλοντα ενισχύει την ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων, όπως άλλωστε και το θεατρικό παιχνίδι. Οι δραστηριότητες που προτείνονται υιοθετούν τα μέσα αυτά και συνδυάστηκαν με κατάλληλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που επιτρέπουν τον πειραματισμό και την αυτενέργεια των μαθητών.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την προαγωγή της συνεργασίας αποτελεί η θετική στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στην εργασία σε ομάδες. Λαμβάνοντας υπόψη την ερευνητική αυτή διαπίστωση, οι αντιλήψεις, ανάγκες των εκπαιδευτικών αποτελούν το θεμέλιο λίθο της προτεινόμενης παρέμβασης. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα ενδυνάμωσης των γνώσεων και των στρατηγικών που θα βοηθήσουν στην εκπαιδευτική πράξη. Οι επιμορφωτικές συναντήσεις πριν την έναρξη της παρέμβασης καθώς και η εβδομαδιαία υποστήριξή τους κατά τη διάρκεια της, κινούνται προς αυτή την κατεύθυνση.

Εν κατακλείδι αξίζει να σημειωθεί η συμβολή της συνεργασίας, στην ανάπτυξη ισχυρών ψυχολογικών κινήτρων στα παιδιά προσχολικής ηλικίας κατά την διάρκεια εκτέλεσης μιας κοινής δραστηριότητας. Επίσης, σημαντικό εύρημα θεωρείται η αίσθηση απόλαυσης των παιδιών μέσα από την εμπλοκή τους σε μια συνεργασία και η επίδραση της στην μάθηση των παιδιών. Τα δεδομένα αυτά αποτέλεσαν ένα επιπλέον κίνητρο για τον οραματισμό του προγράμματος "Όλοι μαζί μπορούμε".

Αναφορές

Akçay, N. O. (2016). Implementation of cooperative learning model in preschool. *Journal of Education and Learning*, *5*(3), 83-93. http://dx.doi.org/10.5539/jel.v5n3p83

Butler, L. P., & Walton, G. M. (2013). The opportunity to collaborate increases preschoolers' motivation for challenging tasks. *Journal of Experimental Child Psychology*, *116*(4), 953–961. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.06.007

Campos, P., Pessanha, S., & Jorge, J. (2011). Fostering collaboration in kindergarten through an augmented reality game. *International Journal of Virtual Reality*, *10*(3), 33–39. https://doi.org/10.20870/IJVR.2011.10.3.2819

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ.* Bantam.

Gómez, F., Nussbaum, M., Weitz, J. F., Lopez, X., Mena, J., & Torres, A. (2013). Co-located single display collaborative learning for early childhood education. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, *8*(2), 225-244. https://doi.org/10.1007/s11412-013-9168-1

Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Kail, A., & Lumley, T. (2012). *Theory of change: The beginning of making a difference.* London: New Philanthropy Capital.

Karno, D., & Hatcher, B. (2020) Building computer supported collaborative learning environments in early childhood classrooms. *Educational Technology Research and Development, 68*, 249–267. https://doi.org/10.1007/s11423-019-09686-z

Kostelnick, M. J., Murphy Gregory, M., Soderman, A.K., & Phipps Whiren, A. (2012). *Guiding children's social development and learning* (7th ed). Wadsworth Cengage learning.

Lee, K. T. H., Sullivan, A., & Bers, M. U. (2013). Collaboration by design: Using robotics to foster social interaction in kindergarten. *Computers in the Schools, 30*(3), 271–281. https://doi.org/10.1080/07380569.2013.805676

Master, A., & Walton, G. M. (2013). Minimal groups increase young children's motivation and learning on group-relevant tasks. *Child Development*, *84*(2), 737–751. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01867.x

Plötner, M., Over, H., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2015). The effects of collaboration and minimal-group membership on children's prosocial behavior, liking, affiliation, and trust. *Journal of Experimental Child Psychology*, *139*, 161–173. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.05.008

Ramani, G. (2012). Influence of a playful, child-directed context on preschool children's peer cooperation. *Merrill-Palmer Quarterly, 58*(2), 159-190.

Senol, F. B. (2019). Supporting pro-social development of 60-66 month aged children with the drama method. *International Journal of Contemporary Educational Research*, *6*(2), 291-300. https://doi.org/10.33200/ijcer.570921

UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444?utm_sq=gj34xbfn94.

Van Schaik, S. D. M., Leseman, P. P. M., & De Haan, M. (2017). Using a group-centered approach to observe interactions in early childhood education. *Child Development, 89*(3), 897–913. https://doi.org/10.1111/cdev.12814

Yliverronen, V., Marjanen, P., & Seitamaa-Hakkarainen, P. (2018). Peer collaboration of six-year olds when undertaking a design task. *Design and Technology Education*, *23*(2), 106-128.

Καζέλα, Κ. (2009). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση στην προσχολική εκπαίδευση. Θεωρία και πρακτικές εφαρμογές.* Οδυσσέας.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=300&ep=367.

Παρέμβαση - Έρευνα Δράσης: Διαδικτυακή Ομάδα Γονέων με τη Συνεργασία Διεπιστημονικής Ομάδας κατά την Περίοδο της Υγειονομικής κρίσης του Covid-19

Μαστοροδήμου Σταυρούλα
Εκπαιδευτικός, Πειραματικό Σχολείο Θεσσαλονίκης,
stavrouli.mast@yahoo.gr

Παπακώστα Γάκη Ελένη
Ψυχολόγος, Κέντρα Πρόληψης των Εξαρτήσεων και Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας ΣΕΙΡΙΟΣ, Δ.Θ. σε συνεργασία με τον ΟΚΑΝΑ,
elen_gaki@yahoo.gr

Τσούνης Ανδρέας
Ψυχολόγος, Κέντρα Πρόληψης των Εξαρτήσεων και Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας ΣΕΙΡΙΟΣ, Δ.Θ. σε συνεργασία με τον ΟΚΑΝΑ,
tsounis_a@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στην υλοποίηση ενός προγράμματος ενδυνάμωσης του γονεϊκού ρόλου και έμμεσης καλλιέργειας της ψυχικής ανθεκτικότητας των νηπίων στο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, κατά την περίοδο της υγειονομικής κρίσης. Σκοπός της παρέμβασης ήταν η ενίσχυση της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας και η εγκαθίδρυση ουσιαστικών και ποιοτικών σχέσεων μεταξύ των γονέων, παρά την κοινωνική αποστασιοποίηση και η εκπαίδευση τους σε θέματα που αφορούν στα παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσα από την ενίσχυση του γονεϊκού τους ρόλου. Η παρέμβαση περιελάβανε την οργάνωση και υλοποίηση μιας διαδικτυακής ομάδας γονέων από διεπιστημονική ομάδα καθώς και την αξιολόγησή της από τους γονείς. Η ομάδα λειτούργησε παράλληλα με τα διαδικτυακά μαθήματα και ο σχεδιασμός ανατροφοδοτούνταν από περιστατικά του σχολικού περιβάλλοντος και από αιτήματα των γονέων. Η αξιολόγηση της παρέμβασης έδειξε ότι οι γονείς απέκτησαν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και ανέπτυξαν δεξιότητες που μπορούν να συμβάλουν στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των ίδιων και των παιδιών.

Λέξεις κλειδιά: διαδικτυακή ομάδα, υγειονομική κρίση, ψυχική ανθεκτικότητα

Εισαγωγή

Η αχαρτογράφητη και συνεχιζόμενη υγειονομική κρίση προκαλεί μια νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα, η μοναδικότητα, της οποίας αποτέλεσε την αφορμή για παρατήρηση και προβληματισμό. Η πανδημία του Covid-19 αναστάτωσε την οικογενειακή και την σχολική καθημερινότητα με την επιβολή νέων πρωτοκόλλων και εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Οι μαθητές απομακρύνθηκαν από το φυσικό περιβάλλον της τάξης και οι γονείς αναγκάστηκαν να αναλάβουν πρόσθετους ρόλους. Αυτός ο προβληματισμός, οδήγησε στην καταγραφή στόχων και τον σχεδιασμό σχεδίου παρέμβασης. Πώς θα ανταπεξέλθουν οι γονείς στην υγειονομική κρίση και κατ' επέκταση στους νέους ρόλους; Αισθάνονται, ότι οι δίαυλοι επικοινωνίας με το σχολείο παρέμειναν ανοιχτοί ή νιώθουν αποκομμένοι από τη σχολική πραγματικότητα; Ποια μέσα θα μπορούσαν να θωρακίσουν ψυχικά τους κηδεμόνες και τους μαθητές; Θα μπορούσε μια ομάδα παρέμβασης να απαντήσει στα παραπάνω ερωτήματα και να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ κηδεμόνων και σχολείου;

Ως κρίση ορίζεται μια προσωρινή κατάσταση, η οποία προκαλεί άγχος και αποδιοργάνωση, καθώς το άτομο αδυνατεί να την ελέγξει και να τη χειριστεί με τις

συνήθεις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων που διαθέτει (Χατζηχρήστου, 2011). Χαρακτηριστικό της κρίσης είναι η ψυχολογική αποσταθεροποίηση και η αίσθηση της απειλής. Ο όρος κρίση αναφέρεται κυρίως στα συναισθήματα φόβου και οδύνης του ατόμου για την απρόσμενη κατάσταση και όχι στην κατάσταση αυτή καθαυτή (Κολιοπάνου, 2011). Παρόλη την αρνητική τους διάσταση, οι κρίσεις αποτελούν μέρος της ζωής και η επιτυχημένη επίλυσή τους μπορεί να οδηγήσει σε ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της ανθεκτικότητας του ατόμου, ενόψει μελλοντικών στρεσογόνων καταστάσεων (Χατζηχρήστου, 2011).

Οι σχολικές κρίσεις περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα γεγονότων όπως ατυχήματα, θανάτους, φαινόμενα βίας, πυρκαγιές, απειλές από βόμβες, ιατρικές καταστάσεις έκτακτης ανάγκης, πυροβολισμούς και φυσικές καταστροφές (Brock, 2008). Ο σχεδιασμός και η προετοιμασία απέναντι στις κρίσεις βοηθά τους/τις επαγγελματίες και τους/τις εκπαιδευτικούς να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά προκειμένου να περιορίζεται ο τραυματικός αντίκτυπος (Nickerson & Heath, 2008).

Η ψυχική ανθεκτικότητα γενικά αναφέρεται σε μια κατηγορία καταστάσεων που χαρακτηρίζεται από επαναλαμβανόμενους τύπους θετικής προσαρμογής στο πλαίσιο σημαντικών αντιξοοτήτων ή επικίνδυνων καταστάσεων. Συνάμα, αναφέρεται περισσότερο στη δυναμική διαδικασία της θετικής προσαρμογής, παρά στην ύπαρξη δύσκολων και αντίξοων συνθηκών ή την έκθεση σε παράγοντες επικινδυνότητας (Luthar et al., 2000; Luthar, 2006; Rutter, 2006). Η ψυχική ανθεκτικότητα σχετίζεται με τη διαχείριση κρίσεων και με την ψυχική υγεία και είναι δυνατόν να παρατηρηθεί σε πολλαπλά επίπεδα: ατόμου, οικογένειας, σχολείου και κοινότητας (Condly, 2006). Η ενδυνάμωση των ατόμων, των οικογενειών και των κοινοτήτων μέσα από την προαγωγή προστατευτικών παραγόντων και την ελαχιστοποίηση των παραγόντων επικινδυνότητας θεωρείται σημαντικός προστατευτικός παράγοντας απέναντι στις δυσκολίες της ζωής (Χατζηχρήστου, 2011β). Με άλλα λόγια, η ολιστική ψυχική ενδυνάμωση όλων των μελών μιας οικογένειας μπορεί να αποτελέσει αρωγό στη διαχείριση κρίσεων και στη συναισθηματική τους ανθεκτικότητα (Παπακώστα-Γάκη, 2018). Η συναισθηματική ανθεκτικότητα είναι αντικείμενο μάθησης και δεξιότητα που κατακτιέται. Επίσης, ως ενδεδειγμένη τακτική προτείνεται η ολιστική παρέμβαση, συγκεκριμένα η σύγχρονη και συντονισμένη προσπάθεια σχολείου, οικογένειας και ειδικών επιστημόνων υγείας (Κυριάκου, 2014).

Η σύγχρονη αντίληψη για τον ρόλο του σχολείου στον 21^{ο} αιώνα συμπεριλαμβάνει την προαγωγή, όχι μόνο της μάθησης, αλλά και της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών. Επίσης, επισημαίνει την ανάγκη εμπλοκής των γονέων και της κοινότητας προκειμένου να επιτευχθούν τα μέγιστα σχολικά και μετέπειτα κοινωνικά οφέλη για τους μαθητές/τριες. Διακρίνεται, λοιπόν, μια νέα προοπτική στο πάγιο αίτημα για ποιοτική εκπαίδευση και ψυχοκοινωνική στήριξη των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον, η οποία θα ολοκληρώνεται με τη συμμετοχή όλων των συστημάτων, του σχολείου, δηλαδή, της οικογένειας και της κοινότητας (Χατζηχρήστου, 2004). Οι Durisic & Bunijevac (2017) αναφέρουν, ότι η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία αναπτύσσει τις προσωπικές τους δεξιότητες και αυξάνει το αίσθημα αυτοπεποίθησης για τον γονεϊκό τους ρόλο. Σύμφωνα, επίσης, με την Μπόνια (2010) η γονεϊκή εμπλοκή είναι απαραίτητη για την επίλυση σχολικών ζητημάτων και την αποτελεσματικότερη μαθησιακή διαδικασία.

Συγκεκριμένα, με την εξάπλωση της πανδημίας του κορονοϊού και την αναστολή λειτουργίας των σχολείων ο σχεδιασμός και η υλοποίηση προγραμμάτων παρέμβασης για την πρωτόγνωρη αυτή κρίση επιβάλλονται. Η αντιμετώπιση των κρίσεων ως μάθημα ζωής για τον επαναπροσδιορισμό των αξιών και των προτεραιοτήτων, είναι μια οπτική που αναγνωρίζει την κρίση ως ευκαιρία (Κολιοπάνου, 2011). Η επίλυση της κρίσης μπορεί να οδηγήσει σε ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών/τριών, των εκπαιδευτικών και των γονέων ενόψει των μελλοντικών απρόβλεπτων καταστάσεων που συμπεριλαμβάνονται στον κύκλο της ζωής.

Τη δεδομένη χρονική περίοδο, όλη η ανθρωπότητα βιώνει μια πρωτοφανή σε ένταση και διάρκεια υγειονομική κρίση. Σε ευρεία, διαδικτυακή συμβουλευτική γονέων, για παράδειγμα, στην Κίνα οι γονείς έθεσαν ερωτήματα σχετικά με το πώς να επικοινωνήσουν με τα παιδιά και πώς να αντιμετωπίσουν τις συγκρούσεις μαζί τους (Wu et al., 2020). Πολλοί γονείς στην Κίνα συμμετείχαν σε διαλέξεις στο διαδίκτυο για τη βελτίωση της επικοινωνίας με τα παιδιά τους, τη διευκόλυνση των συγκρούσεων γονέων-παιδιών και τη βελτίωση της ποιότητας της σχέσης γονέα-παιδιού (Wu et al., 2020). Η γονική ενδυνάμωση υποδηλώνει την αίσθηση εμπιστοσύνης των γονέων στη διαχείριση των παιδιών τους, στην ποιοτική αλληλεπίδραση με το σχολικό πλαίσιο και στη βελτίωση των υπηρεσιών παιδικής φροντίδας (Vuorenmaa et al., 2016). Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να ενισχύουν τη γονική ενδυνάμωση μέσα από προγράμματα πρόληψης σε συνεργασία με τους αρμόδιους φορείς. Η σχέση γονέα-παιδιού και η σχέση μεταξύ των γονέων φαίνεται να επηρεάζονται άμεσα, κατά τη διάρκεια του Covid-19, και έμμεσα, ενώ, παράλληλα, επηρεάζεται και η ψυχική και σωματική υγεία των παιδιών, δημιουργώντας φαύλο κύκλο. Επομένως, προκύπτει η ανάγκη να δοθεί προσοχή στην ψυχική υγεία των γονέων και να σχεδιαστούν προγράμματα παρέμβασης για την ψυχική ενδυνάμωσή τους.

Κατά την επισκόπηση που πραγματοποιήθηκε στην ελληνική βιβλιογραφία, δε βρέθηκαν προγράμματα ψυχικής ενδυνάμωσης των γονέων που να εφαρμόζονται, κατά την περίοδο της υγειονομικής κρίσης του Covid-19. Στο σημείο αυτό τονίζεται, πως οι γονείς των μαθητών/τριών που βιώνουν την κρίση, αποτελούν κομμάτι της κρίσης και μπορεί και οι ίδιοι να παρουσιάσουν φοβίες, άγχη, κατάθλιψη και μετατραυματικό στρες. Η παρέμβαση, λοιπόν, που σχεδιάστηκε να πραγματοποιηθεί στο Νηπιαγωγείο του Πειραματικού Σχολείου Θεσσαλονίκης παρέχει σημαντικές πληροφορίες για τον σχεδιασμό στοχευμένων σχολικών προγραμμάτων γονεϊκής ενδυνάμωσης. Αναφέρεται, πως σε έρευνα στον ελλαδικό χώρο, αναδείχθηκε, ότι οι γονείς που έχουν δεχθεί συμβουλές από επιστήμονες ψυχικής υγείας, αισθάνονται σίγουροι για τους συναισθηματικούς πόρους και τις δεξιότητες που διαθέτουν προκειμένου να ανταποκριθούν σε μια κρίση (Στογιαννίδου, 2011).

Η δημιουργία διαδικτυακής ομάδας γονέων με την παρουσία διεπιστημονικής ομάδας ψυχολόγων και νηπιαγωγού επιτελεί σημαντικό έργο στον χώρο της πρόληψης και της αντιμετώπισης καταστάσεων κρίσης. Σκοποί της λειτουργίας τέτοιων ομάδων είναι: α) η στήριξη του θεσμού της οικογένειας, β) η διαφύλαξη και προστασία της ψυχικής υγείας και της θετικής εξέλιξης του παιδιού και όλων των μελών της οικογένειας, γ) η διαμόρφωση μιας σαφούς γονεϊκής ταυτότητας, και ενίσχυσης του ρόλου του γονέα και δ) η εκπαίδευση των γονέων σε μεθόδους αποτελεσματικότερης επικοινωνίας με το παιδί τους (Λαμπριανίδου, 2014).

Τα παιδιά που εμφανίζουν ψυχική ανθεκτικότητα έχουν αναπτύξει μια ισχυρή και ποιοτική συναισθηματικά σχέση με έναν ή και τους δύο γονείς, οι οποίοι είναι διαθέσιμοι, ενθαρρυντικοί και έχουν οικοδομήσει ένα σταθερό σύστημα αξιών, εντός του οποίου το παιδί νιώθει προστατευμένο (Vuorenmaa et al, 2016). Οι γονείς είναι αυτοί που παρέχουν το υποστηρικτικό περιβάλλον, στο οποίο τα παιδιά βρίσκουν δυνατότητες, ώστε να αντέξουν ή να ξεπεράσουν τυχόν απειλές που προκύπτουν από παράγοντες επικινδυνότητας (Στογιαννίδου, 2006).

Στη συγκεκριμένη παρέμβαση το σχολείο συνεργάστηκε με τα Κέντρα Πρόληψης των Εξαρτήσεων και Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας «Σείριος» και οι γονείς ενημερώθηκαν για τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών και τη σημασία της αυτονόμησής τους προκειμένου να αποκτήσουν αυτοεκτίμηση και αυτοαποτελεσματικότητα. Επιπλέον, το σχολείο συνεργάστηκε με το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης μέσα από το μεταπτυχιακό πρόγραμμα της Σχολικής Ψυχολογίας. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, αναμενόταν αλλαγή των στάσεων και των αντιλήψεων των γονέων και παροχή εργαλείων προκειμένου να ενισχύσουν οι ίδιοι τα

παιδιά. Απώτερος στόχος ήταν τα παιδιά μέσω των γονέων να αυξήσουν τα επίπεδα της ψυχικής ανθεκτικότητας. Με άλλα λόγια, επιχειρήσαμε να εκπαιδεύσουμε τους γονείς, να εκπαιδεύσουν τα παιδιά να αντέχουν.

Σχεδιασμός Παρέμβασης

Οι γονείς αποτελούν κλειδί στην εξέλιξη της σχολικής καθημερινότητας και στη μετέπειτα σχολική επιτυχία και ευημερία των παιδιών τους. Η συγκεκριμένη παρέμβαση πραγματοποιήθηκε για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας και τη βελτίωση και την ενίσχυση του γονεϊκού ρόλου, κατά την περίοδο της υγειονομικής κρίσης. Η δημιουργία διαδικτυακής σχολής γονέων αποσκοπούσε στην ενίσχυση του γονεϊκού ρόλου και στην οικοδόμηση δεξιοτήτων ψυχικής ενδυνάμωσης μέσα από συγκεκριμένα εργαστήρια, με απώτερο στόχο την έμμεση καλλιέργεια ψυχικής ενδυνάμωσης των μαθητών/τριών νηπίων του Πειραματικού Σχολείου Θεσσαλονίκης, κατά την περίοδο της πανδημίας και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, ως σκοπός της παρέμβασης αναδεικνύεται η καλλιέργεια γονεϊκών στάσεων, που δύνανται να ενισχύσουν την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών (Vuorenmaa et al., 2016).

Οι ειδικοί στόχοι της παρέμβασης περιλαμβάνουν την εισαγωγή των γονέων των νηπίων στη λειτουργία της ομάδας και τη δέσμευσή τους ως προς τις βασικές της λειτουργίες με στόχο τη σταδιακή κατανόηση της δυναμικής της. Παράλληλα βασική επιδίωξη αποτελεί η εκπαίδευση των γονέων μέσω της παροχής συμβουλών και τεχνικών για τη βελτίωση των ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων τους ώστε να αναπτυχθούν οι κατάλληλες γονεϊκές στάσεις για την καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών (Στογιαννίδου, 2011). Καθώς το διαδικτυακό περιβάλλον ήταν κάτι νέο δόθηκε έμφαση στην εξοικείωση των γονέων με το περιβάλλον της τηλεκπαίδευσης και στην προσαρμογή των δραστηριοτήτων προκειμένου να διευκολυνθεί το μοίρασμα των συναισθημάτων και τα ανησυχιών τους εν γένει σε περιόδους κρίσης και ειδικά την εποχή του Covid-19.

Οι παραπάνω στόχοι πρόκειται να συνεισφέρουν στην ισχυροποίηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των γονέων και έμμεσα των νηπίων και κατ' επέκταση στην βελτίωση της αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων στη σχολική και κοινωνική ζωή τους. Η δημιουργία γέφυρας μεταξύ γονέων και σχολείου και η βελτίωση των σχέσεων γονέα-παιδιού αποτελούν κομβικό αποτέλεσμα της παρέμβασης. Τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των συναντήσεων οργάνωσαν και συντόνισαν δυο ψυχολόγοι από τα Κέντρα Πρόληψης και Προαγωγής της ψυχοκοινωνικής Υγείας «Σείριος», ένας άνδρας και μια γυναίκα, και η νηπιαγωγός του σχολείου.

Η παρέμβαση περιελάβανε την παροχή εκπαίδευσης στους γονείς μέσω της δημιουργίας μιας ομάδας γονέων με τη συνεργασία δυο ψυχολόγων και της νηπιαγωγού της τάξης. Οι συναντήσεις της σχολής γονέων πραγματοποιήθηκαν διά της διαδικτυακής ψηφιακής τάξης της νηπιαγωγού εξαιτίας των απαγορεύσεων και της κοινωνικής αποστασιοποίησης εξαιτίας του Covid-19. Η ομάδα λειτούργησε παράλληλα με τα διαδικτυακά μαθήματα και ο σχεδιασμός ανατροφοδοτούνταν τόσο από περιστατικά που προέκυπταν στο σχολικό περιβάλλον όσο και από αιτήματα των ίδιων των γονέων. Η καινοτομία έγκειτο στην εξ αποστάσεως λειτουργία της ομάδας, καθώς και στην αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων (ανθρώπινο δυναμικό, συνεργασία φορέων, αξιοποίηση διαδικτυακών δυνατοτήτων) για την αντιμετώπιση κρίσεων.

Σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό παρουσιάστηκαν δυο ομιλίες στους γονείς αναφορικά με τους στόχους και τη λειτουργία της παρέμβασης και δόθηκε χρόνος να σκεφθούν, αν θα δεσμευθούν. Αξίζει να σημειωθεί, ότι η διεπιστημονική ομάδα υλοποιεί τα τελευταία οκτώ χρόνια ομάδες γονέων στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον, οι οποίες αποτελούν προϊόν διασύνδεσης υπηρεσιών. Αρχικά, λοιπόν, έγινε η γνωριμία των μελών της ομάδας και των συντονιστών με στόχο την ενεργοποίηση των δυναμικών στοιχείων μιας ομάδας, έστω και διαδικτυακά. Καταγράφηκαν οι προσδοκίες των συμμετεχόντων (αναφέρεται αναλυτικά παρακάτω) και προκαθορίστηκαν δεκατρείς, δίωρες, συναντήσεις

μέσω της διαδικτυακής αίθουσας WEBEX της νηπιαγωγού. Ακολούθησε βιωματική προσέγγιση με το ψηφιακό περιβάλλον της τηλεκπαίδευσης (Χωρισμός σε Δωμάτια – Καλλιέργεια Συνεργασίας). Έπειτα, προσαρμόστηκαν τα βιωματικά εργαστήρια στο διαδικτυακό περιβάλλον. Στόχος των εργαστηρίων ήταν η εξοικείωση με τεχνικές ενεργητικής ακρόασης και άλλες δεξιότητες επικοινωνίας. Παράλληλα, οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να εξοικειωθούν με τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων μέσω της ανάλυσης και διαχείρισης περιστατικών που συμβαίνουν μέσα στο σχολείο και την οικογένεια. Ενδεικτικά, η αναγνώριση της σημασίας της καλλιέργειας της αυτοεκτίμησης, η οποία συμβάλλει στην ψυχική ανθεκτικότητα, η κατανόηση της ανάγκης σχέσεων δεσμού στην εποχή του κορονοϊού ήταν κάποια από τα θέματα που κυριάρχησαν στις συναντήσεις.

Η παρέμβαση βασίστηκε σε τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως οι βιωματικές ασκήσεις, η ανάλυση περιστατικών, ο καταιγισμός ιδεών και η τεχνική ερωτήσεων-απαντήσεων. Προκειμένου οι γονείς να βιώσουν κοινά συναισθήματα και προβληματισμούς αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθούν αποσπάσματα από ταινίες και animation. Στόχος ήταν η συζήτηση και η ανάπτυξη δεξιοτήτων (Liles, 2007). Η ταινία και το animation λειτούργησαν ως «νοητό βιβλίο» (Russell, 2012) που ζωντανεύει αφηρημένες έννοιες και απεικονίζει θεωρίες. Οι ταινίες, επίσης, καλλιεργούν την ενσυναίσθηση (Liles, 2007) και συνδέουν τη μάθηση με τον σύγχρονο πολιτισμό. Σύμφωνα με έρευνες η ταινία αποτελεί αφορμή για κριτική συζήτηση και γεφυρώνει το χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης (Ash & Clayton, 2009). Ο κινηματογράφος προσφέρει ένα κοινό κίνητρο ή αποτελεί "εφαλτήριο" (Russell, 2012), ενώ, παράλληλα, δημιουργεί ένα κοινό μεταβατικό χώρο συνάντησης των μελών της ομάδας.

Για τους παραπάνω λόγους, χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία αποσπάσματα ταινιών που περιστρέφονται γύρω από τον φόβο, τον θυμό, την αδικία, τη θλίψη, την απώλεια με περιστατικά που σχετίζονται με το σχολικό, αλλά και το ευρύτερο περιβάλλον. Προβλήθηκαν animation που αναφέρονται στη σχέση γονέα-παιδιού με στόχο να αναδειχθούν όλοι οι πιθανοί τρόποι διαπαιδαγώγησης, ενώ παράλληλα προβλήθηκαν ντοκιμαντέρ για την ευαισθητοποίηση και τον προβληματισμό των γονέων για ζητήματα που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον και απαιτούν τη διαχείριση μιας «προβληματικής» συμπεριφοράς και την επίλυση των συγκρούσεων. Τέλος, στον σχεδιασμό συμπεριλήφθηκαν αποσπάσματα από βιβλία ή και ολόκληρα παραμύθια, τα οποία λειτούργησαν ως κοινό υλικό σε βιωματικά εργαστήρια που συμμετείχαν τόσο οι γονείς όσο και οι μαθητές. Αναλυτικότερα παρουσιάστηκαν αποσπάσματα από τα παρακάτω: «Ιστορίες για αγρίους», «Alike», «Η Αυλή», «Ο Θυμός των παιδιών», «205 βιωματικές ασκήσεις για εμψύχωση ομάδων», «Ο μικρός πρίγκιπας», «Μ’ αγαπά, δε μ’ αγαπά».

Συμπεράσματα

Η παρέμβαση σε σχέση με τη συμμετοχή των γονέων αξιολογήθηκε από τη συντονιστική, διεπιστημονική ομάδα ως αποτελεσματική, λαμβάνοντας υπόψη τη συμμετοχή και τη συνέπεια των γονέων, τις αξιολογήσεις τους, την πορεία των προσωπικών ιστοριών που μοιράστηκαν και κλήθηκαν να διαχειριστούν από κοινού και τα αιτήματα για συνέχιση της ομάδας την επόμενη χρονιά. Για την αξιολόγηση του προγράμματος λήφθηκε υπόψη η συμμετοχή ή απουσία των γονέων στη διαδικτυακή ομάδα και, έπειτα, ελέγχθηκε η αποτελεσματικότητα της από τους ίδιους γονείς μέσω ερωτηματολογίων. Τα ερωτηματολόγια κατασκευάστηκαν από τη νηπιαγωγό και συγγραφέα της παρούσας εργασίας (πρώτο ερωτηματολόγιο: https://forms.gle/ZtQkJW56xZg2j1Av9, δεύτερο ερωτηματολόγιο: https://forms.gle/7zaXHAQHd3vqjyFr7). Το πρώτο δόθηκε στους γονείς πριν την παρέμβαση και το δεύτερο μετά την υλοποίηση της παρέμβασης. Παράλληλα, πραγματοποιείτο αξιολόγηση από τη συντονιστική ομάδα καθόλη τη διάρκεια του προγράμματος, η οποία λειτούργησε ανατροφοδοτικά τόσο για τον σχεδιασμό των συναντήσεων όσο και μετά το πέρας της υλοποίησης της παρέμβασης.

Επίσης, η νηπιαγωγός καθ' όλη τη διάρκεια των συναντήσεων κρατούσε ημερολόγιο κυρίως για την αυτοαξιολόγηση της ίδιας. Η καταγραφή σε ημερολόγια έχει συσχετιστεί με την προσπάθεια τεκμηρίωσης του εκπαιδευτικού έργου (καταγραφές, εμπειρίες, συναισθήματα, αξιολογήσεις, άλλα δεδομένα) και του αναστοχασμού, με στόχο την αυτογνωσία, την κατανόηση του άλλου, τον σχεδιασμό και τον έλεγχο της εκπαιδευτικής δράσης (Αυγητίδου, 2011). Συγκεκριμένα, μετά από κάθε συνάντηση η νηπιαγωγός συμπλήρωνε τις παρακάτω ερωτήσεις: α) πόσοι γονείς συμμετείχαν, β) σε ποιο βαθμό συμμετείχαν οι γονείς, εάν έπαιρναν διαδοχικά όλοι το λόγο, γ) πώς ήταν το κλίμα στη συνάντηση, δ) πόσο βοήθησε το υλικό στην πορεία της συνάντησης, ε) εάν προέκυψε κάποιο πρόβλημα. Στο τέλος κάθε διαδικτυακής συνάντησης η διεπιστημονική ομάδα συζητούσε για 10 λεπτά σχετικά με το τι παρατήρησαν από κοινού, πως ένιωσαν και τον σχεδιασμό της επόμενης συνάντησης.

Αναφορικά με το δείγμα, η αρχική ενημέρωση για την πιθανότητα δημιουργίας δικτυακής ομάδας γονέων, κατά την περίοδο της υγειονομικής κρίσης, πραγματοποιήθηκε σε δεκαοχτώ γονείς, δεκαπέντε γυναίκες και τρεις άνδρες. Δεκαέξι από αυτούς αποφάσισαν να συμμετάσχουν και να δεσμευτούν ως προς τη λειτουργία της ομάδας, μεταξύ αυτών και οι τρεις πατέρες. Στην τέταρτη συνάντηση αποχώρησαν δυο μητέρες, η μια λόγω προώρου τοκετού και η άλλη λόγω ανάκλησης της τηλεργασίας της. Οι υπόλοιπες συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν με το σύνολο των δεκατεσσάρων ατόμων. Στην έβδομη συνάντηση απουσίασε μια μητέρα λόγω εμβολιασμού. Με βάση τις απαντήσεις των δεκατεσσάρων γονέων στο πρώτο ερωτηματολόγιο διαπιστώθηκαν τα παρακάτω.

Σχετικά με προγενέστερη εμπειρία σε ομάδες, στην ερώτηση: «Έχετε βρεθεί στο παρελθόν ξανά σε αντίστοιχη ομάδα;», διαπιστώθηκε, ότι οι περισσότεροι δεν είχαν όμοια εμπειρία. Από το δείγμα μόνο δυο γονείς συμμετείχαν ξανά σε ομάδα γονέων. Οι γονείς ακόμη εξέφρασαν την ανάγκη τους να ενημερωθούν για τα στάδια ανάπτυξης των παιδιών. Κοινό αίτημα ήταν η γνωριμία με τους υπόλοιπους, η αλληλεπίδραση της ομάδας και η υιοθέτηση κοινού οράματος. Στις προσδοκίες τους, οι γονείς συμπεριέλαβαν τη βελτίωση του γονεϊκού ρόλου και ειδικότερα την επίλυση συγκρούσεων στη σχέση τους με τα παιδιά, τον ενδεδειγμένο τρόπο να πλησιάσουν τα παιδιά και τις καταλληλότερες ερωτήσεις που μπορούν να χρησιμοποιούν. Κάποιος απάντησε, ότι δεν προσδοκά τίποτα.

Αναφορικά με τα θέματα συζήτησης αρκετοί γονείς έδειξαν ενδιαφέρον για ενημέρωση από ψυχολόγους σχετικά με τα αναπτυξιακά στάδια των παιδιών. Η ζήλεια και οι συγκρούσεις μεταξύ αδερφών ήταν ένα από τα θέματα που είχαν ανάγκη να συζητήσουν, όπως, επίσης, και ερχομός νέων μελών στην οικογένεια. Η απώλεια και το πένθος προβλημάτιζαν τους γονείς τόσο, όσο και η σεξουαλική ενημέρωση και η γενικότερα αναφορά γύρω από το θέμα. Οι φοβίες των παιδιών και οι τεχνικές αντιμετώπισης αναδείχθηκαν ως μια ακόμη θεματική. Ορισμένοι γονείς επεσήμαναν την ανάγκη συζήτησης για τις επιπτώσεις του εγκλεισμού σε ενήλικες και παιδιά, τη διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων του παιδιού (θυμός, απογοήτευση), την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του παιδιού, την ανάπτυξη της ομαδικότητας και της συνεργασίας.

Στο τέλος της παρέμβασης, δόθηκε στους γονείς το δεύτερο ερωτηματολόγιο, το οποίο λάμβανε υπόψη τους στόχους και αξιολογούσε το πρόγραμμα και την παρέμβαση στο σύνολο της. Το ερωτηματολόγιο, το οποίο κατασκευάστηκε από τη νηπιαγωγό, ήταν τύπου Likert με κλίμακα καθόλου, λίγο, μέτρια, πολύ, πάρα πολύ. Στο ερωτηματολόγιο υπήρχαν τρεις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Από τις απαντήσεις των γονέων συμπεραίνουμε, ότι οι θεματικές που συζητήθηκαν στην ομάδα βοήθησαν στην ενίσχυση του γονεϊκου ρόλου μετρίως (έξι από τους δεκατέσσερις), πολύ (πέντε από τους δεκατέσσερις), καθόλου (ένας από τους δεκατέσσερις), λίγο (ένας από τους δεκατέσσερις), πάρα πολύ (ένας από τους δεκατέσσερις). Επίσης, οι ίδιοι γονείς αξιολόγησαν, ότι απέκτησαν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους μετά την παρέμβαση. Συγκεκριμένα, δώδεκα γονείς από τους δεκατέσσερις σημείωσε «ναι» και δύο κύκλωσαν την απάντηση «όχι» στην ερώτηση: «Σας

βοήθησε η ομάδα γονέων να έχετε περισσότερη εμπιστοσύνη στον εαυτό σας ως γονέας;». Δεκατρείς των συμμετεχόντων αξιολόγησαν, ότι ανέπτυξαν μεγάλο βαθμό οικειότητας και έντεκα κατάφεραν, επιπλέον, να εκφράζουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις μεταξύ τους.

Το σύνολο τον γονέων αξιολόγησε ως σημαντική τη δημιουργία της ομάδας, κατά την περίοδο της υγειονομικής κρίσης του Covid-19, για τους παρακάτω κύριους λόγους: α) σε περίοδο κοινωνικού αποκλεισμού, κάθε ευκαιρία για σύναψη των κοινωνικών επαφών είναι ευπρόσδεκτη, πόσο μάλλον με τους γονείς των συμμαθητών των παιδιών μας, β) το μοίρασμα κοινών εμπειριών και προβλημάτων βοήθησε, γ) η συζήτηση βοήθησε στη διατήρηση του ενεργού ρόλου του γονέα στην σχολική κοινότητα, ακόμη και την περίοδο του Covid-19. Εννέα από τους γονείς δήλωσε, ότι μετά τη συμμετοχή στην ομάδα κατάφεραν να αντιληφθούν την αισιόδοξη πλευρά της Covid-19 κατάστασης. Σε ερώτηση που τέθηκε σχετικά με την παρουσία της εκπαιδευτικού, οι γονείς έκριναν την παρουσία της απαραίτητη ως συνδετικό κρίκο για τη διεκπεραίωση του προγράμματος.

Δεκατρείς γονείς δήλωσαν ευχαριστημένοι από τους υπεύθυνους ψυχολόγους και ως προς τις προτάσεις βελτίωσης υπογράμμισαν την επιθυμία τους για περισσότερες βιωματικές ασκήσεις, περισσότερες συναντήσεις, μεγαλύτερη διάρκεια των συναντήσεων και, κυρίως, για διά ζώσης συναντήσεις. Επεσήμαναν την ανάγκη τους για εμβάθυνση σε ζητήματα που αφορούν στις συγκρούσεις, το πένθος και τη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση.

Η αναπάντεχη υγειονομική κρίση του Covid-19 τόνισε πιο επιτακτικά από ποτέ την αναγκαιότητα πραγματοποίησης προγραμμάτων πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής ανθεκτικότητας τόσο για τη διαχείριση πιθανών κρίσεων όσο για την εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης κατά τη διάρκεια της κρίσης. Καθώς η ψυχική ανθεκτικότητα αφορά μια δυναμική ψυχοκοινωνική διαδικασία, αξιολογείται, ότι η κοινή εκπαίδευση των συντονιστών σε τρόπους διαχείρισης κρίσεων στα σχολεία συνέβαλλε ουσιαστικά στην καλλιέργεια μιας κουλτούρας συνεργασίας σχολείων και φορέων που ενισχύουν την κοινοτική συνοχή και προάγουν την ψυχοκοινωνική υγεία (Μπίμπου, Στογιαννίδου 2006). Η φιλοσοφία αυτή καλλιεργήθηκε σταδιακά, με συνέπεια και φάνηκε, ότι ενίσχυσε τους προστατευτικούς παράγοντες και μείωσε τους παράγοντες κινδύνου, παρέχοντας περισσότερες δυνατότητες ενεργοποίησης ψυχικών και νοητικών διαδικασιών. Με άλλα λόγια, μια ομάδα απαρτιζόμενη από επιστήμονες και γονείς μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στη διαχείριση κρίσεων εντός του σχολικού περιβάλλοντος και, τελικά, να ωφελήσει το ίδιο το παιδί και τη μαθησιακή διαδικασία. Η συγκεκριμένη παρέμβαση θα μπορούσε να αποτελέσει καλή πρακτική με στόχο την επιτυχή διαχείριση μιας κρίσης και την προώθηση της ικανότητας αλλαγής μέσα από αντίξοες συνθήκες και προκλήσεις. Τέλος, θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθεί, με ποιον τρόπο και σε ποιον βαθμό θα μπορούσε μια διαδικτυακή ομάδα παρέμβασης να ενδυναμώσει ψυχικά γονείς ατόμων με ειδικές ικανότητες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και γονείς από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες .

Αναφορές

Ash, S. L., & Clayton, P. H. (2009). *Generating, deepening, and documenting learning: The power of critical reflection in applied learning*.

Brock, S. E. (2008). Managing school crises: more than Just response. *PrinciPal Leadership,* pp. 10-14.

Condly, S. J. (2006). Resilience in children: A review of literature with implications for education. *Urban education, 41*(3), pp. 211-236.

Durisic, M., & Bunijevac, M. (2017). Parental involvement as an important factor for successful education. *C.E.P.S. Journal*, *7*(3), pp. 137-153.

Liles, R. E. (2007). The use of feature films as teaching tools in social work education. *Journal of Teaching in Social Work, 27*(3–4), pp. 45–60.

Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti, & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaptation*, *3* (2nd edition). New York: Wiley.

Luthar, S. S., & Cicchetti, D., Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*, 71(3), pp. 543-562.

Nickerson, A. B., & Heath, M. A. (2008). Developing and strengthening school-based crisis response teams. *School Psychology Forum*, 2(2), pp. 1-16.

Russell, W. B. (2012). The art of teaching social studies with film. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, *85*(4), pp. 157–164.

Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1094*(1), pp. 1-12.

Vuorenmaa, M., Perälä, M. L., Halme, N., Kaunonen, M., & Åstedt-Kurki, P. (2016). Associations between family characteristics and parental empowerment in the family, family service situations and the family service system. Child: care, health and development, 42(1), 25-35.

Wu, M., Xu, W., Yao, Y., Zhang, L., Guo, L., Fan, J., & Chen, J. (2020). Mental health status of students' parents during COVID-19 pandemic and its influence factors. General Psychiatry, 33(4):e100250.

Αυγητίδου, Σ. (2011). Η Αξιοποίηση των Ημερολογίων στην Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Προϋποθέσεις και Διαδικασίες. *Action Researcher in Education*, *2*, σ. 29-48.

Κολιοπάνου, Α., & Συφάκη, Μ. (2011). Διαχείριση Κρίσης-Αντιμετώπιση Πένθους στο σχολικό περιβάλλον. Στο *Η ειδική αγωγή αφετηρία εξελίξεων στην επιστήμη και στην πράξη*, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής, τ. Δ΄. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κυριάκου, Α. (2014). Ψυχική Ανθεκτικότητα στο Σχολείο. Ψυχολογική στήριξη των παιδιών σε καταστάσεις κρίσης. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014, σ. 498-504.

Λαμπριανίδου, Ε. (2014). *Συμβουλευτική γονέων παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ζητήματα οριοθέτησης*. Πτυχιακή Εργασία. Ιωάννινα: Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηπείρου.

Μπίμπου, Ι., & Στογιαννίδου, Α. (2006). *Πλαίσια συνεργασίας ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Μπόνια, Α. (2010). *Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή στο δημοτικό σχολείο*. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ.30031). Ανακτήθηκε από: http://hdl.handle.net/10442/hedi/30031

Παπακώστα-Γάκη, Ε. (2018). *Η Διαχρονική Πορεία της Πρόληψης ως Μοχλός Κοινωνικής Ενδυνάμωσης*. Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Διεπιστημονικού Συνεδρίου Κέντρων Πρόληψης, Κέντρο Διάδοσης Ερευνητικών Αποτελεσμάτων (ΚΕΔΕΑ), Ελλάδα. Μάιος 9-11, 2018. Θεσσαλονίκη: Κ. Μάτσα.

Στογιαννίδου, Α. (2011). Μια Πρόταση Αξιολόγησης της Συμβουλευτικής Γονέων στο Πλαίσιο της Εμπειρικής Τεκμηρίωσης. *Hellenic Journal of Psychology*, *8*, pp. 338-358.

Στογιαννίδου, Α. (2006). Σύνδεση μαθητών και γονέων με το σχολείο. Στο Ι. Μπίμπου-Νάκου & Α. Στογιαννίδου (επιμ.). *Πλαίσια συνεργασίας ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο*, 29-51. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης: Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο. Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο. Εκπαιδευτικό υλικό για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ.) (2011). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα. Τεύχος 11: Διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα στο Νηπιαγωγείο, Α' και Β' Δημοτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2011β). *Σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Εξ αποστάσεως εκπαιδευτική υποστήριξη γονέα και νηπίου με κινητικά παιχνίδια ενίσχυσης εμπιστοσύνης και επικοινωνίας μεταξύ τους

Πομπιέρη Αγγελική
Απόφοιτος ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ
aggelikipom@gmail.com

Παυλίδου Εύα
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ
eva@nured.auth.gr

Περίληψη

Η προσωρινή διακοπή της σχολικής φοίτησης και του παρατεταμένου εγκλεισμού, λόγω του covid-19, έφερε στην επιφάνεια επιτακτικά την ανάγκη για κινητική δραστηριοποίηση των παιδιών μέσα στο σπίτι. Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας ήταν η αξιοποίηση αυτών των συνθηκών προς όφελος της παιδικής κινητικότητας και της σχέσης γονέων και παιδιών με εξ αποστάσεως υποστήριξη και καθοδήγησή τους στο συνεργατικό κινητικό παιχνίδι. Δημιουργήθηκαν μικρής διάρκειας βίντεο και γραπτές οδηγίες για την υλοποίηση κινητικών δράσεων από τη μητέρα ή τον πατέρα με στόχους την κινητική έκφραση και αποφόρτιση του παιδιού τους προσχολικής ηλικίας, αλλά και την ενίσχυση εμπιστοσύνης και επικοινωνίας μεταξύ τους. Για την αξιολόγηση του εγχειρήματος πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις προς τους γονείς πριν και μετά την εφαρμογή ενός μήνα, καθώς και έξι μήνες μετά τη λήξη της. Η ανάλυση λόγου των ερωτηθέντων κατέδειξε ικανοποιητική επίτευξη των στόχων του σχεδιασμού και επιπλέον πυροδότηση της κινητικής δημιουργικότητας των παιδιών στη φάση ελέγχου διατήρησης αποτελεσμάτων.

Λέξεις κλειδιά: κινητικό παιχνίδι, προσχολική ηλικία, επικοινωνιακές σχέσεις, γονέας-συμπαίκτης

Εισαγωγή

Τα ερεθίσματα και οι συνθήκες για την κινητική δραστηριοποίηση των παιδιών, ατομικά και με συνεργάτες, έχουν αδιαμφισβήτητη αξία για τη σωματική, κινητική, κοινωνικοσυναισθηματική και γνωστική τους ανάπτυξη (Gallahue, 2002). Ειδικότερα στην προσχολική ηλικία η κίνηση είναι επιπλέον για το παιδί εργαλείο αυτογνωσίας, εξερεύνησης του περιβάλλοντος (Zimmer, 2007), ενεργητικής, αυτόβουλης γνωστικής ανάπτυξης και ασφαλώς έκφρασης, δημιουργικότητας και επικοινωνίας (Βενετσάνου, 2014; Παυλίδου, 2012).

Διεθνείς οδηγίες ορίζουν ως μέσο χρόνο καθημερινής μέτριας έως έντονης κινητικής δραστηριοποίησης των παιδιών τα 60΄ σε κατανομή μέσα στη μέρα (WHO, 2020), ενώ συνιστούν να αποφεύγονται παρατεταμένα διαστήματα χωρίς κινητική δραστηριοποίηση (NASPE, 2011). Ωστόσο, η ορμέμφυτη τάση του παιδιού για κίνηση έχει δεχθεί πλήγμα στο δυτικό πολιτισμό και οι έρευνες δείχνουν ότι, παρόλες τις σχετικές εξαιρέσεις, στις μέρες μας δεν επαρκούν οι ευκαιρίες για την κινητική δραστηριοποίησή του στο χώρο που είναι κατεξοχήν επιδραστικός, δηλαδή στο σχολείο, είτε σε οργανωμένες είτε σε ελεύθερες δραστηριότητες (Pate, McIver, Dowda, Brown, & Addy, 2008; Tandon, Saelens, & Christakis, 2015). Από την άλλη, η έμπρακτη υποστήριξη της κάθε μορφής κινητικής έκφρασης των παιδιών από τους γονείς τους σχετίζεται θετικά με το ζητούμενο, δηλαδή την αύξηση της κινητικής δραστηριοποίησης των παιδιών (Loprinzi, & Trost, 2010; Pfeiffer, Dowda, McIver, & Pate, 2009). Σε διαστήματα που το σχολείο δε λειτουργεί, όπως σε περιόδους διακοπών, για τα μικρότερα παιδιά η ευθύνη κινητικής δραστηριοποίησης και αποφόρτισής τους

μετατοπίζεται, όπως είναι αναμενόμενο, στους γονείς. Όταν όμως το σχολείο, όπως και οι χώροι εξωσχολικών δραστηριοτήτων κλείνουν για μεγάλα διαστήματα και για λόγους ανωτέρας βίας, όπως για την προστασία της υγείας στην περίπτωση της πανδημίας λόγω του covid 19, τότε η κινητική δράση του μικρού παιδιού επαφίεται στην πρόθεση και στις δυνατότητες των γονέων και επιπλέον περιορίζεται στις συνθήκες χώρου της εκάστοτε οικογένειας. Αν συνυπολογίσουμε ότι σε τέτοιες περιπτώσεις η συναναστροφή και το παιχνίδι με συνομηλίκους - εκτός των αδελφών και εφόσον υπάρχουν - κρίνεται απαγορευτική, ο ρόλος του γονέα ως συμπαίκτη γίνεται περισσότερο από κάθε άλλη φορά καθοριστικός, τόσο για την αποφυγή του παρατεταμένου καθιστικού τρόπου ζωής και έκθεσης του παιδιού σε οθόνες κάθε είδους, όσο και για την απαραίτητη κινητική ενεργοποίησή του με ασφάλεια μέσα στο σπίτι.

Ο προβληματισμός σε σχέση με την αντιμετώπιση του παραπάνω θέματος οδήγησε στο σχεδιασμό της συγκεκριμένης πιλοτικής έρευνας, για την οποία ορίσθηκαν οι εξής στόχοι: α) δημιουργία οπτικοακουστικού υλικού από τις εκπαιδευτικούς-ερευνήτριες με κινητικές δραστηριότητες που θα μπορούσαν να υλοποιηθούν από παιδιά προσχολικής ηλικίας σε συνεργασία με έναν ή και τους δύο γονείς τους μέσα στο σπίτι, β) διαμόρφωση των δραστηριοτήτων αυτού του υλικού με περιεχόμενα που, παράλληλα με την κίνηση όλου του σώματος, να καλλιεργούν με κατάλληλα απτικά ερεθίσματα την εμπιστοσύνη και την επικοινωνία μεταξύ των συμπαικτών, γ) εξ αποστάσεως κοινοποίηση αυτού του υλικού στους γονείς και υποστηρικτική προφορική και γραπτή καθοδήγησή τους από τις δημιουργούς, δ) αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας αυτών των κινητικών δράσεων μέσα από συστηματικές αναφορές ανατροφοδότησης των συμμετεχόντων και ημιδομημένες συνεντεύξεις προς τους γονείς.

Η κίνηση ως γλώσσα επικοινωνίας

Γονείς και παιδιά συνεργάτες στο κινητικό παιχνίδι

Το κινητικό παιχνίδι μεταξύ παιδιού και γονέα μπορεί σε ορισμένες περιπτώσεις να ξεκινά ως επιλογή έκφρασης του πρώτου και ως μία λύση απασχόλησης και αποφόρτισης της παιδικής ενέργειας για τον δεύτερο. Σε άλλες, περισσότερο συνειδητοποιημένες περιπτώσεις, μπορεί να συμβαίνει επειδή ο γονέας αναγνωρίζει τα πολύπλευρα οφέλη της κίνησης για το παιδί του και θέλει να γίνει αρωγός αυτής της διαδικασίας. Σε κάθε περίπτωση όμως η σύμπραξη αυτή μπορεί να αναδειχθεί ως εξέχον μέσο επικοινωνίας και αναζωογόνησης και των δύο. Οι Biringen και Robinson επισημαίνουν ότι τα παιδιά διαμορφώνουν τις αντιλήψεις τους πρωτίστως σύμφωνα με τον τρόπο επικοινωνίας που βίωσαν με τους γονείς τους κι έτσι, όταν αυτή η επικοινωνία είναι αποτελεσματική συντελεί στην ανάπτυξη θετικών κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων, τόσο στα πρώιμα χρόνια, όσο και στην ενήλική ζωή τους (2010). Ο Stagnitti συμπληρώνει ότι ρόλος του παιχνιδιού είναι κυρίαρχος για την ανάπτυξη της επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, καθώς διευκολύνει την ελεύθερη και αυθόρμητη έκφραση (2004).

Το παιχνίδι δεν έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα, αντίθετα, ταυτίζεται με τη διασκέδαση, τη δημιουργικότητα, την κοινωνικοποίηση, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (Γέρου, 1984). Η παιδαγωγική του αξία είναι αναγνωρισμένη, αποτελεί βασική συνισταμένη εμπλουτισμού των παιδικών εμπειριών, ενεργοποιεί την ικανότητα της νοηματοδότησης κι έτσι είναι πολλά διεθνώς τα εκπαιδευτικά προγράμματα προσχολικής αγωγής που έχουν ως βάση το παιχνίδι (Ντολιοπούλου, & Γουργιώτου, 2008).

Όταν το παιχνίδι είναι κινητικό, με τονισμένα τα στοιχεία της συνεργασίας και της ενσυναίσθησης από τους συμμετέχοντες, αλλά όχι του ανταγωνισμού και της σύγκρισης επιδόσεων, έχει τα εχέγγυα για τη βίωση θετικών εμπειριών από το παιδί, η καταγραφή των οποίων θα ενδυναμώσει τις επικοινωνιακές του δεξιότητες και τη δεκτικότητά του στη δια βίου άσκηση (Donnelly-Cleland, Mueller, & Gallahue, 2019). Μία τέτοια διαδικασία ανταποκρίνεται στους σκοπούς της αναπτυξιακής φυσικής αγωγής, ενώ στη βιβλιογραφία

διατίθενται πολλές προτάσεις για καλές πρακτικές στην προσχολική εκπαίδευση (ενδεικτικά: Βενετσάνου, 2014; Ζαχοπούλου, & Κούλη, 2017; Παυλίδου, 2012). Όταν όμως η διαχείριση αγωγής της κίνησης του νηπίου μετατοπίζεται στους γονείς και στις περιορισμένες κατά κανόνα υλικοτεχνικές συνθήκες που διαθέτει ο χώρος διαβίωσης της οικογένειας, η σωστή πληροφόρηση και η υποστήριξή τους κρίνεται αναγκαία.

Καλλιέργεια της εμπιστοσύνης μέσω της αφής

Μια παρόρμηση εσωτερική ωθεί τα παιδιά να επιδιώκουν τη σωματική επαφή με συνομηλίκους τους, με οικείους ενήλικες, με τους εκπαιδευτικούς τους (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000) και έχει επιβεβαιωθεί κατ΄ επανάληψη ότι η απτική και σωματική επαφή παρέχει θετικά αποτελέσματα στη συναισθηματική και κοινωνική εξέλιξή τους (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 1997). Είναι γεγονός ότι η σωματική επαφή παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της επικοινωνίας, καθώς αποτελεί φορέα πλήθους μηνυμάτων ψυχικού, συναισθηματικού, κοινωνικού και πολιτιστικού χαρακτήρα (Κοντάκος & Πολεμικός, 1999). Πιο συγκεκριμένα, η απτική επαφή λειτουργεί ευεργετικά στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης και στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων, ενώ την ίδια στιγμή προκαλεί θετικά συναισθήματα, αυξάνει την κοινωνική επιρροή (Chang, 2001) και συντελεί στην οικοδόμηση κλίματος εμπιστοσύνης (Powell, 1998). Άλλωστε έχει εντοπιστεί ότι η αλληλεπίδραση γονέων και παιδιών ενισχύεται μέσα από την σωματική επαφή, ενώ παράλληλα διευκολύνει την ανάπτυξη περιοχής του εγκεφάλου, που είναι υπεύθυνη για την επεξεργασία των συναισθημάτων (Doidge, 2007).

Σκοπός της έρευνας

Ο συγκεκριμένος σχεδιασμός τέθηκε σε εφαρμογή με σκοπό να διερευνηθεί α) η καταλληλότητα συγκεκριμένων προτάσεων κινητικών παιχνιδιών μέσα στο σπίτι, σε σχέση με τους στόχους που προαναφέρθηκαν, για παιδιά προσχολικής ηλικίας σε συνεργασία με έναν από τους δύο γονείς τους και β) η αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως υποστηρικτικής καθοδήγησης των γονέων. Για την επίτευξη των στόχων, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη δημιουργία κινητικών δράσεων με κλειστά τα μάτια των παιδιών, ώστε τα αγγίγματα ων γονέων να έχουν την πρωτοκαθεδρία στην επικοινωνία σε συνδυασμό με λεκτική καθοδήγηση και επιλεγμένους ήχους για τον έλεγχο του χώρου και τις ασφαλείς μετακινήσεις (απτικά και ακουστικά ερεθίσματα). Η πρόθεση ήταν να βιώσουν τα παιδιά την κινητική εξερεύνηση/ενεργοποίηση/έκφραση και την αίσθηση της αυτενέργειας, προσαρμοζόμενα στις κινητικές απαιτήσεις των παιχνιδιών μέσα σε κλίμα εμπιστοσύνης, συνεργασίας και ισοτιμίας με τον γονέα-συμπαίκτη.

Συμμετέχοντες – συνθήκες υλοποίησης

Στην έρευνα συμμετείχαν πέντε πυρηνικές οικογένειες με ένα παιδί προσχολικής ηλικίας η κάθε μία (ηλικίες παιδιών 4,5-6,5 ετών, τρία κορίτσια και δύο αγόρια), οι οποίες κλήθηκαν να παίξουν στο χώρο διαμονής τους τα προτεινόμενα κινητικά παιχνίδια που τους προσφέρονταν ηλεκτρονικά δύο φορές την εβδομάδα κατά τον Απρίλιο του 2020, διάστημα με κλειστά σχολεία και εγκλεισμό στο σπίτι, λόγω της πανδημίας, συμπεριλαμβανομένων και των ημερών αργίας του Πάσχα .

Κάθε οικογένεια αξιολογήθηκε ως μελέτη περίπτωσης, λόγω της αναμενόμενης ανομοιογένειας ως προς τις συνθήκες διαβίωσης και σύνθεσής τους. Με βάση την πρώτη συνέντευξη που πραγματοποιήθηκε προς τους γονείς, παρουσιάζονται ενδεικτικά και συνοπτικά τα κυριότερα στοιχεία: δύο οικογένειες διέμεναν σε μονοκατοικίες σε χωριό, δύο οικογένειες σε διαμερίσματα σε πόλη και μία σε μονοκατοικία σε πόλη. Τρία από τα παιδιά είχαν από ένα μικρότερο αδερφάκι, ένα παιδί είχε μεγαλύτερη αδελφή και ένα ήταν διαγνωσμένο στο φάσμα αυτισμού (ελαφράς μορφής Asperger). Στην αρχή της παρέμβασης ενδεικτικά η συναισθηματική κατάσταση τριών παιδιών είχε κοινό στοιχείο τις συχνές στιγμές εκνευρισμού, αρκετά ανικανοποίητη ανάγκη αποκλειστικότητας από κάποιον γονέα

(όπως στην περίπτωση νηπίων με μικρότερο/η αδερφό/ή), ενώ των δύο άλλων παιδιών η συνήθης διάθεση ήταν ήρεμη, με στιγμές όμως έντονου θυμού για φαινομενικά ασήμαντες αιτίες. Από τους γονείς κανείς δεν είχε ενασχόληση με την κίνηση επαγγελματικά ή ως χόμπυ, εκτός από μία μητέρα, που γυμνάζεται σε γυμναστήριο στην πόλη. Μία μητέρα και ένας πατέρας ανέφεραν χρόνιους πόνους αρθρώσεών τους.

Για την κοινοποίηση των βίντεο χρησιμοποιήθηκε η πλατφόρμα youtube σε προσωπικό κανάλι μη καταχωρημένο, ενώ στους γονείς δόθηκαν προφορικά (τηλεφωνικά και μέσω social media) και γραπτά (e-mails με κείμενο, σκίτσα και εικόνες) όσες διευκρινίσεις χρειάστηκαν. Προσφέρθηκαν συνολικά 7 links με 10/λεπτες βιντεοσκοπημένες κινητικές δράσεις, δημιουργημένες από τις ερευνήτριες και εφαρμοσμένες από τη μία σε συνεργασία με οικογενειακό της πρόσωπο στο διαμέρισμα της με τη χρήση απλών καθημερινών υλικών. Η πρόθεση ήταν να «ταυτιστούν» ευκολότερα οι γονείς με τις συνθήκες και αντίστοιχα να αξιοποιήσουν κινητικά με τα παιδιά τους τα δωμάτια και τους διαδρόμους (ή και την αυλή, εφόσον υπήρχε) των δικών τους κατοικιών.

Συλλογή δεδομένων

Χρησιμοποιήθηκαν δύο ερευνητικά εργαλεία:

1) Ημιδομημένες συνεντεύξεις εξ αποστάσεως προς τους γονείς των παιδιών α) πριν αρχίσουν τις εφαρμογές των κινητικών δράσεων (συλλογή πληροφοριών για τις συνολικές συνθήκες, τη συναισθηματική κατάσταση των παιδιών κ.ά.), β) στο τέλος των εφαρμογών (αξιολόγηση της διαδικασίας σε σχέση με τους στόχους) και γ) έξι μήνες μετά το τέλος των εφαρμογών (follow-up evaluation), διάστημα που συνέπεσε με τη δεύτερη φάση εγκλεισμού λόγω πανδημίας (Νοέμβριος 2020), με σκοπό τον έλεγχο διατήρησης ή εξέλιξης των προηγούμενων αποτελεσμάτων. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι συνεντεύξεις χωρίς τη δυνατότητα επιτόπιας μη συμμετοχικής παρατήρησης των δρώμενων, εξαιτίας των μέτρων εγκλεισμού για την αντιμετώπιση της πανδημίας, θα προσέδιδαν περιορισμένη αξιοπιστία στα αποτελέσματα του συγκεκριμένου ερευνητικού σχεδιασμού, οπότε η επαναληπτική συνέντευξη μετά από κενό διάστημα κρίθηκε απαραίτητη, ώστε να συλλεχθούν περισσότερες πληροφορίες.

2) Ημερολογιακές σημειώσεις από την προφορική εξ αποστάσεως ανατροφοδότηση εντυπώσεων, αντιμετώπισης προβλημάτων κτλ σχετικά με τις κινητικές δράσεις μετά από κάθε ημερήσια εφαρμογή, τόσο από τα παιδιά, όσο και από τους γονείς τους.

Δομή και περιεχόμενο των προτεινόμενων κινητικών δράσεων μέσω βίντεο

Κάθε μία από τις 7 βιντεοσκοπημένες προτάσεις κινητικών δράσεων περιείχε αρχικά σύντομη ενεργοποίηση (προθέρμανση), συνήθως με ρυθμικές κινήσεις ή κάποιο κινητικό παιχνίδι με ενεργοποίηση της αφής. Ακολουθούσε το κυρίως μέρος με ποικίλη θεματολογία βασισμένη στις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Παραδείγματος χάριν, σε αφηγηματικό πλαίσιο (αφηγείται και παρακινεί ο γονέας) οι ήρωες κάθε ιστορίας (τα παιδιά) θα έπρεπε να προσπεράσουν μια σειρά εμποδίων για να πετύχουν το στόχο τους. Σημαντικό τμήμα κάθε περιπέτειας ήταν η δοκιμασία του ήρωα να κινηθεί με τα μάτια του κλεισμένα (με μαντίλι ή μάσκα) και να είναι συγκεντρωμένος στα απτικά και ακουστικά ερεθίσματα που του προσφέρονταν. Η διαδικασία, διαφοροποιημένη και με νέα στοιχεία έκπληξης κάθε φορά, σχεδιάστηκε έτσι ώστε να ωθεί τα παιδιά να δοκιμάζουν και να εξελίσσουν, άλλοτε με κλειστά και άλλοτε με ανοιχτά μάτια, όσες από τις βασικές κινητικές δεξιότητες θα είχαν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν στις συνθήκες του σπιτιού, όπως ισορροπίες σε στάση και σε μετακίνηση, ρολαρίσματα στο έδαφος, περιστροφικές κινήσεις, ποικίλα περπατήματα, αναπηδήσεις, τρέξιμο κ.ά. καθώς και πολυποίκιλες εκφραστικές κινήσεις όλου του σώματος. Επιπλέον, η δομή των κινητικών δράσεων προσανατόλιζε τα παιδιά στην διαχείριση των διαστάσεων και των αντικειμένων των χώρων του σπιτιού (αντίληψη/έλεγχος χώρου). Χρησιμοποιήθηκαν υλικά που υπήρχαν σε κάθε σπίτι, όπως μαξιλάρια, βιβλία, μανταλάκια, λούτρινα παιχνίδια κ.ά., ενώ, μέσω youtube, προτάθηκαν μουσικές επιλογές για τη δημιουργία ατμόσφαιρας (απαλή, έντονη

μουσική, ρυθμικά ακούσματα, ήχοι περιβάλλοντος κτλ). Τέλος κάθε προτεινόμενο παιχνίδι τελείωνε με αποθεραπεία μέσω συνεργατικών διατάσεων και ήρεμης αναπνοής, με απλά στοιχεία γιόγκα (kidsyoga) και μασάζ.

Η χρονική στιγμή για την εφαρμογή των κινητικών δράσεων σε κάθε σπίτι, καθώς και η περίπτωση επαναλήψεων, εφόσον το επιθυμούσαν τα παιδιά, αφέθηκαν στην ευχέρεια των γονέων, ώστε να μη διαταράσσεται το πρόγραμμα της οικογένειας. Επισημάνθηκε σε όλους η δυνατότητα να παραλλάσουν, εφόσον το επιθυμούν τις βιντεοσκοπημένες προτάσεις και να ενθαρρύνονται από τους γονείς οι δημιουργικές ιδέες και οι εναλλακτικές, νέες προτάσεις κινητικών παιχνιδιών από τα παιδιά. Η αυθόρμητη διάθεση συμμετοχής αδερφού/ής στα παιχνίδια ήταν ευπρόσδεκτη, αρκεί να ήταν συνεργατική. Επίσης οι γονείς προτρέπονταν, εφόσον είχαν το χρόνο και τη διάθεση, να εναλλάσσουν το ρόλο τους με αυτόν των παιδιών, ώστε η παιγνιώδης συμπεριφορά να βιώνεται ισότιμα από όλους τους συμπαίκτες και να ενδυναμώνεται η επικοινωνιακή τους σχέση μέσω του κινητικού κώδικα.

Αποτελέσματα

Α) Τα κυριότερα στοιχεία από την ανάλυση λόγου σε επιλεγμένες ερωτήσεις της συνέντευξης προς τους γονείς που πήραν μέρος στα παιχνίδια (συμμετείχαν τρείς μητέρες και δύο πατέρες) μετά το τέλος των εφαρμογών συνοψίζονται παρακάτω.

Θετικά στοιχεία των προτάσεων: από τέσσερις γονείς αναφέρθηκε ότι τα παιδιά διασκέδασαν με τη διαδικασία, δύο γονείς παρατήρησαν ότι τα παιδιά τους (κορίτσια) άρχισαν να κινούνται πιο ευέλικτα μέσα στο σπίτι γενικότερα, δύο επεσήμαναν με άμεσο τρόπο και δύο με έμμεσο ότι η σχέση με το παιδί τους έγινε πιο ισορροπημένη, ότι ήρθαν πιο κοντά και ότι με τα παιχνίδια η ενέργειά του παιδιού βρήκε δημιουργική διέξοδο και το ηρέμησε (ειδικότερα στην περίπτωση του παιδιού με asperger), δύο γονείς διαπίστωσαν ιδιαίτερη εστίαση της προσοχής του παιδιού τους στις οδηγίες και στις «δοκιμασίες» και τρεις επεσήμαναν την πρωτοβουλία των παιδιών τους για δημιουργικές παραλλαγές των παιχνιδιών. Ένα παιδί ενέταξε τα παιχνίδια στην καθημερινότητά του, είτε ίδια, είτε με δικές του παραλλαγές. Η αδερφή (7 ετών) ενός κοριτσιού συμμετείχε συστηματικά και συνεργατικά στα παιχνίδια. Σε δύο περιπτώσεις τα παιδιά ήταν επίμονα στην επανάληψη του παιχνιδιού με αλλαγή ρόλου με τον γονέα.

Αρνητικά στοιχεία: οι συμμετέχοντες/ουσες δεν εντόπισαν αρνητικά δομικά στοιχεία, ενώ μία μητέρα θεώρησε αρνητικό το γεγονός ότι το παιδί της ήθελε να παίζει τις βιντεοσκοπημένες προτάσεις με παραλλαγές δικές του. Δύο άλλοι γονείς αναφέρθηκαν στη μεγάλη απογοήτευση των παιδιών όταν τελείωσαν οι εφαρμογές.

Δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν: σε δύο περιπτώσεις η ύπαρξη βρέφους ή τρίχρονου παιδιού δυσκόλεψε τις οικογένειες στην ανεύρεση αδιατάραχτου χρόνου εφαρμογής των παιχνιδιών με το μεγαλύτερο παιδί τους

Πώς δέχθηκαν τα παιδιά τα «κλειστά μάτια» στα παιχνίδια: τρεις γονείς (των κοριτσιών) δήλωσαν ότι τα παιδιά τους ήταν εξοικειωμένα με το κλείσιμο των ματιών από προηγούμενα παιχνίδια τους (πχ τυφλόμυγα) κι ευχαριστήθηκαν ιδιαίτερα τις νέες προτάσεις. Οι γονείς των αγοριών ανέφεραν μικρή ή μεγαλύτερη δυσφορία στην αρχή, που στη συνέχεια ξεπεράστηκε, ενώ επιπλέον ο πατέρας του παιδιού με asperger απέδωσε σ αυτά τα παιχνίδια την αύξηση εμπιστοσύνης που του έδειξε ο γιός του.

Πώς επέδρασαν τα παιχνίδια γονέα και παιδιού στη μεταξύ τους σχέση: οι τέσσερις γονείς ανέφεραν, με το δικό του τρόπο ο καθένας, ότι η συνολική διαδικασία δημιούργησε βαθμιαία έναν κώδικα επικοινωνίας με το παιδί τους, ενώ μία μητέρα παρατήρησε χαρακτηριστικά ότι οι συγκεκριμένες εφαρμογές έφεραν στην επιφάνεια μια έντονη επιθυμία της κόρης της για παιχνίδια επαφής με το σώμα με τη μητέρα της.

Οι ημερολογιακές σημειώσεις από τα σχόλια των συμμετεχόντων γονέων και παιδιών επιβεβαιώνουν και ενισχύουν όσα εντοπίστηκαν από τη συνέντευξη. Τα περισσότερα από τα παιδιά ήταν ιδιαίτερα πρόθυμα να αναφέρουν ότι διασκέδαζαν πολύ, έσπευδαν να δηλώσουν ποιά παιχνίδια τους άρεσαν περισσότερο, τι παραλλαγές πρότειναν κτλ.

Αναφορικά με την εξ αποστάσεως υποστήριξη, όλοι οι γονείς δήλωσαν σαφώς ικανοποιημένοι με τους τεχνολογικούς τρόπους που επιλέχθηκαν, αν και οι περισσότεροι θα προτιμούσαν κάτω από άλλες συνθήκες την απευθείας ανθρώπινη επαφή.

Β) Ενδεικτικά στοιχεία από την ανάλυση λόγου σε επιλεγμένες ερωτήσεις της συνέντευξης προς τους ίδιους γονείς 6 μήνες μετά το τέλος των εφαρμογών συνοψίζονται παρακάτω.

Οι τέσσερις από τους γονείς ανέφεραν ότι κατά το διάστημα αυτό ορισμένα από τα παιχνίδια τα έπαιξαν αυτόβουλα με το παιδί τους κατά στιγμές, είτε με πρωτοβουλία δική τους, είτε των παιδιών. Ήταν χαρακτηριστικό ότι τα παιδιά προτίμησαν κατά κανόνα να θέσουν σε εφαρμογή δικές τους δημιουργικές ιδέες ως παραλλαγές στα ίδια θέματα, όπως επίσης δύο από τα παιδιά προτίμησαν να παίξουν αυτά τα παιχνίδια με φίλους τους. Μία μητέρα ανέφερε ότι μέσα σ αυτό το διάστημα η επικοινωνία με το παιδί της βελτιώθηκε γενικότερα χάρη σ αυτά τα παιχνίδια, μία άλλη ότι το παιδί της νοιώθει πιο άνετα μαζί της όταν παίζουν κινητικά παιχνίδια και ένας πατέρας ότι το παιδί του ζητά να παίζουν πλέον οι δυο τους συχνότερα.

Συμπεράσματα

Οι στόχοι της εργασίας, που αντιστοιχίζονται με ανάλογα ερευνητικά ερωτήματα, φάνηκαν να επιτυγχάνονται σε ικανοποιητικό βαθμό. Με τις συνεντεύξεις στον επίλογο των εφαρμογών και τις ημερολογιακές σημειώσεις κατά την πορεία του καταγράφηκε πλήθος πληροφοριών, το οποίο μας οδήγησε στα εξής κυριότερα συμπεράσματα:

Η χρήση τεχνολογιών των κοινωνικών μέσων δικτύωσης ήταν καθοριστική για την έκβαση του εγχειρήματος. Οι συμμετέχοντες ήταν απόλυτα εξοικειωμένοι με τα συγκεκριμένα μέσα και αξιολόγησαν ιδιαίτερα θετικά τη χρήση τους ως εύχρηστων και ανέξοδων τρόπων πληροφόρησης, επικοινωνίας και υποστήριξης της συμμετοχής τους.

Οι περισσότεροι γονείς παραδέχθηκαν, είτε άμεσα, είτε έμμεσα, ότι, ως συμπαίκτες στα παιχνίδια, αφουγκράστηκαν την ανάγκη των παιδιών τους για σωματική επαφή και αλληλεπιδραστική κινητική έκφραση και διαπίστωσαν την αυξανόμενη εμπιστοσύνη και δεκτικότητα των παιδιών να παίζουν μαζί τους με κλειστά τα μάτια. Όσοι δεν παρατήρησαν αυτή τη θετική εξέλιξη, ήταν γονείς που δήλωσαν ότι έπαιζαν ανέκαθεν με τα παιδιά τους κάθε είδους παιχνίδι, συμπεριλαμβανομένου του κινητικού και των παραλλαγών του με κλειστά τα μάτια και ερεθίσματα αφής. Οι Κοντάκος και Πολεμικός αξιολογούν ως ιδιαίτερα σημαντικά τα παιχνίδια αφής, αφού η ανάπτυξη του απτικού συστήματος συντελεί στην αισθητηριακή ολοκλήρωση του ατόμου και αποτελεί κυρίαρχη μορφή έκφρασης μη λεκτικών συναισθημάτων (2000). Γενικότερα, επιβεβαιώθηκε πόσο σημαντικό είναι οι γονείς να αφιερώνουν χρόνο, να ενθαρρύνουν το διάλογο και να δείχνουν το ενδιαφέρον τους με τρόπους που καταλαβαίνουν τα παιδιά, όπως είναι το παιχνίδι μαζί τους (Skynner, 1997).

Ορισμένοι γονείς επεσήμαναν ότι η δομή των συγκεκριμένων παιχνιδιών συνέβαλε στη βελτίωση ελέγχου του περιβάλλοντα χώρου και των χωρικών εμποδίων από το παιδί τους. Κανείς δεν παρατήρησε βελτίωση κινητικών δεξιοτήτων στο παιδί του, κάτι που ήταν αναμενόμενο, λόγω της μικρής διάρκειας των εφαρμογών, όπως επιβεβαιώνουν και οι ερευνητές (Donnelly-Cleland et al., 2019). Όλοι όμως συμφώνησαν ότι τα παιδιά τους δραστηριοποιήθηκαν κινητικά, λειτούργησαν ιδιαίτερα συνεργατικά, εκφράστηκαν δημιουργικά μέσω της κίνησης, αποφόρτισαν συσσωρευμένη ενέργεια, καθώς παράλληλα απέφυγαν ορισμένες καθιστικές συνήθειες και τα περισσότερα ενέταξαν με μεγάλη ευχαρίστηση στη ρουτίνα τους τα κινητικά παιχνίδια με τους γονείς. Αξίζει να σημειωθεί ότι δε φάνηκε να παίζει ρόλο αν ήταν πατέρας ή μητέρα ο συμπαίκτης των παιδιών στα παιχνίδια.

Όλα τα παιδιά, άλλα λιγότερο, άλλα περισσότερο, απογοητεύτηκαν με τη λήξη των σχεδιασμένων εφαρμογών κι αυτό καταδεικνύει κατά πρώτο λόγο τη βίωση από μέρους τους θετικών έως πολύ θετικών εμπειριών από τις εφαρμογές. Κατά δεύτερο λόγο

διαφάνηκε ότι, η συστηματική επικοινωνία, παροχή νέου υλικού, καθοδήγηση και υποστήριξη της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, δημιούργησε με τις οικογένειες μια σχέση αναφοράς, οικειότητας, αλλά και εξάρτησης από το πρόσωπό της σε σχέση με τα κινητικά παιχνίδια. Έτσι, παρουσίασε ενδιαφέρον να διερευνηθεί αν κατά τους επόμενους μήνες θα επαναλαμβάνονταν από τους συμμετέχοντες κάποιο/α από τα παιχνίδια αυτόβουλα και χωρίς καμία προτροπή και καθοδήγηση.

Από τις επαναληπτικές συνεντεύξεις έξι μήνες μετά το τέλος των εφαρμογών φάνηκε ότι είχε δοθεί μια «ώθηση» στην επιλογή συνεργατικών κινητικών δράσεων των γονέων με τα παιδιά τους ως δημιουργική απασχόληση. Άλλοτε με πρωτοβουλία των γονέων, άλλοτε των παιδιών, φάνηκε ότι οι προτάσεις των εφαρμογών είχαν μπει στη ζωή των περισσοτέρων συμμετεχόντων. Σημαντικό στοιχείο που παρατηρήθηκε ήταν η τάση των περισσότερων παιδιών να δημιουργούν όλο και περισσότερες δικές τους παραλλαγές στα παιχνίδια, διατηρώντας ωστόσο δομικά στοιχεία ενεργοποίησης της αφής και της επικοινωνίας. Οι προτιμήσεις στις παραλλαγές και οι προσωπικές πρωτοβουλίες δείχνουν ότι οι αρχικές προτάσεις έδωσαν το έναυσμα για την ενεργοποίηση της κινητικής δημιουργικότητας των παιδιών, η οποία είναι βασικός αναπτυξιακός στόχος, αφού ασκεί τη δημιουργική σκέψη και τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (Wang, 2003). Η κατ΄επιλογή διατήρηση των στοιχείων επαφής και επικοινωνίας στη δομή των παιχνιδιών που δημιούργησαν τα παιδιά μας οδηγεί στη σκέψη ότι με τέτοιου τύπου συνεργατικά παιχνίδια τα παιδιά καλλιεργούν αυτόβουλα σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες, όπως η συνεργασία και η αποδοχή του άλλου χωρίς αντιπαλότητες και ανταγωνισμό. Πράγματι, όπως επισημαίνει η Gough, όταν θεμελιώνεται ένας κώδικας επικοινωνίας σωματικός, αναδύεται η συνεργατικότητα και δε μένει χώρος για συναισθήματα μοναξιάς, αποξένωσης και απόρριψης (2008). Η διαπίστωση αυτή δίνει ακόμη μεγαλύτερη αξία στην εφαρμογή τέτοιων κινητικών δράσεων μεταξύ γονέα και παιδιού για την εδραίωση της εμπιστοσύνης στη σχέση τους μέσα από την απόλαυση της κινητικής έκφρασης.

Αναφορές

Biringen, Z., & Robinson, J. (1991). Emotional availability in mother - child interactions: A reconceptualisation for research. *American Journal of Orthopsychiatry, 61* (2), 258-271.

Chang, A. (2001). The essence of Touch in emotional communication: evaluating the emotional quality of low bandwidth touch. Retrieved June 20, 2021, from https://vismod.media.mit.edu/vismod/classes/mas630/01.projects/Anjchang/

Doidge, N. (2007). *The Brain that changes itself: stories of personal triumph from the frontiers of brain Science.* Penguin Books Ltd: London.

Donnelly-Cleland, F., Mueller, S.S., & Gallahue, L.D. (2019). *Αναπτυξιακή Φυσική Αγωγή για όλα τα παιδιά: από τη θεωρία στην πράξη* (δεύτερη ελληνική έκδοση), (Χ. Τσορμπατζούδης, Χρ. Ευαγγελινού, επιμ.), University Studio Press: Θεσσαλονίκη.

Gallahue, D. A. (2002). *Αναπτυξιακή Φυσική Αγωγή για τα Σημερινά Παιδιά.* (Χρ. Ευαγγελινού & Α. Παππά, επιμ., μτφρ.), University Studio Press: Θεσσαλονίκη.

Gough, M. (2008). *Γνωριμία με τον χορό.* (Κ. Σαβράμη, μεταφρ.) Αθήνα: DIAN.

Loprinzi, P.D., & Trost, S.G. (2010). Parental influences on physical activity behavior in preschool children. *Preventive Medicine, 50* (3), 129-133.

National Association for Sport and Physical Education (NASPE, 2011). National Guidelines. Retrieved June 22, 2021, from https://www.scirp.org/%28S%28351jmbntvnsjt1aadkozje%29%29/reference/referencespapers.aspx?referenceid=1407720

Pate, R.R., McIver, K., Dowda, M., Brown, W.H., & Addy, C. (2008). Directly observed physical activity levels in preschool children. *J Sch Health,* 78, 438-444.

Pfeiffer, K.A., Dowda, M., McIver, K.L., & Pate, R.R. (2009). Factors related to objectively measured physical activity in preschool children. *Ped. Exerc. Sci.,* 21, 196-208.

Powell, A. (1998). Children need touching and attention, Harvard researchers say. The Harvard University Gazette.

Skynner, R. (1997). Οικογενειακές υποθέσεις: Ένας οδηγός για καλύτερες και υγιέστερες ανθρώπινες σχέσεις. (Α. Παπασταύρου, μτφ). ΕλληνικάΓράμματα: Αθήνα.

Stagnitti, K. (2004). Understanding play: The implications for play assessment. *Australian Occupational Therapy Journal, 51*(1), 3-12.

Tandon, P.S., Saelens, B.E., & Christakis, D.A. (2015). Active play opportunities at child care. *Pediatrics, 135,* 1425-31.

Wang, J. H. T. (2003, April). *The effects of a creative movement program on motor creativity of children ages three to five.* Paper presented at the annual meeting of the American Alliance of Health, Physical Education, Recreation and Dance, Philadelphia, PA. Retrieved June 26, 2021, from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479276.pdf

World Health Organization (WHO, 2020). Guidelines on physical activity and sedentary behavior. Retrieved June 25, 2021, from https://bjsm.bmj.com/content/54/24/1451.abstract

Zimmer, R. (2007). *Εγχειρίδιο κινητικής αγωγής: από τη θεωρία στην πράξη*. (Α. Καμπάς, επιμ., Ι. Θεοδώρου, Π. Ξανθή, & Φ. Βενετσάνου, μτφρ.), Αθήνα: Αθλότυπο.

Βενετσάνου, Φ. (2014). *Γυμνάζοντας παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: ΣΑΛΤΟ

Γέρου, Θ. (1984). *Το συμβολικό και δημιουργικό παιχνίδι βάση και αφετηρία καλλιτεχνικής δραστηριότητας στο σχολείο*. Αθήνα: Δίπτυχο.

Ζαχοπούλου, Ε., & Κούλη, Ο. (2017). *Η Φυσική Αγωγή στην αρχή του 21ου αιώνα: σκοποί-στόχοι-επιδιώξεις στην προσχολική ηλικία.* (αναθεωρημένη έκδοση). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Εκδόσεις Α.Ε.

Κοντάκος, Α. & Πολεμικός, Ν. (1999). Η μη λεκτική επικοινωνία στο ειδικό και κανονικό σχολείο. Το παράδειγμα της απτικής συμπεριφοράς. Μια εμπειρική έρευνα. Στο Κ.Π. Χάρης, Ν.Β. Πετρουλάκης, Σ. Νικόδημος (επιμ.). *Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Π.Ε.Ε.* (Ναύπακτος 1998), σσ. 263-270. Αθήνα: Ατραπός.

Κοντάκος, Α. & Πολεμικός, Ν. (2000). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Με έμφαση στην προσχολική.* Αθήνα: Gutenberg.

Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε. (1997). *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων: Η μη λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παυλίδου, Ε. (2012). *Κινητική και Ρυθμική Αγωγή στην Προσχολική Εκπαίδευση: από τη θεωρία στην πράξη*. Ζυγός: Θεσσαλονίκη.

Ο Ανάστροφος Σχεδιασμός στην εφαρμογή της Εκπαιδευτικής Συμπερίληψης στην Ελλάδα. Ο ρόλος των μαθημάτων των Φυσικών Επιστημών στην συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές ανάγκες

Βαρσαμά Μαρία
Διδάκτορας ΤΕΕΠΗ – ΔΠΘ, Εκπαιδευτικός ΠΕ60/ΠΕ60ΕΑΕ, Διεύθυνση Π.Ε.Ηρακλείου, mariavarsama2014@gmail.com

Δημητρίου Αναστασία
Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής & Εκπαίδευσης - Α.Π.Θ. , anadim@nured.auth.gr

Περίληψη

Βασικός σκοπός της έρευνας ήταν ο Ανάστροφος Σχεδιασμός Παραδοσιακών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης, συγκεκριμένα για τα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας σε σχολεία όπου εφαρμόζεται η εκπαιδευτική συμπερίληψη. Επιδιώχθηκε να εξεταστεί ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές με αναπηρίες και οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης μπορούν να συνεκπαιδευτούν αποτελεσματικά ακολουθώντας ένα κοινό πρόγραμμα σπουδών και να ελεγχθεί εάν ο ανάστροφος σχεδιασμός αποτελεί μια εκπαιδευτική προσέγγιση ικανή να ξεπεράσει τα εμπόδια που συναντώνται στο συμπεριληπτικό σχολείο. Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε η εξέλιξη των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών και εκτιμήθηκε ο βαθμός που βελτιώθηκε ο κάθε μαθητής γνωστικά, βάση των δυνατοτήτων του. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το σύνολο των εκπαιδευόμενων μαθαίνει αποτελεσματικότερα με μη τυπικούς τρόπους προσέγγισης της γνώσης. Η βιωματική εμπλοκή στις δραστηριότητες του μαθήματος, συμβάλει στην αναδιαμόρφωση των σχέσεων των μαθητών της τάξης και στην κατάκτηση του περιεχομένου της διδακτικής ενότητας που μελετήθηκε ανά περίπτωση.

Λέξεις κλειδιά: ανάστροφος σχεδιασμός, φυσικές επιστήμες, εκπαιδευτική συμπερίληψη.

Εισαγωγή

Έπειτα από την παγκόσμια αναγνώριση των δικαιωμάτων των παιδιών (UNESCO, 1994), η σύγχρονη τάση στην εκπαίδευση είναι η ανάπτυξη της συμπερίληψης των μαθητών με ειδικές ανάγκες, στα γενικά σχολεία (Lenakakis, Howard & Felekidou, 2018) στοχεύοντας στην αποδοχή όλων. Η ιδέα της συμπεριληπτικής εκπαίδευση, όπως ονομάζεται, οικοδομείται στην πολιτική που πρεσβεύει ότι η ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητας ενός ατόμου συντελείται μέσα από την ποικιλία της συνεύρεσης διαφορετικών ατόμων. Η αξία των συμπεριληπτικών σχολείων έγκειται στο να παράσχουν ίση εκπαίδευση σε όλα τα παιδιά στο σχολείο της γειτονίας τους. Αυτή η νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα έρχεται να επαναπροσδιορίσει τον ρόλο του εκπαιδευτικού ο οποίος είναι βαρύνουσας σημασίας, αναφορικά με τον τρόπο που επιλέγει να αξιοποιήσει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και να σχεδιάσει τη διδασκαλία του. Μελέτες, υποστηρίζουν πως η παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών στο συμπεριληπτικό σχολείο δεν ικανοποιεί επαρκώς τις ανάγκες των παιδιών (McLeskey, Landers, Hoppey, & Williamson, 2011), γεγονός που επιτάσσει την αλλαγή του τρόπου προσέγγισης της γνώσης. Διεθνώς έχει παρατηρηθεί ότι η εξειδίκευση της διδακτικής στήριξης που συνήθως παρέχεται από τους εκπαιδευτικούς του γενικού σχολείου σε μαθητές που δεν ανταποκρίνονται στην τυπική διδασκαλία, περιορίζεται κυρίως σε κάποιες στοιχειώδεις απλουστεύσεις και περιορισμένης έκτασης προσαρμογές των εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Όπως υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί του γενικού σχολείου αυτό συμβαίνει διότι δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις ώστε να

αναδιαμορφώσουν και να προσαρμόσουν το πρόγραμμα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Agaliotis & Kalyva, 2011).

Το σφάλμα του προσανατολισμένου εκπαιδευτικού σχεδιασμού μπορεί να οδηγήσει σε τυχαία αποτελέσματα για τον κάθε μαθητή εφόσον δεν έχει ληφθεί ως συστατική μονάδα στον σχεδιασμό του μαθήματος που του απευθύνεται. Ο ανάστροφος σχεδιασμός ξεκινά με μια σαφή περιγραφή των επιθυμητών μαθησιακών αποτελεσμάτων και θέτει τις βάσεις ώστε να οικοδομηθούν ισχυρά θεμέλια για τον σχεδιασμό αποτελεσματικότερων προγραμμάτων σπουδών, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχικές ιδέες των μαθητών, τις εμπειρίες, τα βιώματα και το γνωστικό τους υπόβαθρο (Zakrajsek, 2016). Επισημαίνεται, πως μέχρι σήμερα στα ελληνικά συμπεριληπτικά σχολεία δεν έχει εφαρμοσθεί κάτι ανάλογο και εδώ έγκειται η πρωτοτυπία και η σημασία της έρευνας.

Ο Ανάστροφος Σχεδιασμός, ξεκινά με μια περιγραφή των αποτελεσμάτων της μάθησης τα οποία χρησιμοποιούνται ως βάση για την ανάπτυξη διδακτικών διαδικασιών (Reynolds & Dowell Kearns, 2016). Απορρίπτει ρητά τον σχεδιασμό που έχει ως αφετηρία τη διαδικασία ή τις δραστηριότητες στις οποίες η απλή συμμετοχή σε αυτές δομούν το μάθημα. Όπως υποστηρίζεται, αυτό δεν συνεπάγεται καμία ιδιαίτερη παιδαγωγική προσέγγιση ή εκπαιδευτική θεωρία. Οι μέθοδοι διδασκαλίας δεν μπορούν να επιλεγούν χωρίς να έχουν προσδιοριστεί τα επιθυμητά αποτελέσματα για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά και για το σύνολο της τάξης. Από την άποψη αυτή, πολλές από τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται στο υπάρχον σχολικό πρόγραμμα ωθούν τους μαθητές να υιοθετήσουν την άποψη ότι η μάθηση είναι η ίδια η δραστηριότητα ενώ πραγματικά η δραστηριότητα είναι το «μέσο» για να επέλθει η μάθηση. Είναι απαραίτητο να υπάρχει ευελιξία στην εκπαιδευτική διαδικασία λόγω του ανομοιογενούς συγκειμένου των παιδιών που απαρτίζουν τη τάξη. Η ευελιξία σχετίζεται με την δυνατότητά που δίνεται στον εκπαιδευτικό να οργανώσει με τον πιο κατάλληλο τρόπο τις δραστηριότητες ώστε να μπορούν όλα τα παιδιά να συμμετέχουν, ανεξάρτητα από το σύνολο των γνώσεων και των δεξιοτήτων που κατέχουν αλλά και από τον ρυθμό ανάπτυξης τους (Τσιάπλα, 2019).

Εφόσον τα δεδομένα διαφοροποιούνται, δηλαδή η σύσταση της τάξης αλλάζει κάθε χρόνο, ο τρόπος προσέγγισης οφείλει να επαναπροσδιορίζεται. Όταν το σώμα των μαθητών συντελείται από διαφορετικά μέλη, πέραν των «συνηθισμένων», τότε και η μαθησιακή διαδικασία δεν αναμένεται να παρουσιάσει σημαντικές αλλαγές τέτοιες ώστε να επιτάσσουν την αλλαγή της διδακτικής πράξης (Τόλια, 2014). Για να είναι αποτελεσματική η εκπαίδευση απαραίτητο είναι να λαμβάνονται υπόψη οι αρχικές ιδέες, οι εμπειρίες, τα βιώματα και το γνωστικό του υπόβαθρο των μαθητών, να προσδιορίζεται το επιθυμητό αποτέλεσμα για τον κάθε μαθητή στη διδασκαλία μιας κοινής θεματικής ενότητας, με σκοπό να ορίζονται σωστά οι ατομικοί γνωστικοί στόχοι που αναμένεται να κατακτηθούν. Ο σχεδιασμός αυτός, ονομάζεται ανάστροφος, διότι προσεγγίζει την γνώση από το αποτέλεσμα προς τον στόχο και αποδείχθηκε ο καταλληλότερος στο συμπεριληπτικό σχολείο (Reynolds & Dowell Kearns, 2016).

Οι περισσότεροι δάσκαλοι ξεκινούν το μάθημα με εγχειρίδια, αγαπημένα θέματα και από καιρό καθιερωμένες δραστηριότητες αντί να καταλήγουν σε αυτά τα εργαλεία μέσω προδιαγεγραμμένων στόχων. Η ανάστροφη διαδικασία ξεκινά από το τέλος, δηλαδή από τα επιθυμητά αποτελέσματα και στη συνέχεια καταλήγει στην διδακτέα ύλη μέσω των αποδεικτικών στοιχείων μάθησης (evidence of learning), τα οποία πηγάζουν από το επιθυμητό αποτέλεσμα και την διαδικασία εκμάθησης που απαιτείται για εφοδιαστούν οι μαθητές και να αποδώσουν» (Wiggins & Mctighe, 2011). Τα αποδεκτά αποδεικτικά στοιχεία μάθησης ξεχωρίζουν το παρόν μοντέλο προσέγγισης διότι οριοθετούνται κατά τον σχεδιασμό, στην έναρξη δηλαδή του προγράμματος, αφορούν στις δυνατότητες του κάθε μαθητή και διαφοροποιούνται από παιδί σε παιδί μέσα στην ίδια τάξη. Κατά την εξέλιξη του μαθήματος εάν δεν εντοπίζονται τα αποδεκτά αποδεικτικά στοιχεία μάθησης στον κάθε

μαθητή, τότε η διδασκαλία επαναπροσδιορίζεται και οι δραστηριότητες διαφοροποιούνται ώστε να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα (Wiggins & Mctighe, 2011).

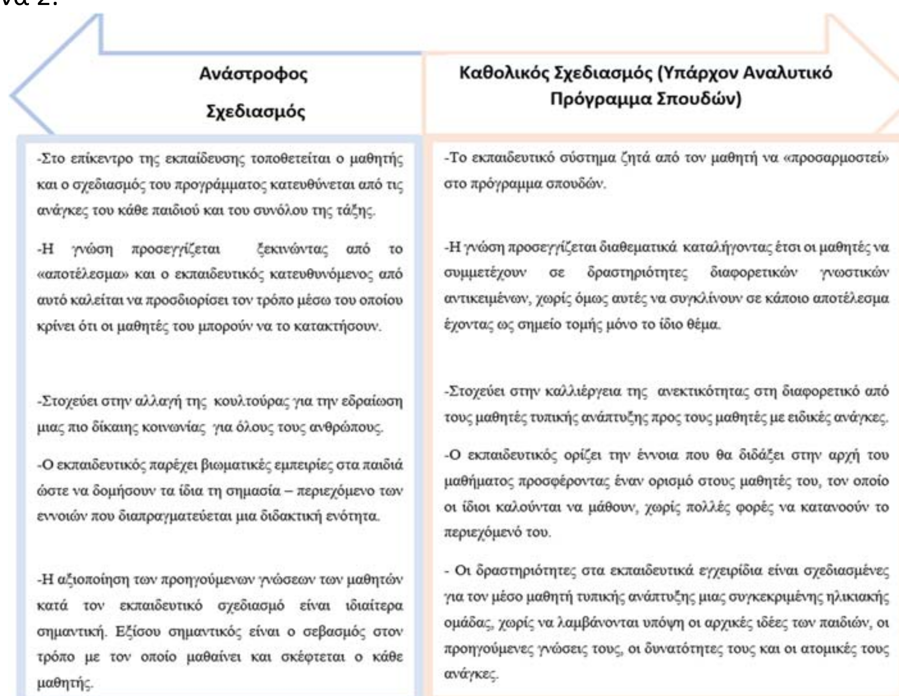
Έπειτα από πέντε χρόνια πρωτογενούς και δευτερογενούς έρευνας στη διεθνή βιβλιογραφία, στα αναλυτικά προγράμματα της χώρας μας και άλλων χωρών και μελέτες σε σχολεία της Ελλάδας όπου λειτουργούν συμπεριληπτικά τα αποτελέσματα έχουν θετικό πρόσημο για την εύρυθμη λειτουργία των συμπεριληπτικών σχολείων βάση της προσέγγισης του Ανάστροφου Σχεδιασμού.

Ο ανάστροφος σχεδιασμός ως διαδικασία μπορεί να απεικονιστεί γραφικά όπως φαίνεται στην εικόνα 1:



Εικόνα 1: Η προσέγγιση του ανάστροφου σχεδιασμού

Τα πλεονεκτήματα του συγκεκριμένου μοντέλου έναντι του υπάρχοντος συνοψίζονται στην εικόνα 2:



Ανάστροφος Σχεδιασμός	Καθολικός Σχεδιασμός (Υπάρχον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών)
-Στο επίκεντρο της εκπαίδευσης τοποθετείται ο μαθητής και ο σχεδιασμός του προγράμματος κατευθύνεται από τις ανάγκες του κάθε παιδιού και του συνόλου της τάξης.	-Το εκπαιδευτικό σύστημα ζητά από τον μαθητή να «προσαρμοστεί» στο πρόγραμμα σπουδών.
-Η γνώση προσεγγίζεται ξεκινώντας από το «αποτέλεσμα» και ο εκπαιδευτικός κατευθυνόμενος από αυτό καλείται να προσδιορίσει τον τρόπο μέσω του οποίου κρίνει ότι οι μαθητές του μπορούν να το κατακτήσουν.	-Η γνώση προσεγγίζεται διαθεματικά καταλήγοντας έτσι οι μαθητές να συμμετέχουν σε δραστηριότητες διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων, χωρίς όμως αυτές να συγκλίνουν σε κάποιο αποτέλεσμα έχοντας ως σημείο τομής μόνο το ίδιο θέμα.
-Στοχεύει στην αλλαγή της κουλτούρας για την εδραίωση μιας πιο δίκαιης κοινωνίας για όλους τους ανθρώπους.	-Στοχεύει στην καλλιέργεια της ανεκτικότητας στη διαφορετικό από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες.
-Ο εκπαιδευτικός παρέχει βιωματικές εμπειρίες στα παιδιά ώστε να δομήσουν τα ίδια τη σημασία – περιεχόμενο των εννοιών που διαπραγματεύεται μια διδακτική ενότητα.	-Ο εκπαιδευτικός ορίζει την έννοια που θα διδάξει στην αρχή του μαθήματος προσφέροντας έναν ορισμό στους μαθητές του, τον οποίο οι ίδιοι καλούνται να μάθουν, χωρίς πολλές φορές να κατανοούν το περιεχόμενό του.
-Η αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεων των μαθητών κατά τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό είναι ιδιαίτερα σημαντική. Εξίσου σημαντικός είναι ο σεβασμός στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει και σκέφτεται ο κάθε μαθητής.	- Οι δραστηριότητες στα εκπαιδευτικά εγχειρίδια είναι σχεδιασμένες για τον μέσο μαθητή τυπικής ανάπτυξης μιας συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι αρχικές ιδέες των παιδιών, οι προηγούμενες γνώσεις τους, οι δυνατότητες τους και οι ατομικές τους ανάγκες.

Εικόνα 2: Διαφορές Ανάστροφου και Καθολικού Σχεδιασμού

Για την αποτελεσματικότητα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης κρίθηκε πως το περιεχόμενο των μαθημάτων των Φυσικών Επιστημών μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην ομαλοποίηση της ένταξης των μαθητών με αναπηρίες στη τάξη του γενικού σχολείου. Αρχικά, τα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών επιδιώκουν, τη γνωριμία και εξερεύνηση του «πραγματικού κόσμου». Η διδασκαλία τους στοχεύει στην απόκτηση από το παιδί γνώσης σχετικά με την πραγματικότητα και καλλιέργεια της πεποίθησης ότι μπορεί να χειρίζεται την πραγματικότητα αυτή. Οι μαθητές που έχουν περιορισμένη εμπειρία περιβάλλοντος βοηθούνται με τα μαθήματα αυτά να κατακτήσουν πρακτικές δεξιότητες και αυτοδυναμία. Συλλογιζόμενοι πως δείκτης εκπαιδευτικής επιτυχίας για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές

ανάγκες είναι η διασφάλιση της ανεξαρτησίας τους στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους και η εξασφάλιση της λειτουργικότητας τους στην καθημερινή ζωή, το περιεχόμενο των μαθημάτων των Φυσικών Επιστημών κρίνεται ως αναγκαίο να κατακτηθεί (Τζουριάδου, 2011).

Ακόμα και σήμερα η προσέγγιση της γνώσης περιορίζεται στις υπάρχουσες «παραδοσιακές» μεθόδους, όπως η μάθηση μέσω επαναληπτικών μεθόδων με τον εκπαιδευτικό ως μοναδική πηγή μάθησης, καθιστώντας περιορισμούς στην επίτευξη του ενδιαφέροντος των μαθητών με αναπηρία (Hopkins, Round, & Barley, 2018). Οι δύο κύριοι τομείς στους οποίους πρέπει να επικεντρωθεί ο εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία των μαθητών με αναπηρία είναι να μειώσει τη γνωστική φόρτιση στην εργαζόμενη μνήμη) και να τους ενθαρρύνει να παραμείνουν στο ίδιο έργο (Lemons, Allor, Al Otaiba, & LeJeune, 2016). Τα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών επαναπροσδιορίζουν τον τρόπο προσέγγισης της μάθησης, τοποθετώντας το παιδί στο επίκεντρο, όπου αναζητά βιωματικά τη γνώση, έχοντας την ευθύνη του μαθησιακού αποτελέσματος. Ο δάσκαλος είναι ο βοηθός και ο καθοδηγητής του. Οι Φυσικές Επιστήμες συμβάλλουν στην κατανόηση της ατομικότητάς του κάθε μαθητή ως μέρος του γενικότερου συνόλου του φυσικού κόσμου (Miller, 2012), γνώση σημαντική για τους ανάπηρους μαθητές. Τέλος, η ερευνητική διάσταση των μαθημάτων των Φυσικών Επιστημών βοηθά το σύνολο της τάξης να αποκτήσει περισσότερες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης, να αναπτυχθούν κοινωνικές δεξιότητες, δεξιότητες εκτέλεσης πρακτικών δραστηριοτήτων και τεκμηρίωσης επιχειρημάτων (Rizzo & Taylor, 2016).

Τα ερευνητικά ερωτήματα που η ερευνητική προσπάθεια επιχείρησε να απαντήσει ήταν τα εξής: Ποιος είναι ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται ο σχεδιασμός των Αναλυτικών Προγραμμάτων και ποια η σχέση τους με την εκπαιδευτική συμπερίληψη; Ποια τα χαρακτηριστικά του ανάστροφου σχεδιασμού και τα αποτελέσματα των εφαρμογών του διεθνώς; Πώς λειτουργεί ο ανάστροφος σχεδιασμός στο ελληνικό συμπεριληπτικό νηπιαγωγείο στα μαθήματα των φυσικών επιστημών; Είναι η προσέγγιση του ανάστροφου σχεδιασμού καταλληλότερη έναντι του καθολικού σχεδιασμού ώστε να λειτουργήσει αποτελεσματικά η συμπερίληψη; Γιατί τα μαθήματα των φυσικών επιστημών βοηθούν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αυτονομηθούν και να κοινωνικοποιηθούν; Πως η φύση των μαθημάτων των φυσικών επιστημών επιδρά στην αποτελεσματικότητα της προσέγγισης του ανάστροφου σχεδιασμού;

Σκοπός

Ο σκοπός της έρευνας αφορούσε στην εφαρμογή του ανάστροφου σχεδιασμού σε σχολεία στα οποία εφαρμόζεται η εκπαιδευτική συμπερίληψη. Συγκεκριμένα, στόχος ήταν να υλοποιηθεί η ανάστροφη προσέγγιση της γνώσης στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών και να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα στο σύνολο των μαθητών.

Μέθοδος

Για τα δεδομένα που η έρευνα αποσκοπούσε να συλλέξει απαραίτητη ήταν διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας, εφόσον στόχευε στη κατανόηση μιας καινοτομίας. Διεξήχθη σε τέσσερεις φάσεις:

- Φάση Α: λήψη ιστορικού των μαθητών από τον εκπαιδευτικό - συμμετοχική παρατήρηση από τον ερευνητή.
- Φάση Β: ανάστροφος σχεδιασμός των δραστηριοτήτων – διδακτικών ενοτήτων.
- Φάση Γ: ανάπτυξη της Φάσης Β στη τάξη.
- Φάση Δ: διεξαγωγή ημι-δομημένων συνεντεύξεων στους εκπαιδευτικούς.

Για την καταγραφή των παρεμβάσεων έγινε επιτόπια έρευνα, τηρήθηκε ερευνητικό ημερολόγιο, πραγματοποιήθηκε ψηφιακή καταγραφή της διαδικασίας και η μεταγαφή του περιεχομένου υποβλήθηκε σε ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 4 εκπαιδευτικοί και 51 μαθητές, εκ των οποίων 6 ήταν νήπια.

Τα αρχεία της βιντεοσκόπησης και της ηχογράφησης χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά για τις ανάγκες της έρευνας και για κανένα άλλο σκοπό παρά μόνο για τη συλλογή και την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων. Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας διασφαλίστηκε μέσω της τριγωνοποίησης της πληροφορίας ή όπως είναι ευρύτερα γνωστή χρησιμοποιώντας τη πολυμεθοδική προσέγγιση συλλογής δεδομένων. Με τη χρησιμοποίηση τριών διαφορετικών εργαλείων συλλογής δεδομένων αποφεύγεται η παραποίηση της πραγματικής εικόνας του δείγματος και δεν υπάρχει μεθοδολογικός περιορισμός. Ο συνδυασμός των μεθοδολογικών αυτών εργαλείων (συμμετοχική παρατήρηση, συνέντευξη και ψηφιακή καταγραφή του συνόλου των διαδικασιών) αποσκοπεί στην ευρύτερη κάλυψη των ζητημάτων της έρευνας και την εξασφάλιση της εγκυρότητάς της (Τζιαφέρη, 2016).

Αποτελέσματα

Όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα το σημαντικότερο σφάλμα του καθολικού σχεδιασμού έγκειται στην αρχή του μαθήματος, όπου ο εκπαιδευτικός ορίζει τις έννοιες που δομούν την διδαχθείσα θεματική ενότητα, τις οποίες οι μαθητές καλούνται να μάθουν, χωρίς πολλές φορές να κατανοούν το περιεχόμενό τους. Αντίθετα, το μοντέλο του ανάστροφου σχεδιασμού δίνει την ελευθερία στο κάθε παιδί να δομήσει το σημασιολογικό περιεχόμενο κάθε έννοιας όπως το ίδιο την εσωτερικεύει κατά την συμμετοχή του στις δραστηριότητες του μαθήματος. Από το σύνολο των εφαρμογών στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό προέκυψε ότι ο ανάστροφος σχεδιασμός είναι ένα αποτελεσματικό μοντέλο προσέγγισης της γνώσης, διότι αποδείχθηκε ότι τα παιδιά μαθαίνουν και διατηρούν την νεοαποκτηθείσα γνώση μέσω αυτού αποτελεσματικότερα έναντι της προσέγγισης του καθολικού σχεδιασμού. Η προσέγγιση της μάθησης που εξελίσσεται από το «μαθησιακό αποτέλεσμα» στην «επιθυμητή γνώση» μπορεί να αποτελέσει το κλειδί για μια πιο στοχευμένη διδασκαλία.

Αν και οι περιορισμοί των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οδήγησαν στην επιλογή κατά κύριο λόγο οπτικών μέσων για τη διδασκαλία, φάνηκε πως αυτός ο τρόπος βοήθησε ιδιαίτερα και τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Στο σύνολό τους οι μαθητές αναδείχθηκε ότι μαθαίνουν αποτελεσματικότερα όταν δομούν οι ίδιοι το περιεχόμενο – σημασία των εννοιών που διαπραγματεύεται μια διδακτική ενότητα, από το να ακούσουν έναν ορισμό από τον εκπαιδευτικό. Οι εικόνες, τα βίντεο, οι ταινίες, οι φωτογραφίες και γενικότερα τα οπτικά ερεθίσματα φάνηκε πως κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον τον παιδιών και τους επικοινωνούν πολλά μηνύματα σε σύντομο χρονικό διάστημα.

Η άποψη αυτή φαίνεται να υποστηρίζεται και από άλλους ερευνητές. Όπως αναφέρουν, στη σύγχρονη πραγματικότητα τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία έρχονται σε επαφή με οπτικά μέσα, ξεκινώντας από την οθόνη της τηλεόρασης, τα κινητά, τις ταμπλέτες και την οθόνη του υπολογιστή. Μέσω των οπτικών ερεθισμάτων που δέχονται σχηματίζουν ιδέες για διάφορα ζητήματα του κόσμου γύρω τους. Οι οθόνες κεντρίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών λόγω της γρήγορης ροής των εικόνων και της αίσθησης της κίνησης που τις χαρακτηρίζουν και ουσιαστικά εκπαιδεύουν τα παιδιά να επεξεργάζονται τις πληροφορίες με διαφορετικό τρόπο από εκείνο του στατικού εντύπου ή της καθ’ έδρας διδασκαλίας (Berstein & Bern, 2019). Τα παιδιά στο σύνολο τους μαθαίνουν μέσω της χρήσης οπτικο-ακουστικού υλικού γιατί πρόκειται για μία καθολική γλώσσα (Bergala, 2016).

Το παραπάνω συμπέρασμα συνδέεται στενά με τις αρχές του ανάστροφου σχεδιασμού που όπως έχει προαναφερθεί, το πρώτο βήμα για να εκπαιδεύσουμε αποτελεσματικά ένα μαθητή είναι να ξεκινάμε από τα ενδιαφέροντά του, τις ανάγκες του και τέλος, τις δυνατότητές του. Άρα, εάν τα παιδιά μαθαίνουν αποτελεσματικότερα μέσω οπτικών ερεθισμάτων, οφείλει η εκπαίδευση να προσαρμόζεται με τέτοιο τρόπο ώστε να τους παρέχει το μέγιστο δυνατό οπτικού υλικού που μπορεί να αξιοποιηθεί σε μια διδακτική ενότητα.

Ένα κατατοπιστικό παράδειγμα από τις εφαρμογές που υλοποιήθηκαν στα πλαίσια της έρευνας, αναδεικνύουν την διαφοροποίηση στη προσέγγιση της γνώσης. Στο νηπιαγωγείο επιχειρήθηκε να διδαχθεί η ανακύκλωση. Ο καθολικός σχεδιασμός ξεκινά με τον ορισμό της έννοιας της «ανακύκλωσης» κατά την έναρξη της παιδευτικής διαδικασίας από τον εκπαιδευτικό και έπειτα, συνήθως, πραγματοποιείται μια προσπάθεια να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές μέσω διαφόρων δραστηριοτήτων που σχετίζονται με την ανακύκλωση. Ο εκπαιδευτικός ορίζει την ανακύκλωση και τα παιδιά καλούνται να μάθουν τον ορισμό αυτό. Εφόσον τον μάθουν, προσπαθεί να τους εξηγήσει το περιεχόμενο του ορισμού μέσω διαφόρων δραστηριοτήτων και η τελική αξιολόγηση απευθύνει το ερώτημα «καταλάβατε;». Η αξιολόγηση σταματά στην απόδοση της απάντησης στην παραπάνω ερώτηση.

Στην ανάστροφη προσέγγιση της ανακύκλωσης αφετηρία του προγράμματος αποτέλεσε το επιθυμητό μαθησιακό αποτέλεσμα, δηλαδή να πραγματοποιούν οι μαθητές καθημερινά ανακύκλωση. Ξεκίνησε, δηλαδή, η εφαρμογή της διαδικασίας της ανακύκλωσης μέσα στη τάξη, χωρίς να έχει οριστεί ως έννοια. Τοποθετήθηκαν δύο κάδοι στη τάξη αντίστοιχοι αυτών του κάδου της ανακύκλωσης (μπλε) και του κάδου απορριμμάτων (πράσινος) και μια αφίσα αντίστοιχη αυτής που υπάρχει στους μπλε κάδους στον δρόμο όπου υποδεικνύονται τα ανακυκλώσιμα υλικά. Εφόσον το αποτέλεσμα ήταν η υλοποίηση της ανακύκλωσης από τα παιδιά έγινε μια προσπάθεια πιστής μεταφοράς της διαδικασίας στην τάξη. Οι μαθητές, βιωματικά, έμαθαν να διαχωρίζουν τα απορρίμματά τους, να επαναχρησιμοποιούν σε άλλες δραστηριότητες τα «σκουπίδια» του μπλε κάδου και ανακάλυψαν πού υπάρχουν «μπλέ» και «πράσινοι» κάδοι στη περίμετρο του σχολείου τους, τους οποίους χαρτογράφησαν, τέθηκε το ερώτημα «γιατί το κάνουμε αυτό;» και πώς «ονομάζεται αυτό που κάνουμε;». Η απάντηση ήταν «ανακύκλωση» τον ορισμό της οποίας γνώριζαν όλοι οι μαθητές βιωματικά. Ήξεραν ότι η ανακύκλωση «γίνεται στον μπλέ κάδο, όπου πετάμε μόνο συγκεκριμένα υλικά, τα οποία τα χρειαζόμαστε και σε άλλες δραστηριότητες και μπορούμε να τα χρησιμοποιήσουμε ξανά, φτιάχνοντας νέα πράγματα». Γνώριζαν ποια είναι τα υλικά που πετάμε στον μπλε κάδο, γιατί τα είχαν μάθει εμπειρικά και εκ του αποτελέσματος έφτασαν στον «ορισμό» και τον μαθησιακό στόχο από μόνοι τους. Δεν καταγράφηκε κάποιος ενιαίος ορισμός για την ανακύκλωση, αλλά οι μαθητές με δικά τους λόγια απέδιδαν άριστα το νόημα της. Η ουσία της διαδικασίας της ανακύκλωσης και η αιτιολόγηση της χρησιμότητας της στην ζωή μας, αποδόθηκε από το σύνολο της τάξης. Τα νήπια πραγματοποιούσαν για έναν μήνα ανακύκλωση ακολουθώντας το πρόγραμμα τους κανονικά. Η ανατροφοδότηση που δόθηκε από τους γονείς, ήταν ότι τα παιδιά παρότρυναν τους ίδιους να κάνουν ανακύκλωση και στο σπίτι που υποδεικνύει αφομοίωση της γνώσης.

Μια σημαντική διαπίστωση από τις παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν σχετίζεται με τη φύση των μαθημάτων των Φυσικών Επιστημών και τη φύση του μοντέλου του ανάστροφου σχεδιασμού. Βασική επιδίωξη της εκπαίδευσης των παιδιών για τη φύση και το περιβάλλον είναι η ενίσχυση της αλληλεπίδρασής τους με τον κόσμο που τα περιβάλλει (φυσικό, βιολογικό, κοινωνικό) αξιοποιώντας την περιέργεια και το εσωτερικό κίνητρο που τα ίδια έχουν να τον εξερευνήσουν. Ο ανάστροφος σχεδιασμός στηρίζεται κατά κύριο λόγο στην βιωματική κατάκτηση της γνώσης από τους μαθητές γεγονός το οποίο ανέδειξε ακόμα περισσότερο το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος.

Ένα άλλο συμπέρασμα έχει να κάνει με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οι οποίοι μαθαίνουν με μη τυπικούς τρόπους, τους οποίους ενισχύει το μοντέλο του ανάστροφου σχεδιασμού. Ο ανάστροφος σχεδιασμός είναι μια διαδραστική διαδικασία όπου κάθε δραστηριότητα είναι συνδεδεμένη με κάποιο αποδεικτικό στοιχείο μάθησης και με μια διαδικασία αξιολόγησης, ώστε κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης να υπάρχουν τεκμήρια μάθησης. Αυτό το γεγονός καθιστά τον ανάστροφο σχεδιασμό το καταλληλότερο μέσο για επιτυχή μάθηση σε μία τάξη που εφαρμόζεται η εκπαιδευτική συμπερίληψη γιατί σε κάθε δραστηριότητα υπάρχουν τεκμήρια μάθησης, τα οποία ένα δεν

εμφανιστούν από κάποιο μαθητή ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναδιαμορφώσει έγκαιρα τον σχεδιασμό ώστε να εξυπηρετεί τις ανάγκες του κάθε παιδιού ακριβώς τη στιγμή που θα υπάρξει το «μαθησιακό κενό» (Wiggins & McTighe, 2014). Στον καθολικό σχεδιασμό ο εκπαιδευτικός συνήθως καταλαβαίνει στην τελική αξιολόγηση ότι κάποιος μαθητής δεν κατανόησε τη διδακτική ενότητα ή σε ευνοϊκότερες περιπτώσεις στην ενδιάμεση αξιολόγηση, σε καμία περίπτωση όμως δεν γνωρίζει σε ποιο σημείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας δημιουργήθηκε το «μαθησιακό κενό» στο παιδί. Με τον ανάστροφο σχεδιασμό υπάρχουν αποδεκτά τεκμήρια μάθησης για τον κάθε μαθητή, σε κάθε δραστηριότητα με αποτέλεσμα να αποφεύγονται ανάλογες περιπτώσεις.

Συμπερασματικά, οι παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν ανέδειξαν τον ανάστροφο σχεδιασμό ως ένα επιτυχημένο μοντέλο σχεδιασμού. Είναι σημαντικό να υπογραμμίσουμε πως εκτός από επιτυχημένο πρόκειται και για ένα στοχευμένο μοντέλου σχεδιασμού. Σε πολλές περιπτώσεις παρατηρήθηκε πως το βιβλίο ή το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών πρότειναν δραστηριότητες σχετικές με τον τίτλο μιας θεματικής ενότητας χωρίς όμως να συνεισφέρουν πραγματικά στην απόκτηση ουσιαστικής γνώσης για το θέμα που πραγματευόταν η ενότητα. Για παράδειγμα, στην εφαρμογή που υλοποιήθηκε στη Β΄ τάξη του Δημοτικού για τη διδασκαλία του τι είναι οι πόες, οι θάμνοι και τα δένδρα, το βιβλίο προτείνει τη δημιουργία συλλογής γραμματοσήμων όπου θα φέρουν απεικονίσεις από «πόες», «θάμνους» και «δέντρα». Η προτεινόμενη δραστηριότητα διδάσκει στα παιδιά για το τι είναι η συλλογή γραμματοσήμων, τι είναι τα γραμματόσημα και πως υλοποιείται, σε καμία περίπτωση δεν δύναται να διδάξει αυτό που στοχεύει η θεματική ενότητα. Η παρατήρηση της μορφολογίας τους στο φυσικό τους περιβάλλον, αντίθετα, τους βοηθά να αποκτήσουν μια ουσιαστική επαφή με το αντικείμενο της ενότητας και να οικοδομήσουν βιωματικές γνώσεις (όπως πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της εκπαιδευτικής παρέμβασης της έρευνας βάσει των αρχών του ανάστροφου σχεδιασμού).

Αναφορικά με τις απόψεις που συλλέχθηκαν από τους συνεντευξιαζόμενους δασκάλους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στο γενικό σχολείο, όπως δήλωσαν είναι επιφυλακτικοί ως προς την ετοιμότητα κυρίως του σχολείου αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών να υλοποιήσουν ένα τέτοιο εγχείρημα. Συγκεκριμένα, υποστήριξαν ότι το πρόγραμμα σπουδών, το βιβλίο και ο χρόνος που τους δίνεται δεν εξυπηρετεί τις ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές δυνατότητες αλλά είναι φτιαγμένο για εκείνους που μπορούν να «ακολουθήσουν». Την άποψη αυτή φαίνεται να υποστηρίζει και η έρευνα της Καμπανέλου (2011) στην οποία συμμετείχαν 260 εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής. Αναλυτικότερα, οι συμμετέχοντες της εν λόγω έρευνας θεωρούν ότι τα προγράμματα σπουδών αποτελούν σε υψηλό βαθμό εμπόδιο υλοποίησης της συνεκπαίδευσης.

Στο σύνολο τους συμφώνησαν πως τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να συνεκπαιδεύονται στη γενική τάξη αλλά να αποφεύγονται οι βαριές περιπτώσεις. Όπως δήλωσαν, οι βαριές περιπτώσεις θα πρέπει να εκπαιδεύονται σε ειδικά σχολεία. Την άποψη αυτή υποστηρίζουν και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα της Καμπανέλου (2011) υπογραμμίζοντας πως μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις να επιτρέπεται η παραπομπή των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες σε μονάδες ειδικής αγωγής και κατά τα άλλα να φοιτούν κανονικά στο γενικό σχολείο.

Συμπεράσματα

Τα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών διαφέρουν από τα άλλα μαθήματα, εφόσον επιτρέπουν στα παιδιά να εξερευνήσουν το περιβάλλον τους και να αλληλεπιδράσουν άμεσα με αυτό. Το παραπάνω συμπέρασμα καθιστά την κατάκτηση του γνωστικού αντικειμένου των μαθημάτων των Φυσικών Επιστημών αναγκαίο για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εφόσον η διασφάλιση της ανεξαρτησίας τους στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους και η εξασφάλιση της λειτουργικότητας τους στην καθημερινή ζωή είναι ο πρωτεύων στόχος στην εκπαίδευσή τους. Ένα δεύτερο συμπέρασμα, αφορά στην

αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεων των μαθητών κατά τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό η οποία κρίθηκε καθοριστική για την πορεία του εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Εξίσου σημαντικός είναι ο σεβασμός στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει και σκέφτεται ο κάθε μαθητής. Τρίτον, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών είναι σχεδιασμένο με τέτοιο τρόπο ώστε να απευθύνεται στους «ικανούς» μαθητές ακόμα και όταν απευθύνεται σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Ζητά από τον μαθητή να «προσαρμοστεί» στο πρόγραμμα. Ο ανάστροφος σχεδιασμός τοποθετεί στο επίκεντρο της εκπαίδευσης τον μαθητή και ο σχεδιασμός του προγράμματος κατευθύνεται από τις ανάγκες του κάθε παιδιού και του συνόλου της τάξης. Ένα σημαντικό συμπέρασμα είναι ότι όλοι οι μαθητές με ειδικές ή μη εκπαιδευτικές ανάγκες, μαθαίνουν αποτελεσματικότερα μέσω της βιωματικής οδού. Τα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών φάνηκε πως προσεγγίζουν όλες τις πτυχές του κόσμου που μας περιβάλλει, είτε σε πλανητικό επίπεδο, είτε σε ζητήματα καθημερινής ζωής ή ακόμα και όσον αφορά τον ίδιο τον άνθρωπο, το σώμα, τη διατροφή και τη συμπεριφορά του, δημιουργώντας την ανάγκη σε όσους συμμετέχουν στη Μελέτη Περιβάλλοντος να μάθουν να διαβάζουν, να αριθμούν, να προσθέτουν, να αφαιρούν κτλπ. Θα μπορούσαν ακόμη, να αναδιαμορφώσουν όλο το αναλυτικό πρόγραμμα ώστε οι μαθητές να χρησιμοποιούν τη «Γλώσσα» ή τα «Μαθηματικά» ως εργαλεία για να ανακαλύψουν κάτι που έγκειται στα ενδιαφέροντά τους. Σίγουρα δεν μπορεί να αντικαταστήσει πλήρως όλα τα μαθήματα όπως αυτό της «Ιστορίας» για παράδειγμα, αλλά αυτά που θεωρούνται ως βασικά μαθήματα θα μπορούσαν να προσεγγίζονται διαφορετικά, προσφέροντας κίνητρο στους μαθητές να κατακτήσουν το περιεχόμενό τους, χωρίς να αναγκάζονται να συμμετέχουν σε κάτι που αργούν πολλές φορές να καταλάβουν «γιατί» το μαθαίνουν.

Από τη παρατήρηση των μαθητών από το νηπιαγωγείο έως και τη Γ' δημοτικού, αξιοσημείωτο είναι ότι οι μαθητές του νηπιαγωγείου αλληλεπιδρούσαν άριστα μεταξύ τους, όσο η ηλικία μεγάλωνε τόσο περισσότερο οι μαθητές περιθωριοποιούσαν του «διαφορετικούς» συμμαθητές τους. Στη Γ' δημοτικού ο μαθητής που είχε κριθεί ως να έχει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθόταν με τα κορίτσια και τα αγόρια δεν τον ήθελαν για φίλο, ενώ και τα κορίτσια τον κακομεταχειριζόταν σε ακραίο βαθμό. Αυτό δείχνει ότι στην πραγματικότητα η «ανεκτικότητα» στο διαφορετικό υπάρχει μέσα μας, γεννιόμαστε με αυτή, οι απόψεις και οι συμπεριφορές των ενηλίκων είναι αυτές που επηρεάζουν τους μαθητές καθώς μεγαλώνουν, καλλιεργώντας τους ένα αίσθημα «μη αποδοχής». Άρα όσο μικρότερα αρχίζουν τα παιδιά να συνεκπαιδεύονται τόσο πιο αρμονικά θα μεγαλώνουν αποκομίζοντας πολλά οφέλη όλοι οι μαθητές ανεξαιρέτως.

Η αξία της παρούσας έρευνας έγκειται ως ένα μεγάλο βαθμό στην πρωτοτυπία της. Όπως μπορεί κάποιος να καταλάβει και από τη βιβλιογραφική επισκόπηση σε παγκόσμιο επίπεδο δεν έχει μελετηθεί ο ανάστροφος σχεδιασμός για το μάθημα των Φυσικών Επιστημών. Ενδιαφέρον θα είχε να μελετηθεί ο ανάστροφος σχεδιασμός στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών σε όλες τις τάξεις της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εφαρμόζεται η εκπαιδευτική συμπερίληψη. Μεγαλύτερο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε εάν υπήρχε η δυνατότητα να μελετηθεί εκτός από τις ήπιες περιπτώσεις ειδικών αναγκών, που εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα, να μελετηθούν και βαριές περιπτώσεις ειδικών αναγκών ώστε να απαντηθεί το ερώτημα εάν «τελικά αυτό το μοντέλο εκπαιδευτικού σχεδιασμού μπορεί να φανεί χρήσιμο για τη συνεκπαίδευση γενικότερα με όποια μορφή αναπηρίας υπάρχει ή εάν είναι κατάλληλη μόνο για ήπιες περιπτώσεις;». Σημαντικό θα ήταν, να αναζητηθούν όλες οι μορφές ειδικών αναγκών που μπορεί ένας εκπαιδευτικός να συναντήσει σε μια συμπεριληπτική τάξη, με σκοπό να δημιουργηθεί ένας κατάλογος που θα προτείνει εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας ανά περίπτωση. Για κάθε περίπτωση, να υπάρχει και μια εφαρμογή ως παράδειγμα που θα μπορεί να ανατρέχει ο κάθε εκπαιδευτικός, να τη συμβουλεύεται και να την προσαρμόζει στους δικούς του μαθητές.

Αναφορές

Agaliotis, I. & Kalyva, E. (2011). A survey of Greek general and special education teachers' perceptions regarding the role of the s pecial needs coordinator: Implications for educational policy on inclusion and teacher education. Teaching and Teacher Education, 27, 3, 543-551.

Bergala, A. (2016). The cinema hypothesis: Teaching cinema in the classroom and beyond (M. Whittle, Trans.). Austrian Film Museum/ SYNEMA.

Bernstein, A., & Burn, A. (2019). Perspectives: A dialogue upon the question of value in film education. Film Education Journal, 2(1), 71-83.

Hopkins, S. L., Round, P. N., & Barley, K. D. (2018). Preparing beginning teachers for inclusion: designing and assessing supplementary fieldwork experiences. Teachers and Teaching, 1–16.

Lemons, C. J., Allor, J. H., Al Otaiba, S., & LeJeune, L. M. (2016). Ten researchbased tips for enhancing literacy instruction for students with intellectual disability. Teaching Exceptional Children, 49, 18-30.

Lenakakis, A., Howard, J. & Felekidou, K. (2018). Play and Inclusive Education: Greek Teachers' Attitudes. *European Journal of Special Education Research, 3(3),* 129 -163.

McLeskey, J., Landers, E., Hoppey, D., & Williamson, P. (2011). Learning Disabilities and the LRE Mandate: An examination of national and state trends. Learning Disabilities Research & Practice, 26, 2, 60–66.

Miller, B. (2012). Ensuring meaningful access to science curriculum for students with significant cognitive disabilities, Teaching Exceptional Children, 44(6), 16-25.

Reynolds, H. L. & Dowell Kearns, K. (2016). A Planning Tool for Incorporating Backward Design, Active Learning, and Authentic Assessment in the College Classroom. *College Teaching, 65 (1),* 17 -27.

Rizzo, K. & Taylor, J. (2016). Effects of inquiry-based instruction on science achievement of students with disabilities: An analysis of the literature. Journal of Science Education, 19(1).

UNESCO (1994) The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education, Paris: UNESCO.

Wiggins, G. & McTighe, J. (2011). Understanding by Design (2nd Edition). *Tesol Quarterly, 42(1),* 162 – 165.

Zakrajsek, T.D. (2016). Backward Design as a Way Forward. *The scholarly Teacher.* (Διαθέσιμο: backward design as a way forward.pdf (oregonstate.edu), προσπελάστηκε στις 11/5/2021).

Καμπανέλλου, Π. (2011). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής, για το μοντέλο της παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θες/νίκη).

Τζιαφέρη, Σ. (2016). *Τριγωνοποίηση (Ποιοτική σε συνδυασμό με Ποσοτική Έρευνα).* (Διαθέσιμο: edulll.ekt.gr/edulll/bitstream/10795/2206/2/2206_Τριγωνοποίηση.pdf, προσπελάστηκε στις 12/6/2021).

Τζουριάδου, Μ. (2011). Μαθησιακές Δυσκολίες: Θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Τόλια, Κ. (2014). Συγκριτική μελέτη για την εκπαιδευτική συμπερίληψη ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Ευρώπη.

Τσιάπλα, Α. (2019). *Οι απόψεις των νηπιαγωγών για το Αναλυτικό Πρόγραμμα της προσχολικής εκπαίδευσης.* (Διαθέσιμο: ΤΣΙΑΠΛΑ ΑΝΘΗ.pdf (uowm.gr), προσπελάστηκε στις 15/6/2021).

Πλήρη Άρθρα – Εισηγήσεις -Βιντεοεισηγήσεις
Καινοτόμες διδακτικές πρακτικές και μέθοδοι στον εκπαιδευτικό κλάδο ΠΕ70, ΠΕ71

Η διδασκαλία εν μέσω πανδημίας. Παιδαγωγικές και διδακτικές απαιτήσεις στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για την επεξεργασία της κατ΄οίκον εργασίας.

Βιδάκης Χρήστος
PhD, M.A, Διευθυντής 18ου Δημοτικού Σχολείου Κατερίνης
christosvidakis@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση, ερευνήθηκε ποιοι παράγοντες από την πλευρά των γονέων, των εκπαιδευτικών και της ψηφιακής υποδομής, συμβάλλουν στο σχεδιασμό της κατ΄οίκον μάθησης με την έννοια της επιτυχημένης ανάπτυξης των γνώσεων και ικανοτήτων των μαθητών. Για το σκοπό αυτό, διερευνήθηκε η βιβλιογραφία σχετικά με τις επιπτώσεις της κατ΄οίκον εργασίας. Επίσης αποτυπώθηκε πόσο σημαντική είναι η ανταπόκριση των γονέων ως μία βοηθητική δομή. Επισημάνθηκαν, η τακτική ανάθεση μικρού εύρους εργασιών από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίες θα πρέπει να συνδυάζονται με την έγκαιρη ανατροφοδότηση των μαθητών και οι δυνατότητες που σχετίζονται με τα ψηφιακά εκπαιδευτικά βοηθήματα. Τελειώνοντας περιγράφονται πολύ συγκεκριμένες συμβουλές για την πράξη.

Λέξεις κλειδιά: Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εργασία στο σπίτι, ψηφιακή μάθηση, γονική υποστήριξη

Εισαγωγή

Με την αναστολή της λειτουργίας των σχολικών μονάδων λόγω κορονοϊού, η μάθηση και γενικότερα οι εργασίες για το σπίτι που αφορούν το σχολείο, έχουν αυξηθεί δραματικά.

Σε πολλές βιβλιογραφικές αναφορές μάλιστα (Cheng & Donnelly, 2019; Grolnick & Pomerantz, 2009 κ.ά), η εργασία στο σπίτι, σε ένα σχολείο διάρκειας μισής ημέρας, θεωρείτε ξεπερασμένη και άσκοπη, διότι στερεί τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών/τριών το απόγευμα και δεν επιδρά θετικά στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων. Έτσι μετά την αναστολή της δια ζώσης παρακολούθησης των μαθημάτων, λόγω πανδημίας, η εργασία και η μάθηση στο σπίτι ήταν η τελευταία επιλογή και δυνατότητα του κάθε σχολείου, να δρομολογήσει την απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων και δεξιοτήτων στους μαθητές. Τα σχολεία έχουν αποδεχθεί τη πρόκληση με διαφορετικό τρόπο. Στην καλύτερη περίπτωση, παρείχαν ψηφιακό υλικό υψηλής ποιότητας, υπό την εποπτεία και το σχολιασμό των εκπαιδευτικών, το οποίο ενίσχυε τη μάθηση και πρόοδο της κατ΄οίκον εργασίας των μαθητών και στη χειρότερη περίπτωση, δεν είχε φτάσει κανένα μαθησιακό ή εργασιακό υλικό στους/στις μαθητές/τριες, με αποτέλεσμα να αναμένονται σημαντικές αρνητικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη των ικανοτήτων τους.

Στην παρούσα εισήγηση, θέλουμε να συνεισφέρουμε στη συζήτηση για το πώς θα πρέπει να είναι δομημένες και επεξεργασμένες οι εργασίες για το σπίτι, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να συνεισφέρουν και να διατηρήσουν την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας των μαθητών. Η ανάλυσή μας, βασίζεται σε μεγάλο βαθμό σε ένα ευρύ φάσμα ερευνητικής βιβλιογραφίας που σχετίζεται με το πώς πρέπει να είναι δομημένη η κατ΄οίκον εργασία ως ολοκλήρωση της τακτικής διδασκαλίας στην τάξη. Οι μελέτες σχετικά με τις επιπτώσεις της κατ 'οίκον εκπαίδευσης, όπου το οικείο περιβάλλον του μαθητή αντικαθιστά το σχολείο ως εκπαιδευτικό ίδρυμα, δεν παίζουν ρόλο στην παρούσα εισήγηση και αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η κατ'οίκον εργασία ως αναπόσπαστο συμπλήρωμα της εργασίας του σχολείου ερευνήθηκε πολύ πιο εντατικά. Από την άλλη πλευρά, οι διαθέσιμες έρευνες σχετικά με την κατ 'οίκον εκπαίδευση στις ΗΠΑ και σε άλλες χώρες, δείχνουν ότι δεν επιτυγχάνουν τα ποιοτικά πρότυπα μιας επιστημονικής

εργασίας, αμφισβητώντας με αυτόν τον τρόπο την εγκυρότητα των ευρημάτων τους (vgl. Cheng & Donnelly, 2019). Με βάση την βιβλιογραφική έρευνά μας, εξετάζουμε τρεις παράγοντες που μπορούν να συμβάλλουν στην επιτυχία της κατ΄οίκον εργασίας των μαθητών: (α) τη γονική υποστήριξη των μαθητών/μαθητριών στην ολοκλήρωση των εργασιών τους, (β) την προετοιμασία, την επίβλεψη και την διόρθωση των εργασιών από τους εκπαιδευτικούς και (γ) το περιβάλλον εργασίας στο σπίτι, συμπεριλαμβανομένης της ψηφιακής υποδομής. Τέλος, παρέχουμε πρακτικές συμβουλές για αυτούς τους τρεις τομείς.

Η γονική υποστήριξη στην ολοκλήρωση της κατ΄οίκον εργασίας

Αν και η κατ΄οίκον εργασία πρέπει να είναι σχεδιασμένη με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές να μπορούν να την επεξεργαστούν μόνοι τους, στην πραγματικότητα οι περισσότεροι καταφεύγουν στη γονική υποστήριξη (Wild & Gerber, 2007). Αποδεικνύεται ότι η αυξημένη γονική βοήθεια (ποσοτικά), δεν αποτελεί αυτόματα πλεονέκτημα για τους μαθητές (Patall, Cooper & Robinson, 2008). Το πιο σημαντικό είναι μια πιο διαφοροποιημένη ματιά στις ποιοτικές διαδικασίες που αφορούν την βοήθεια των γονέων στις κατ΄οίκον εργασίες. Η θεωρία του αυτοκαθοριζόμενου κινήτρου (Deci & Ryan, 1993) έχει αποδειχθεί ότι είναι ένα χρήσιμο θεωρητικό πλαίσιο (βλ. Dumont, Trautwein, Nagy & Nagengast, 2014). Σε αυτή τη βάση, προσδιορίζονται τρεις διαστάσεις της γονικής συμπεριφοράς που ικανοποιούν τις ανάγκες των μαθητών για αυτονομία, επάρκεια και κοινωνική ένταξη. Σε σχέση με τους Dumont et al. (2014) αυτές οι τρεις διαστάσεις ονομάζονται Ανταπόκριση, δόμηση και έλεγχος.

Η Ανταπόκριση περιγράφει τη γονική αφοσίωση και τη θετική προσήλωση στο παιδί ως απάντηση στην ανάγκη του για κοινωνική ένταξη. Οι γονείς, οι οποίοι ανταποκρίνονται βοηθούν το παιδί τους όταν τους ζητηθεί, ακούγοντας αρχικά τις δικές του προτάσεις και λύσεις. Ο έλεγχος ως αρνητικός πόλος, όσον αφορά την υποστήριξη της αυτονομίας σημαίνει πίεση, παρεμβατικότητα και κυριαρχία των γονέων, γεγονός που έχει αρνητική επίδραση στην εμπειρία της αυτονομίας και της ικανότητας-επάρκειας του παιδιού. Οι γονείς, οι οποίοι θέλουν να έχουν τον έλεγχο, παρεμβαίνουν στην κατ΄οίκον εργασία των παιδιών τους ακόμη και αν δεν υποδηλώνουν καθόλου την ανάγκη για υποστήριξη, κάθονται δίπλα στο παιδί, διορθώνουν αμέσως τα λάθη του και αντιδρούν θυμωμένα. Από τον έλεγχο θα πρέπει να διαφοροποιηθεί θετικά η γονική δόμηση (Grolnick & Pomerantz, 2009) του περιβάλλοντος της κατ΄ οίκον εργασίας. Δόμηση σημαίνει θετικές μορφές γονικής καθοδήγησης, όπως η οργάνωση του περιβάλλοντος του παιδιού και η παροχή ενός πλαισίου που υποστηρίζει τις ικανότητές του. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της οργάνωσης του χώρου εργασίας ή της προστασίας από τις διαταραχές-παρεμβάσεις, αλλά και μέσω κανόνων σχετικά με τη χρονική δομή της επεξεργασίας της κατ΄οίκον εργασίας στην ρουτίνα της καθημερινότητας (Dumont et al., 2014). Έτσι, οι έρευνες δείχνουν ότι η ανταπόκριση και η δόμηση συμβαδίζουν με θετικά αποτελέσματα στη συμπεριφορά των μαθητών που αφορά την κατ΄οίκον εργασία, ενώ αντίθετα ο έλεγχος της συμπεριφοράς των γονέων έχει αρνητικές επιπτώσεις στην απόδοση και τη συμπεριφορά στις κατ΄οίκον εργασίες των μαθητών (ebd.; Moroni, Dumont, Trautwein, Niggli & Baeriswyl, 2015; Silinskas & Kikas, 2017).

Όταν εξετάζουμε το κοινωνικό υπόβαθρο της οικογένειας και την ποιότητα της υποστήριξης των μαθητών, δεν προκύπτουν συστηματικές σχέσεις. Έτσι, με βάση τις τρέχουσες έρευνες, οι κοινωνικές ανισότητες στη σχολική επιτυχία, δεν μεταφέρονται μέσω της ποιότητας της υποστήριξης των γονέων στο σπίτι.

Ωστόσο, το επίκεντρο της ερευνητικής κατεύθυνσης που περιγράφεται σε αυτό το σημείο είναι η συναισθηματική ποιότητα της υποστήριξης της κατ΄οίκον εργασίας, η οποία έχει νόημα εάν η εργασία έχει δομηθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορούν κατ 'αρχήν να εργαστούν ανεξάρτητοι και αυτο-ρυθμιζόμενοι οι μαθητές, χρησιμοποιώντας μόνο τις απαραίτητες δεξιότητες αυτο-ρύθμισης για την επίλυση των προβλημάτων.

Όσο περισσότεροι γονείς ωθούνται στο ρόλο ενός μεταδότη νέου μαθησιακού περιεχομένου στα παιδιά τους, τόσο πιο σημαντικό αναδεικνύεται το θέμα της διδακτικής ποιότητας της υποστήριξης της κατ΄οίκον εργασίας, και εδώ υπάρχουν ασφαλώς ενδείξεις σύνδεσης με τις επαγγελματικές δεξιότητες των γονέων και, επομένως, με το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών (Hyde, Else-Quest, Alibali, Knuth & Romberg, 2006). Έτσι, οι μακροχρόνιες περίοδοι κατ΄οίκον μάθησης, θέτουν σημαντικά υψηλότερες απαιτήσεις στις δεξιότητες δόμησης των γονέων, που αφορούν τη διαμόρφωση του περιβάλλοντος και της μεταδοτικότητας του περιεχομένου μάθησης, κάτι που πιθανώς να σχετίζεται άμεσα με τις κοινωνικές ανισότητες. Αντιθέτως, υπάρχουν ενδείξεις ότι οι γονείς αντιδρούν στη δυσμενή εργασιακή συμπεριφορά των παιδιών τους με αυστηρές στρατηγικές υποστήριξης, όπως με περισσότερη πίεση και έλεγχο προς του μαθητές. Εδώ διαφαίνεται μία ενισχυμένη αρνητική καθοδική πορεία μίας αμοιβαίας συμπεριφοράς γονέα και μαθητή. Φαίνεται επίσης ότι ο έλεγχος της συμπεριφοράς των γονέων, σχετίζεται με περισσότερες διαφωνίες σχετικά με την εργασία στο σπίτι. Ειδικότερα οι μαθητές με χαμηλότερη απόδοση αναφέρουν εντατικότερες συγκρούσεις σχετικά με την κατ΄οίκον εργασία (Moroni, Dumont & Trautwein, 2016). Μια συχνή αιτία διαφωνίας είναι, από την άποψη των μαθητών, οι επεξηγηματικές προσεγγίσεις των γονέων οι οποίες διαφέρουν από αυτές των εκπαιδευτικών (Moroni & Dumont, υπό εκτύπωση).

Οι αποτελεσματικές μορφές υποστήριξης της κατ΄οικόν εργασίας, μπορούν να αφομοιωθούν και να εκπαιδευτούν. Συγκεκριμένα μελέτες που αφορούν προγράμματα κατάρτισης γονέων, δείχνουν ότι, ο έλεγχος της συμπεριφοράς από την πλευρά των γονέων και οι διαμάχες στις κατ΄οίκον εργασίες των παιδιών τους, μπορούν να μειωθούν σημαντικά με αυτόν τον τρόπο (Villiger, Niggli & Wandeler, 2010; Wild & Gerber, 2009). Άλλωστε η εφαρμογή της δια ζώσης εκπαίδευσης σε προγράμματα κατάρτισης γονέων πρέπει να είναι σχεδόν αδύνατη, λόγω των κανόνων τήρησης των αποστάσεων και κυρίως λόγω έλλειψης χρόνου στις οικογένειες, οι οποίες ήδη επιβαρύνονται σε μεγάλο βαθμό από την υποστήριξη της κατ΄οίκον εργασίας.

Σε πολλές χώρες της Ευρώπης (Ολλανδία, Γερμανία), η υφιστάμενη εκπαίδευση κατάρτισης καθώς και τα υπάρχοντα εξ αποστάσεως σεμινάρια για γονείς, που αφορούν την ανακούφιση και εξομάλυνση της κατ΄ οίκον εργασίας για τα παιδιά (Villiger, Niggli & Wandeler, 2010; Wild & Gerber, 2009, ευρωπαϊκό πρόγραμμα ADHD2) θα μπορούσαν, ωστόσο, να αποτελέσουν ένα σημαντικό σημείο εκκίνησης σε σύντομο χρονικό διάστημα αφενός να προσφέρουν υποστήριξη στους γονείς μέσω του διαδικτύου (εξ αποστάσεως) και αφετέρου να ανακουφίσουν τους εκπαιδευτικούς από την ανάγκη να προσφέρουν μία ολοκληρωμένη υποστήριξη και συμβουλές.

Προετοιμασία, υποστήριξη και παρακολούθηση της κατ΄οίκον εργασίας από τους εκπαιδευτικούς

Η εργασία στο σπίτι προορίζεται συνήθως, για να ολοκληρώσει τη μάθηση στο σχολείο και χρησιμεύει στην εξάσκηση ή την εμβάθυνση του περιεχομένου και των δεξιοτήτων τους που αφομοίωσαν στο σχολείο. Η κατάργηση ή η μείωση της δια ζώσης διδασκαλίας στο σχολείο, κατά τη διάρκεια της υγειονομικής κρίσης του κορωνοϊού, απαιτούν μια πολύ στενή σύνδεση μεταξύ της μείωσης της δια ζώσης παρακολούθησης και των αναθέσεων των κατ΄ οίκον εργασιών. Για να βοηθήσουμε τους εκπαιδευτικούς να βελτιστοποιήσουν τις εργασίες που προορίζονται για το σπίτι, η ακόλουθη ενότητα εξετάζει εμπειρικά στοιχεία για την αποτελεσματικότητα της εργασίας στο σπίτι και εστιάζει στα χαρακτηριστικά που την καθιστούν αποτελεσματική (Hascher & Hoffmann, 2011; Trautwein & Köller, 2003). Αυτό περιλαμβάνει τη διαχείριση του χρόνου, το είδος, το εύρος και η συχνότητα ανάθεσης της κατ΄οίκον εργασίας, η ένταξή της στην διδασκαλία αλλά και η ποιότητα των οδηγιών ανάθεσης της εργασίας που δίνει ο εκπαιδευτικός.

Προετοιμασία και ανάθεση εργασιών

Από τα διαθέσιμα εμπειρικά ευρήματα, μπορούν να αποτυπωθούν κατευθυντήριες γραμμές (Hascher & Hofmann, 2008), τις οποίες οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν ως οδηγό κατά την προετοιμασία και την ανάθεση των κατ΄οίκον εργασιών. Αυτό περιλαμβάνει, για παράδειγμα, ότι είναι πιο αποτελεσματικό να αναθέτουμε σχετικά σύντομες εργασίες σε τακτική βάση παρά συνεχόμενες εκτεταμένες εργασίες (Schnyder, Niggli, Cathomas, Trautwein & Lüdtke, 2006). Από τη μία πλευρά, η σταδιακή ανάθεση της εργασίας στο σπίτι, διευκολύνει την ατομική προσαρμογή της μάθησης: Ανάλογα με ποια ευκολία, μπορεί να επιτευχθεί το πρώτο τμήμα των εργασιών, μπορεί να προσαρμοστεί η ακόλουθη εργασία για το σπίτι και να αντιμετωπιστούν οι πιθανές δυσκολίες. Επίσης, ένα μεγάλο εύρος (ποσοτικά) εργασιών ταυτόχρονα μπορεί να έχει αρνητική επίδραση στα κίνητρα των μαθητών. Οι έρευνες δείχνουν ότι τόσο οι υπερβολικές όσο και οι ανεπαρκείς απαιτήσεις μπορούν να προκαλέσουν ανία (Acee et al., 2010; Lohrmann, 2008) και συνεπώς να οδηγήσουν σε μείωση της μαθησιακής απόδοσης (d = -0.47; Hattie, 2020).

Είναι επίσης σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να διασφαλίσουν ότι οι εργασίες ολοκληρώνονται με συγκεντρωμένο και επικεντρωμένο τρόπο (Haag & Mischo, 2002). Ο «χρόνος στην εργασία» („time on task“), δηλαδή ο ενεργός χρόνος μάθησης είναι αποφασιστικής σημασίας και όχι η διάρκεια του χρόνου που αφιερώνεται στην καθαυτή εργασία. Επιπροσθέτως, κατά πόσο ο χρόνος που αφιερώνεται είναι πραγματικά ενεργός χρόνος μάθησης εξαρτάται ιδίως από την αυτο-ρύθμιση των μαθητών. Ενώ η επεξεργασία των εργασιών συνήθως δεν είναι αυτοπροσδιοριζόμενη, καθώς ο δάσκαλος καθορίζει τις εργασίες, πάρα ταύτα αυτορυθμίζεται από τους μαθητές επειδή οι ίδιοι αποφασίζουν πώς να οργανώσουν την επεξεργασία των εργασιών (Trautwein & Lüdtke, 2014). Από αυτή την οπτική, η εργασία στο σπίτι είναι μια σημαντική μορφή αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης (Trautwein & Köller, 2003). Σε αυτό το επίπεδο, οι παρακινητικοί παράγοντες παίζουν σημαντικό ρόλο. Για παράδειγμα, σε μαθήματα στα οποία οι μαθητές παρουσιάζουν χαμηλότερη απόδοση, ο χρόνος επεξεργασίας των εργασιών είναι μεγαλύτερος και η εκτέλεση των εργασιών λιγότερο αποτελεσματική (Trautwein et al., 2006).

Αντίθετα, ακόμη και σε μαθήματα στα οποία οι μαθητές είναι αποδοτική, ο χρόνος επεξεργασίας είναι μεγάλος, καθώς σε αυτά τα μαθήματα το κίνητρο για την επεξεργασία των εργασιών αυξάνεται σημαντικά ενώ αντίθετα στα μαθήματα όπου είναι λιγότερο αποδοτικός και ο χρόνος εκμάθησης, σε αυτήν την περίπτωση, θα ήταν πιο απαραίτητος η επεξεργασία των εργασιών παραμελείται (Trautwein & Lüdtke, 2007).

Τα ευρήματα σχετικά με την αναποτελεσματική διαχείριση των χρονικών πόρων που αφορά την διεκπεραίωση της κατ΄οίκον εργασίας, καθιστούν σαφές ότι η επεξεργασία των εργασιών στο σπίτι απαιτεί δεξιότητες αυτο-ρύθμισης σε υψηλό επίπεδο. Οι Trautwein και Lüdtke (2014) προτείνουν επομένως εκπαιδευτικά σεμινάρια κατάρτισης για τη βελτίωση των δεξιοτήτων αυτο-ρύθμισης. Τέτοια μαθήματα κατάρτισης θα μπορούσαν να προσφερθούν κατά τη διάρκεια των σχολικών διακοπών ή τα απογεύματα. Εάν δεν είναι εφικτή η εκπαίδευση-κατάρτιση, τότε είναι μεγάλης σημασίας οι εκπαιδευτικοί να σχεδιάζουν τις κατ΄οίκον εργασίες με τέτοιο τρόπο, ώστε οι απαιτήσεις για αυτο-ρύθμιση να μην κατακλύζουν τους μαθητές.

Μία άλλη δυνατότητα για την προώθηση της αυτο-ρύθμισης είναι ένα μέρος των ασκήσεων να επικεντρωθεί στη συνεργατική μάθηση. Αυτό προϋποθέτει να έχουν τη δυνατότητα οι μαθητές να συναντηθούν ψηφιακά σε τηλεδιασκέψεις ή σε Chat.

Με αυτό τον τρόπο γνωστικά όσο και μεταγνωστικά είναι ενεργοί στην κοινή μάθηση. Εφαρμόζουν μαθησιακές στρατηγικές και παρακολουθούν, αξιολογούν και υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον. Αυτές οι διαδικασίες οδηγούν σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Spörer, Seuring, Schünemann & Brunstein, 2008).

Μετεπεξεργασία

Η έγκαιρη και τακτική ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό σχετικά με τα αποτελέσματα της εργασίας των μαθητών είναι κεντρικής σημασίας για την επιτυχή μάθηση (McLaughlin & Yan, 2017; επίσης πρβλ. Shute, 2008). Η ανατροφοδότηση δείχνει εξαιρετικά αποτελέσματα όσων αφορά τα μαθησιακά αποτελέσματα, οι Trautwein, Köller και Baumert (2001) κατάφεραν να αναδείξουν ότι ο τακτικός έλεγχος της κατ΄ οίκον εργασίας αυξάνει επίσης τα κίνητρα των μαθητών. Συνεπώς, η ανατροφοδότηση πρέπει να απαντήσει σε τρεις βασικές ερωτήσεις (Hattie & Timperley, 2007): «Ποιος είναι ο μαθησιακός στόχος;», «Πού βρίσκομαι;» και «Πώς μπορώ να βελτιωθώ;». Η απάντηση στην τρίτη ερώτηση, θα πρέπει να περιγραφτεί όσο το δυνατόν πιο αναλυτικά για το ποιο βήμα θα πρέπει να κάνει στη συνέχεια ο μαθητής, για να πλησιάσει στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων.

Όταν και οι τρεις βασικές ερωτήσεις απαντηθούν, σε επίπεδο ατομικής ανατροφοδότησης, από τους εκπαιδευτικούς, η αύξηση της μάθησης είναι υψηλότερη και βοηθά τους μαθητές να αξιολογήσουν με μεγαλύτερη ακρίβεια τη δική τους απόδοση (Wollenschläger, Hattie, Machts, Möller & Harms, 2016).

Δυνατότητες ψηφιοποίησης της κατ΄οίκον εργασίας

Μερικές από τις δυνατότητες ψηφιοποίησης έχουν ήδη συζητηθεί παραπάνω. Στην παρούσα κατάσταση, η ψηφιοποίηση αντιπροσωπεύει μια πολλά υποσχόμενη προσέγγιση για την επίλυση κεντρικών προβλημάτων στην επεξεργασία της κατ΄ οίκον εργασίας, υπό την προϋπόθεση ότι παρέχονται οι απαραίτητες υποδομές.

Από τη μία πλευρά, η χρήση ψηφιακών μέσων μπορεί να διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς στην έγκαιρη, ακόμη και άμεση διαμόρφωση της αξιολόγησης της προόδου μάθησης αλλά και την ανατροφοδότηση του μαθητή (McLaughlin & Yan, 2017; Van der Kleij, Feskens & Eggen, 2015). Αυτό μπορεί να γίνει αυτοματοποιημένα, χρησιμοποιώντας το κατάλληλο λογισμικό ή μέσω της μεσολάβησης του εκπαιδευτικού. Έτσι, η ανατροφοδότηση απόδοσης μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη σύγχρονη (π.χ. σε συζητήσεις ή στην εικονική τάξη) και ασύγχρονη μορφή (π.χ. καταγραφή σχολίων μέσω πλατφορμών εκμάθησης ή μέσω email).

Τα μαθησιακά περιβάλλοντα βασιζόμενα σε Η/Υ ανέδειξαν ότι η επεξηγηματική ανατροφοδότηση (π.χ. με επεξηγήσεις) έδειξε μεγαλύτερες επιπτώσεις στα μαθησιακά αποτελέσματα από τη διορθωτικού χαρακτήρα ανατροφοδότηση (π.χ. σωστό / λάθος ή δίνοντας τη σωστή απάντηση), ειδικά εάν δεν αφορά μόνο την κατ΄οίκον εργασία, αλλά σχετίζεται και με το επίπεδο της αυτο-ρύθμισης του μαθητή (Van der Kleij et al., 2015; πρβλ. Hattie & Timperley, 2007).

Από την άλλη πλευρά, η χρήση ψηφιακών μέσων επιτρέπει στους μαθητές να μαθαίνουν συνεργατικά αλληλοεπιδρώντας με άλλους μαθητές, ακόμη και σε περιόδους κοινωνικής αποστασιοποίησης (Social Distancing) (πρβλ. Chen, Wang, Kirschner & Tsai, 2018; Jeong, Hmelo-Silver & Jo, 2019). Έτσι αναδείχτηκαν θετικά αποτελέσματα για τη συνεργατική μάθηση με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή (computer-supported cooperative/collaborative learning; CSCL). Σε μια μετα-ανάλυση, οι μαθητές σε περιβάλλοντα μάθησης με υπολογιστή, παρουσίασαν σημαντικά μεγαλύτερη αύξηση της γνώσης (d = 0,42) και της ικανότητας (d = 0,64) καθώς και πιο θετικές στάσεις (d = 0,38) όταν έμαθαν μαζί με άλλους αντί μόνοι τους (Chen et al., 2018). Στο πλαίσιο των ερευνών, η ψηφιοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας, μπορεί να συμβάλει σημαντικά στη μαθησιακή ανάπτυξη των μαθητών σε μια κρίση. Ωστόσο, θα πρέπει να δημιουργηθούν ορισμένες προϋποθέσεις για την εφαρμογή της. Συγκεκριμένα, η ανεπαρκής διαθεσιμότητα ψηφιακών συσκευών, η έλλειψη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση των σχετικών τεχνολογιών και η έλλειψη κατάλληλων εργαλείων μάθησης αντιτίθενται εν μέρει στην επιτυχή χρήση ψηφιακών μορφών μάθησης που αφορούν την επεξεργασία της κατ΄οίκον εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τη μεγαλύτερη πρόκληση που τίθενται, από τα σχολεία στα οποία αναστέλλεται η λειτουργία τους λόγω πανδημίας, στην έλλειψη οικιακού ψηφιακού εξοπλισμού στους

μαθητές (28%, γερμανική σχολική πύλη, 2020, 39% Ολλανδία 2020, 33% Γαλλία 2020). Ακόμα κι αν σχεδόν σε κάθε νοικοκυριό στη Γερμανία έχει πλέον σύνδεση στο Διαδίκτυο και τουλάχιστον έναν σταθερό ή κινητό υπολογιστή (tablet) (Behrends, Engel, Kott & Neuhäuser, 2018), δεν αρκεί, για να ανταπεξέλθει στην τρέχουσα κατάσταση. Ειδικότερα οι οικογένειες με αρκετά παιδιά στη σχολική ηλικία φτάνουν γρήγορα στα όρια εξάντλησης των ψηφιακών συσκευών - ειδικά όταν οι γονείς εξακολουθούν να εργάζονται εξ αποστάσεως στο σπίτι από έναν Η/Υ. Μια άλλη πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς είναι η δημιουργία ή η μεταφορά κατάλληλου ψηφιακού περιεχομένου διδασκαλίας (32% Γερμανική Σχολική Πύλη, 2020, 47% Ολλανδία 2020, 21% Γαλλία 2020). Ως ακολούθως, αναφύονται δύο προβλήματα που σχετίζονται με την ψηφιοποίηση: αφενός, την ανεπαρκή διαθεσιμότητα κατάλληλων εργαλείων μάθησης και, αφετέρου, την έλλειψη δεξιοτήτων και εμπειρίας των εκπαιδευτικών στη χρήση ψηφιακών εργαλείων και συσκευών. Αποδείχθηκε από έρευνες ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι (80% Γερμανία 2020, 75% Γαλλία 2020, 90% Ολλανδία 2020) συνεχίζουν να εργάζονται με κλασικά φύλλα εργασίας στην τρέχουσα κρίση. Αυτό σημαίνει επίσης ότι η επαφή μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών να είναι συχνά ανεπαρκής. Σε ευρωπαϊκές χώρες ένας μέσος όρος μεταξύ 33% των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια και 43% στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δηλώνουν ότι βρίσκονται σε τακτική επαφή με σχεδόν όλους τους μαθητές του. Τα παραπάνω αναδεικνύουν τη κατάσταση αφομοίωσης και μάθησης (14%) αλλά και τις δυνατότητες ανατροφοδότησης / βοήθειας (13%) των μαθητών (ό.π).

Μια έρευνα, η οποία διενεργήθηκε για τα κορίτσια γυμνασίου στην Γαλλία, Γερμανία και Ολλανδία (Anger et al., 2020) έδειξε ότι η επαφή μεταξύ των εκπαιδευτικών και μαθητών πραγματοποιείται μέσω διαφορετικών, μερικές φορές πολλαπλών μέσων. Κυρίως χρησιμοποιούνται διαδικτυακές πλατφόρμες και τα ηλεκτρονικά ταχυδρομεία περίπου το ένα τρίτο των ερωτηθέντων κάθε μέρα και περίπου 50% λαμβάνει πληροφορίες, μία ή περισσότερες φορές την εβδομάδα, σχετικά με το μάθημα. Από την άλλη πλευρά, τα διαδικτυακά μαθήματα ή μαθήματα σε εικονικές τάξεις χρησιμοποιούνται πολύ λιγότερο. Δεδομένου ότι τέτοιες μορφές είναι ιδιαίτερα επωφελείς για την ανατροφοδότηση της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και τη συνεργατική μάθηση, θα ήταν επιθυμητή μια (παράλληλη) χρήση των αντίστοιχων μαθησιακών περιβαλλόντων.

Περίληψη και συμβουλές για τη πράξη

Στο παρόν άρθρο επιχειρήθηκε να περιγραφτούν οι δυνατότητες και τα όρια της μάθησης όσον αφορά την κατ΄ οίκον εργασία. Οι αναφορές καθιστούν σαφές ότι μια επιτυχημένη ανάπτυξη των γνώσεων και των ικανοτήτων σε συνδυασμό με τη δια ζώσης και την εξ αποστάσεως μάθηση είναι συνδεδεμένες με εκτεταμένες προϋποθέσεις. Χωρίς να θέλουμε να επαναλάβουμε λεπτομερώς τα προαναφερθέντα σημεία, φαίνεται χρήσιμο για εμάς να δώσουμε μερικές προοπτικές-συμβουλές για την πράξη , σύμφωνα πάντα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, (Trautwein, Lüdtke, Schnyder & Niggli, 2006). Από την πλευρά των εκπαιδευτικών, μπορεί να αναφερθεί ότι η ποιότητα της κατ΄οίκον μάθησης μπορεί να βελτιωθεί εάν ληφθούν υπόψη τα ακόλουθα σημεία:

1. Σύνδεση της κατ΄οίκον εργασίας με το χρόνο της δια ζώσης παρακολούθησης καθώς και σύνδεση των εργασιών μεταξύ τους. Η ποσότητα των ασκήσεων, θα πρέπει να είναι αντιμετωπίσιμη και ενθαρρυντική.
2. Η χρήση σύγχρονων και ασύγχρονων ψηφιακών μορφών μάθησης, ώστε να είναι εφικτή στους μαθητές η δυνατότητα της άμεσης ανατροφοδότησης.
3. Η μη ανάθεση και μεταφορά νέου διδακτικού περιεχομένου στους γονείς, καθώς συνήθως δεν διαθέτουν τις απαραίτητες επαγγελματικές δεξιότητες.
4. Η χρήση εργαλείων μάθησης που δίνουν στους μαθητές αυτοματοποιημένα ή μέσω της βοήθειας του Η/Υ ανατροφοδότηση σχετικά με τη μαθησιακή τους διαδικασία.

5. Η προώθηση και η παρακίνηση της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης στο μαθητή: Αύξηση της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης και των κινήτρων της ακόμη και για δύσκολες εργασίες (π.χ. συνεργατικές εργασίες).

6. Συντονισμός με τους γονείς σχετικά με τις ειδικές προκλήσεις που αφορά την πολυπλοκότητα της εργασίας στο σπίτι.

7. Αναφορές σε ήδη υπάρχουσες και εφαρμοζόμενες συμβουλές σχετικά με την κατ΄οίκον εργασία στο σπίτι. Τα πλεονεκτήματα της Ανταπόκρισης και της δόμησης καθώς και τα μειονεκτήματα της παρεμβολής και του ελέγχου πρέπει να λαμβάνονται αναλόγως υπόψη.

8. Παροχή βοηθητικών δομών - όσο το δυνατόν περισσότερο και όσο το δυνατόν λιγότερο: Μερικοί μαθητές θα είναι σε θέση να χειριστούν την ελευθερία ενός εβδομαδιαίου προγράμματος επαρκώς. Άλλοι μαθητές απαιτούν την καθημερινή περιγραφή του τι και πότε πρέπει να υποβληθεί η εργασία - είτε ως πρόγραμμα εργασιών είτε χωρισμένες εργασίες τμηματικά για κάθε μέρα.

Για τους γονείς επίσης υπάρχουν πολλές προκλήσεις:

1. Εάν υπάρχουν αρκετές ψηφιακές συσκευές, θα πρέπει να ρυθμιστούν ανάλογα πριν χρησιμοποιηθούν από τους μαθητές. Οι γονείς σε αυτό το επίπεδο μπορεί να χρειαστούν συμβουλές από τους εκπαιδευτικούς.

2. Ποιο είναι το κατάλληλο περιβάλλον για να εργαστεί το παιδί; Πώς μπορεί, εάν είναι απαραίτητο, να διατηρήσει τα πολλά επιπλέον υλικά εργασίας τακτοποιημένα ακόμη και σε έναν περιορισμένο χώρο; Επιπλέον μόνιμη φάκελοι ή διαφάνειες μπορούν να φανούν χρήσιμη.

3. Οι γονείς μπορούν να καταρτίσουν ένα πρόγραμμα με τα παιδιά για να οργανώσουν πότε και ποιες εργασίες θα διεκπεραιωθούν. Το Εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα από το σχολείο μπορεί να βοηθήσει ως οδηγός.

4. Εάν υπάρχουν πολλά παιδιά που σπουδάζουν στο σπίτι, μπορεί να είναι χρήσιμο να αναπτύξουν το δικό τους οικογενειακό χρονοδιάγραμμα ή πρόγραμμα. Επίσης είναι σημαντικά τα προγραμματισμένα διαλείμματα για άσκηση, όπως γνωρίζουν τα παιδιά από το σχολείο.

5. Οι γονείς, θα πρέπει να είναι διαθέσιμοι, για να απαντηθούν τυχόν ερωτήματα από τα παιδία τους.

6. Οι γονείς, θα πρέπει να απέχουν από τυχόν παρεμβολές και έλεγχο όσον αφορά την επεξεργασία της κατ΄οίκον εργασίας από τα παιδιά τους.

7. Οι γονείς δε χρειάζεται να αναλάβουν το ρόλο του εκπαιδευτικού, αλλά μπορούν να θέσουν σχετικά ερωτήματα με το περιεχόμενο της εργασίας ή εάν είναι απαραίτητο, να αναζητήσουν πρόσθετο ψηφιακό διδακτικό υλικό στους εκπαιδευτικούς.

Τέλος, υπάρχουν σημαντικές αρμοδιότητες για τη διοίκηση της εκπαίδευσης:

1. Απαιτούνται σαφείς συστάσεις για κατάλληλες παιδαγωγικές και διδακτικές, πλατφόρμες και εργαλεία εκμάθησης σύμφωνα με την προστασία δεδομένων.

2. Υπάρχει μεγάλη ανάγκη για περαιτέρω κατάρτιση των εκπαιδευτικών όσων αφορά τις τεχνικές και τις διδακτικές δεξιότητες των μέσων.

3. Για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών καλούνται το αρμόδιο Υπουργείο και οι Συντονιστές εκπαιδευτικού έργου, μαζί με εκπαιδευτικούς και ερευνητές να αναπτύξουν επιμορφωτικές δράσεις για την κατάρτιση και τη χρήση των ψηφιακών μέσων από εκπαιδευτικούς στην «εξ αποστάσεως μάθηση».

4. Μαζί με εκπαιδευτικούς και επιστημονικό προσωπικό, θα πρέπει να αναπτυχθούν διαδικτυακές εκπαιδευτικές δράσεις για γονείς για το σχεδιασμό της κατ΄οίκον μάθησης.

5. Μια συχνή εναλλαγή μεταξύ της «εξ αποστάσεως εκπαίδευσης» και της δια ζώσης παρακολούθησης είναι προτιμότερη από τις μεγάλες περιόδους δια ζώσης και κατ΄οίκον παρακολούθησης, ειδικά στο δημοτικό σχολείο.

Βιβλιογραφία και διαδικτυακές πηγές

Acee, T. W., Kim, H., Kim, H. J., Kim, J. I., Chu, H. N. R., Kim, M., et al. & Boredom Research Group (2010). *Academic Boredom in Under- and Over-Challenging Situations.* Contemporary Educational Psychology, 35 (1), 17–27. https://doi.org/10. 1016/j.cedpsych.2009.08.002

Anger, S., Bernhard, S., Dietrich, H., Lerche, A., Patzina, A., Sandner, M., & Toussaint, C. (2020). *Schulschließungen wegen Corona: Regelmäßiger Kontakt zur Schule kann die schulischen Aktivitäten der Jugendlichen erhöhen.* IAB-Forum, 23.04.2020. Zugriff am 25.05.2020. Verfügbar unter: https://www.iab-forum.de/schulschliessungen-wegen-corona-regelmassiger-kontakt-zur-schule-kann-die-schulischen-aktivitaten-der-jugendlichen-erhohen/.

Behrends, S., Engel, W., Kott, K., & Neuhäuser, J. (2018). *Ausstattung privater Haushalte mit Gebrauchsgütern. Datenreport 2018.* Zugriff am 25.05.2020. Verfügbar unter: https:// www.bpb.de/nachschlagen/datenreport-2018/private-haushalte-einkommen-konsum-wohnen/278199/ausstattung-privater-haushalte-mit-gebrauchsguetern.

Chen, J., Wang, M., Kirschner, P. A., & Tsai, C.-C. (2018). The Role of Collaboration, Computer Use, Learning Environments, and Supporting Strategies in CSCL: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 88 (6), 799–843. https://doi.org/10. 3102/0034654318791584

Cheng, A., & Donnelly, M. (2019). New Frontiers in Research and Practice on Home-schooling. *Peabody Journal of Education,* 94 (3), 259–262. https://doi.org/10.1080/0161 956X.2019.1617576

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223–238.

Deutsches Schulportal (2020). *Das Deutsche Schulbarometer Spezial Corona-Krise. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen im Auftrag der Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit der ZEIT*. Zugriff am 25.05.2020. Verfügbar unter: https://deutsches-schulportal.de/unterricht/das-deutsche-schulbaro meter-spezial-corona-krise/.

Dumont, H., Trautwein, U., Nagy, G., & Nagengast, B. (2014). Quality of Parental Homework Involvement: Predictors and Reciprocal Relations with Academic Functioning in the Reading Domain. *Journal of Educational Psychology*, 106 (1), 144– 161. https://doi.org/10.1037/a0034100

Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M., & Vahrenhold, J. (2019). *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster & New York: Waxmann.

Grolnick, W. S., & Pomerantz, E. M. (2009). *Issues and Challenges in Studying Parental Control: Toward a New Conceptualization.* Child Development Perspectives, 3 (3), 165– 170. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00099.x

Haag, L., & Mischo, C. (2002). „Saisonarbeiter" in der Schule – einem Phänomen auf der Spur. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16, 109–115. https://doi.org/10. 1024//1010-0652.16.2.109

Hascher, T., & Hofmann, F. (2008). Kompetenzbereich Hausaufgaben. In M. Gläser-Zikuda & J. Seifried (Hrsg.), *Lehrerexpertise – Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns* (S. 143–164). Münster: Waxmann.

Hascher, T., & Hofmann, F. (2011). *Hausaufgaben aus der Sicht von (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern.* DDS – Die Deutsche Schule, 103 (3), 219–234.

Hattie, J. (2020). Hattie Ranking: *Backup of 195 Effects Related to Student Achievement.* Zugriff am 01.06.2020. Verfügbar unter: https://visible-learning.org/hattie-ranking- backup-195-effects/.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback. Review of Educational* Research, 77, 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Hyde, J. S., Else-Quest, N. M., Alibali, M. W., Knuth, E., & Romberg, T. (2006). Mathematics in the Home: Homework Practices and Mother-Child Interactions Doing Mathematics. *Journal of Mathematical Behavior*, 25, 136–152. https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2006.02.003

Jeong, H., Hmelo-Silver, C. E., & Jo, K. (2019). Ten Years of Computer-supported Collaborative Learning: A Metaanalysis of CSCL in STEM Education during 2005–2014. *Educational Research Review*, 28, 100284. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100284

Lohrmann, K. (2008). *Langeweile im Unterricht*. Münster et al.: Waxmann.

McLaughlin, T., & Yan, Z. (2017). Diverse Delivery Methods and Strong Psychological Benefits: A Review of Online Formative Assessment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33, 562–574. https://doi.org/10.1111/jcal.12200

Moroni, S., & Dumont, H. (im Druck) *„Mensch, jetzt begreif es doch endlich mal!": Anlässe für Streit wegen Hausaufgaben aus Kind- und aus Elternperspektive. Psychologie in Erziehung und Unterricht*.

Moroni, S., Dumont, H., & Trautwein, U. (2016). *Keine Hausaufgaben ohne Streit? Eine empirische Untersuchung zu Prädiktoren von Streit wegen Hausaufgaben*. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 63 (2), 107–121. https://doi.org/10.2378/peu2016.art12d

Moroni, S., Dumont, H., Trautwein, U., Niggli, A., & Baeriswyl, F. (2015). The Need to Distinguish between Quantity and Quality in Research on Parental Involvement. The Example of Parental Help with Homework. *The Journal of Educational Research*, 108 (5), 417–431. https://doi.org/10.1080/00220671.2014.901283

Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). Parent Involvement in Homework. A Research Synthesis. *Review of Educational Research*, 78 (4), 1039–1101. https://doi.org/10.3102/0034654308325185

Schnyder, I., Niggli, A., Cathomas, R., Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2006). Wer lange lernt, lernt noch lange nicht viel mehr: Korrelate der Hausaufgabenzeit im Fach Französisch und Effekte auf die Leistungsentwicklung. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 53, 107–121.

Shute, V. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78 (1), 153–189. https://doi.org/10.3102/0034654307313795

Silinskas, G., & Kikas, E. (2017). Parental Involvement in Math Homework. Links to Children's Performance and Motivation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63 (1), 1–21. https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1324901

Spörer, N., Seuring, V., Schünemann, N., & Brunstein, J. C. (2008). Förderung des Leseverständnisses von Schülern der 7. Klasse: Effekte peer-gestützten Lernens in Deutsch und Englisch. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22 (34), 247–259. https://doi.org/10.1024/1010-0652.22.34.247

Trautwein, U., & Köller, O. (2003). Was lange währt, wird nicht immer gut: Zur Rolle selbst- regulativer Strategien bei der Hausaufgabenerledigung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17 (3–4), 199–209. https://doi.org/10.1024//1010-0652.17.34.199

Trautwein, U., Köller, O., & Baumert, J. (2001). *Lieber oft als viel: Hausaufgaben und die Entwicklung von Leistung und Interesse im Mathematik-Unterricht* der 7. Jahrgangsstufe. Zeitschrift für Pädagogik, 47, 703–724.

Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2007). Students' Self-Reported Effort and Time on Homework in Six School Subjects: Between-Students Differences and Within-Student Variation. *Journal of Educational Psychology*, 99 (2), 432–444. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.432

Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2014). *Die Förderung der Selbstregulation durch Hausaufgaben – Herausforderungen und Chancen*. In C. Rohlfs, M. Harring & C. Palentien

(Hrsg.), Kompetenz-Bildung (S. 275–288). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978- 3-658-03441-2_12

Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I., & Niggli, A. (2006). Predicting Homework Effort: Support for a Domain-specific, Multilevel Homework Model. *Journal of Educational Psychology*, 98 (2), 438–456. https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.438

Van der Kleij, F. M., Feskens, R. C. W., & Eggen, T. J. H. M. (2015). Effects of Feedback in a Computer-based Learning Environment on Students' Learning Outcomes: A Meta- Analysis. *Review of Educational Research*, 85 (4), 475–511. https://doi.org/10.3102/0034654314564881

Villiger, C., Niggli, A., & Wandeler, C. (2010). *Fördern statt einmischen: Evaluation eines Kurzzeit-Elterntrainings zur Betreuung von Lesehausaufgaben. Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 57, 257–272. https://doi.org/10.2378/peu2010.art18d

Wild, E., & Gerber, J. (2007). Charakteristika und Determinanten der Hausaufgabenpraxis in Deutschland von der vierten zur siebten Klassenstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (3), 356–380. https://doi.org/10.1007/s11618-007-0041-8

Wild, E., & Gerber, J. (2009). *Lernlust statt Lernfrust – Evaluation eines Elterntrainings zur Verringerung von Hausaufgabenkonflikten bei Schülern mit Lernschwierigkeiten.* Psychologie in Erziehung und Unterricht, 56, 303–318.

Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). *The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research.* Frontiers in Psychology. 10:3389. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087

Wollenschläger, M., Hattie, J., Machts, N., Möller, J., & Harms, U. (2016). *What Makes Rubrics Effective in Teacher-Feedback? Transparency of Learning Goals Is Not Enough.* Contemporary Educational Psychology, 44, 1–11. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.11.003

Olaf Köller, Prof. Dr., Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN) in Kiel. E-Mail: koeller@leibniz-ipn.de

Johanna Fleckenstein, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN) in Kiel.E-Mail: fleckenstein@leibniz-ipn.de.

Critical literacy practices for cultivating students' relationships

Karagiannaki Evanthia
Teacher (Med) - Subprincipal, 13th Primary School, Evosmos, Thessaloniki
PhD-Student, Faculty of Education, School of Primary Education,
Aristotle University of Thessaloniki
evakaragia@sch.gr

Abstract
The aim of this article is to present language teaching practices applied in a critical literacy (CL) program in order to resolve the conflicts observed among the second graders of a Greek primary school class. Hence, the teaching scenario included double-effect practices, concerning both language and behavioral issues. The CL program was unfolded on the basis of textual material that students had suggested, that is their favorite fairy tales. The program's theoretical background draws on the principles of critical discourse analysis (CDA) and systemic functional grammar (SFG). The creative and constructive course of the program proved that deepening and reflecting on students' popular texts in a social and critical context through substantial discussions and experiential activities renders language and behavior learning effective and enjoyable.

Keywords: critical literacy, language teaching practices, fairy tales, student behavior

Introduction
Greek public schools adopt more traditional rather than contemporary practices, such as those presented by CL. Specifically, the learning process in Greek primary school, as it is expressed in the curriculum and textbooks, is more in line with the banking perception of learning than with the reflective one (Kostouli, 2002).

Nonetheless, applying CL to Greek school would make learning more interesting, as it is a dynamic approach, which promotes learning in a process of negotiating ideologically charged knowledge, through actions of dispute, deepening and reflection (Karagiannaki, 2018). In this context, CL comes to challenge the dominant discourses (Baynham, 2002) of Greek classroom, as it leads to deeper and more substantive learning trails in contrast to the superficial traditional processes.

CL reflects the views of critical pedagogy (e.g., McLaren, 1995), of Freire (1970/1990) and of CDA (e.g., Fairclough, 1989). All these views converge to one ultimate goal: the empowering of the powerless and the elimination of social injustices. Although this program takes into account all the above perspectives, it is mainly based on CDA, as the penetration of texts proposed by CDA seems to coincide to some degree with the Greek school context. CDA uses the tools of SFG, as will be further clarified in the methodology section, to highlight how the text producer makes specific language choices to highlight specific ideological views. Fairy tales are texts suitable for CL programs, as they allow multifaceted readings and bridge the joy of children with critical deepening (Karagiannaki & Stamou, 2018).

Based on the above context and theoretical background, we tried to draw students' interest in our language course through attractive teaching material and unprecedented teaching practices, for cultivating language skills and resolving students' conflicts.

Methodology
Overall, the project carried out corresponds to action research, which bridges theory with practice (see Cohen et al., 2008). The ultimate goal of this research was to improve students' relationships while cultivating language skills. The methodology of the present work consists of two fields of action: On the one hand, the teacher-researcher conducted CDA of the

teaching material, that is the set of the selected fairy tales (for the procedure of the textual selection, see below). The aim of this analysis was the ideological deepening of the texts, so that a critical approach could be applied during the intervention. Also, the aforementioned analysis aimed at transforming the analytical tools into simple language exercises for detecting and revealing deeper meanings in the classroom. On the other hand, the intervention was implemented, which aimed at upgrading the students' culture, both cognitive and behavioral. More analytically:

The text analysis

In terms of text analysis, the tools of CDA, which are borrowed from SFG (Halliday, 1994), were utilized. In particular, the transitivity system was used to identify the processes (i.e., the actions) and the participants (i.e., the heroes), who are distinguished in agents (i.e., active participants) and recipients (i.e., passive participants). The transitivity system reveals the ideational function of language, that is the latent meanings of the text, which are ideologically charged. With regard to processes, a further distinction takes place, including six categories and six subcategories, depending on the quality of the transactions.

It is necessary to note that this textual analysis is based on both quantitative and qualitative estimates. In other words, the process of detecting textual elements, beyond counting words, presupposes quality assessment to further deepen and clarify data.

In addition to the above analytical tools, the causality scale (Stamou, 2001) was also used, which focuses on the syntactic relationships of textual elements. The syntactic mechanisms of the text, depending on author's intentions, sometimes shed light to the agent (e.g., active syntax), while other times they eliminate his action (e.g., intransitive verb). Table 1 shows examples of causality scale, which is part of the tools for highlighting the ideational function of language.

Table 1. Examples of causality scale

Sentence formulation	Impact on the agent
• **Nikos interrupted Maria.**	• Active voice: Emphasis on the agent.
• **Maria was interrupted.**	• Passive voice: Neutral wording. Non-disclosure of the agent.
• **Maria stopped talking.**	• Total elimination of the agent.

For the intervention that followed, it was very important that the terminology of textual analysis was transformed into a simpler vocabulary, enabling our young students to perform a kind of “school textual analysis” (Karagiannaki, 2017), bringing, thus, CDA into the classroom (Karagiannaki & Stamou, 2018). Table 2 shows this conversion.

Table 2. The adaptation of terminology to “school CDA”

Key words of SFG for CDA	Key words of “school CDA”
• **Processes**	• Actions (i.e., verbs)
• **6 categories and 6 subcategories of processes**	• 2 categories of actions: o internal (concerning the mind and the heart; e.g., think, love) o external (concerning the body and its parts; e.g., walk, sleep, tell, look, etc.)
• **Participants**	• Heroes
• **Agents**	• Powerful heroes (they influence)
• **Recipients**	• Powerless heroes (they are subject to influence)
• **Causality scale**	• Level of responsibility (low-medium-high)

(Karagiannaki, 2018)

The intervention: Textual selection - intervention stages - assessment

Regarding the didactic intervention, first, before its appliance, interviews were conducted, in order to reveal the students' favorite fairy tales. Undoubtedly, fairy tales are a favorite textual genre of children with beneficial effects on their personality, which is why they are offered as a valuable teaching tool (Bettelheim, 1995; Meraklis, 1999; Karagiannaki, 2018). The short interviews with our students revealed specific fairy tales related to their concerns. The most popular one was the classic "The three little pigs" and the second one, intertextually connected to the most popular, was "The three little wolves and the big bad pig" (Trivizas, 2014), which is an alternative version of the classic. Both fairy tales evolve into the axis of the protagonists' persecution by an aggressive hero.

In short, the first tale concerns the effort made by three innocent pigs to live alone for a while, independently. Their attempt, however, was undermined by the evil wolf, who, although he managed to destroy the vulnerable houses of the two younger pigs, was eventually defeated by the older and smarter pig, who had built the most durable house. This particular story depicts the problematic relationships that our young students had.

Trivizas' story, on the other hand, as an alternative version of the classic one, reverses the roles. Thus, the three wolves are the innocent heroes who try to become independent, while the pig is the evil hero who constantly chases them. After many attacks by the pig, the wolves abandon the effort to build solid houses, and create a flower house, which seduces with its smells the evil hero, who calms down and pacifies with them. This story represents the relationships of the specific students and expresses their desire for unity.

After the selection of the teaching material, the intervention was applied, the stages of which are listed below:

1. Reading aloud the first fairy tale (discussions-experiences)-Role playing
2. School CDA of the first fairy tale (CDA worksheets)-Playful activities
3. Reading aloud the second fairy tale (discussions-comparisons)-Role playing
4. School CDA of the second fairy tale (CDA worksheets)-Playful activities
5. Discussions-Conclusions-Writing fairy tales in groups, giving alternative ending to the second fairy tale
6. Presentations of the groups' fairy tales-Critical feedback from classmates-Conclusions-Messages for the improvement of our life

The above list conveys the flow of the didactic intervention, showing the sequence of the sessions. It is clarified that role playing that follows each reading aloud of a fairy tale is dramatization of the fairy tale scenes for better understanding, while the playful activities are special role-playing practices inspired by the plot of fairy tales to cultivate students' empathy, solidarity and other social virtues.

It is pointed out that this teaching intervention was evaluated through student interviews and questionnaires, as well as through the teacher's diary and her participatory observation. The results of the evaluation are discussed in the conclusions section.

Next, the CL teaching practices used in this particular program to achieve language and social goals are presented.

CL practices of the teaching intervention

Although various CL practices were applied to this program (e.g., intertextuality, alternative endings), this article focuses on those that delve into social characteristics, because the ultimate goal of our project was to normalize the differences between our students. In more detail, the social-type teaching practices applied to this CL program focus on the heroes and their actions, and then deepen by examining the scale of causality. As a result of textual investigations through the approach of "school CDA", issues of power are highlighted, the profile of the perpetrator and the victim is sketched, while at the same time an effort is made to empower and sensitize the students. The latter goal is achieved through appropriate playful practices.

Issues of power: CDA of actions through exercises in worksheets and discussions

The concept of power constitutes a key issue in CDA (Fairclough, 1989). Therefore, in a CL program it is a priority to discuss power issues. In this teaching intervention, the issue of power was raised through the question: "Which hero is more powerful?" In this phase, which obviously followed reading and role playing of each fairy tale, a rich argumentative discussion developed.

Due to the fact, however, that classroom views were often divided, the teacher encouraged textual inquiry through specially designed worksheets. This textual investigation presupposed the careful reading of the text by each student and the completion of a relevant table (for an example of the first tale, see Table 3). In this table, students insert the actions of the heroes they have identified during their textual investigation. For a systematic task, they are encouraged to underline in their text the actions of the bad wolf in red and the actions of the older pig in green. They then transfer their findings from the text to the table.

Of utmost importance is the fact that the individual work is followed by the corporate collaboration, in order to cross the textual findings, while in the end the children cross their results in groups. This process closes with the announcement of the table data in plenary.

Table 3. Activity to discover the most powerful hero

Which hero is more powerful? Find it out through their actions.			
The older pig		**The bad wolf**	
Internal actions	**External actions**	**Internal actions**	**External actions**
wanted	built (the stronger house)		showed up
thought	sat (to think)		I will dissolve
	lighted (the fireplace)		breathed in
			broke into pieces
			Blew
			Told
			I will get in
			felt (the fire)
			cried out
			was launched

Up to this point, the approach is quantitative. Through discussion, however, the qualitative approach is promoted, for clearer and more correct conclusions. The conversation leaded to the realization that a powerful person is not the one who destroys, but the one who uses the power of his/her mind and his/her heart to create good things and to avoid difficult situations by successfully dealing with people that cause them. In this way, the image of the evil hero as a powerful hero is deconstructed. This vision empowers the weak, since they no longer identify violence with force.

Character psychography-An in-depth look at the heroes: CDA of heroes through exercises in worksheets and discussions

Deepening in the heroes of the fairy tales, with whom young children identify, is a useful approach for children to become aware of behavioral issues (Bettelheim, 1995; Malafantis, 2014; Karagiannaki, 2018). Referring to the second tale, in which the sense of persecution is more intense than the classic one, we seized the opportunity to penetrate into the characteristics of the perpetrator and the victim. This goal was achieved on the one hand through textual investigation by detecting the heroes' actions, and on the other hand by discussing constructively in the classroom. The first procedure constitutes a quantitative

approach (see Table 4), while the second one constitutes a qualitative approach, in line with the aforementioned approaches concerning power issues.

Table 4. Activity to find out the perpetrator's and the victims' profile

The protagonists' actions (verbs)-1st attack			
The three little wolves (victims)		**Rooney-Rooney (perpetrator)**	
Internal actions	**External actions**	**Internal actions**	**External actions**
	were playing		knocked
	saw (Rooney)		told
	Ran		I will blow (twice)
	were locked in		I will drop it
	were hidden		he blew out (4 times)
	Answered		left
	Said		came back
			holding (a hammer)
			knocked down (the house)
			chased

The conversation leaded to useful conclusions for students' life with regard to the issue of bullying. Specifically, children realized that hiding is not a solution, and that a young victim should address to an adult for help. The students also observed that the victims are careless and show defeatism. It was pointed out that, possibly, a different attitude of the victim would delimit the perpetrator. The students suggested, in addition to appealing to an adult, that it would help a lot if the victims dealt with the perpetrator with courage and unity. In this way, the demystification of the perpetrator occurs. The final conclusion was that the victim's fear strengthens the perpetrator.

Playful activities: Role playing in the light of the causality scale

Since students have deepened the meanings of the fairy tales through oral discussions and textual research, it is beneficial for them to proceed to role-playing games. Playful learning is appropriate for young school students as it is enjoyable and experiential (Karagiannaki, 2017). Through the suggested role games the interest is focused on the causality scale, with the aim of fostering children's empathy. Undoubtedly, it is important that a critical discussion closes efficiently each role play.

Table 5 lists the role-playing games that took place in this program and also gives the appropriate explanations for how each of them is played, while at the same time lists the relevant goal setting.

Table 5. Role-playing games of the intervention

Game	Description	Aim
1.The corridor of consciousness	A student is chosen to impersonate the evil hero. The rest of the students express the voices of his consciousness. The students-voices create a corridor, standing split right and left in two straight lines. The bad hero walks slowly from the one end to the other.	The purpose of this activity is to broaden students' horizons by listening to different voices that express different perspectives with different degrees of responsibility.
2.The court sitting	Half of the students undertake to incriminate the evil hero, and the other	The point of this debate is for the students to understand

	half to acquit him. The arguments put together are matched with the appropriate level of responsibility.	that there are many aspects in every case, as well as many excuses and ambiguities. Thus, their empathy is enhanced.
3.The interrogation chair	A student plays the role of the evil hero and the rest students interrogate him in search of the underlying causes of his bad actions.	The result is beneficial for both sides, bad and good heroes; the former grows his self-awareness, and the latter increase their understanding.
4.The path of rescue	The students are asked to free the victims of the fairy tales as a rescue team. The teacher has already put stuck paper tape on the floor creating two parallel straight lines to form a pathway. Students have to go through this path to be able to reach the heroes at risk. Attention is drawn to the fact of not falling into the cliff, which is right and left of the path. The students should be arranged in alphabetical order, because only in this way the door-rock at the end of the path will open and let them reach the victims.	Through this role playing, solidarity and unity are cultivated. At the end of this activity, the focal point of the discussion concerns the responsibility that each one has for the losses of the rescue team, as well as for his/her contribution to the success of the mission.

If the above games are played by framing them with the appropriate reflection, as was done in our program, then they are extremely effective in improving students' behavior. Nevertheless, due to the fact that role-playing games are experiential actions, it is difficult to fully convey the approach to the reader. In our classroom, the action was intense, the participation was active, the discussions were rich and the conclusions were to the point. Indicatively, however, excerpts from discussions, information in tables and useful explanations are collected and offered to the reader for comprehension.

In particular, regarding the first game (The corridor of consciousness), in excerpt 1 various views are recorded that were heard as voices of conscience. It is noted that the students' names have been replaced with pseudonyms.

Excerpt 1

Voice 1-Maria: You shouldn't behave like that! You were too rude!

Voice 2-Petros: You were so rude… You knew that the wolves were weak and you were strong, and you took advantage of your power. What would you do, if they were stronger?

Voice 3-Aggelos: It's OK. You just tried to make them play with you.

Voice 4-Veroniki: Yes, you were aggressive. But they were rude, too! They challenged you!!!

Voice 5-Niki: You destroyed everything! How can you move on with these memories?

Voice 6-Harilaos: Oh my God! These wolves were too little! You horrified them!

From excerpt 1 it is clear that each voice approaches the same issue with different weight, corresponding to a different degree of responsibility. Table 6 demonstrates this correspondence, which emerged in the class discussion.

Table 6. Voices of consciousness-Levels of responsibility

• **It's OK. You just tried to make them**	• **Low level of responsibility**

	play with you…		(Excuses)
•	**Oh God! These wolves were too little… You horrified them!**	•	High level of responsibility (Taking responsibility)
•	**Yes, you were aggressive. But they were rude, too! They challenged you!!!**	•	Medium level of responsibility (Effort for sense of responsibility – Blames to others)

Further discussion leads students to understand that activated consciousness tends to take responsibility and avoid excuses.

With reference to the second game (The court sitting), it is obvious that on the one hand the students' argumentative reason develops, on the other hand their thinking expands, as they come in contact with conflicting arguments. Table 7 lists indicative arguments heard during the course of this activity.

Table 7. Arguments of the court

Innocent	Guilty
He is innocent, because he has not been taught good manners by his family, nor has he been sent to school to learn rules.	He is guilty of causing disaster and intimidating innocent creatures.
He is innocent, because he was provoked.	He is guilty, because he showed aggression for no reason.
He is innocent, because he did not know what he was doing, due to immaturity and behavior of different animal breeds.	He is guilty, because he saw that the wolves were leaving scared and he kept repeating his bad game.

Table 7 demonstrates the fact that the rationale behind each argument is based on a different level of responsibility. Thus, for example, acquittal arguments direct attention outside the perpetrator, such as to the parents or the victim, so we have a low rate of responsibility. On the contrary, incriminating arguments give weight to the person himself and his actions, providing a high level of responsibility. The discussion that followed with the students proved that it is easy to blame someone by choosing the high level of responsibility. This, however, is an one-sided approach to the issue. On the other hand, considerable difficulty in formulating acquittals was observed, and of course it was understood that this approach is also one-sided. In conclusion, the students realized that we need to approach various issues globally.

As for the third game (The interrogation chair), it is more functional for the effectiveness of this activity the teacher to play the role of the evil hero, because she/he could have the ability to answer with deep reflection, and to pass on to the audience another viewpoint. In this context, students work in groups preparing their questions and then the interrogation takes place. Well-prepared questions and appropriate answers contribute to the success of the activity. It is of great importance for the students to observe the variations in responses along the causality scale. Throughout this process, many aspects of the case are illuminated and thus empathy is cultivated. Excerpt 2, where Rooney is the evil hero incarnated by the teacher, is indicative of this effort.

Excerpt 2

Nikos: Why did you destroy the wolves' houses?

Rooney: Because they were so happy together, but they didn't want me in their company. I got jealous and angry, especially when they talked rudely to me.

Harilaos: If the wolves were polite, would you respect them?

Rooney: The wolves were weak and rude. So, if they were polite, I would just be rude, not so violent.
Kiriaki: Can't you ever be polite?
Rooney: It is difficult for me, because none has taught me to have good manners.
Aggelos: Do you like this?
Rooney: When they get afraid of me, I feel satisfaction, I feel important.
Maria: Have you ever felt satisfaction, because you did something good to someone?
Rooney: Yes, but then I regretted it, because they betrayed my good will.
Kiriaki: Do you regret for your bad actions?
Rooney: Sometimes I'm sorry, but when the others don't treat me well, I get angry again and I want to destroy everything.
Alexandros: What could change you?
Rooney: If people loved me, I would be calm.

Finally, the fourth game (The path of rescue) presents a special suspense, provided that students strongly involve their imagination in the scenario of the activity. The thoughtful discussion that follows this role playing reveals the impact of the game on the psyche and emotional intelligence of the students. It is of paramount importance that many classmates recognize the positive and negative dimensions of their co-workers' actions. Excerpt 3 reflects this unfoldment of this activity.

Excerpt 3
Teacher: What are your conclusions from this role playing?
Despina: We were a good team! Better than real life ...
Alexander: Can't we be like that in real life?
Teacher: It depends on you. What good ideas would you like to adopt in your daily life?
Maria: Aggelos saved us many times, so we did not fell off the cliff. He used his power to pull us to a safe place. While during the school breaks he often chases us and shakes us and we fall and get hurt.
Teacher: Aggelos, how do you feel with this different role?
Aggelos: I felt very good that I helped them.
Afrodite: I felt safe in this group, I felt solidarity and unity. Together we can do so many good things.

Conclusions

Above all, the program was a pleasant experience for the children. It is very important to note that in the evaluation interviews and questionnaires the majority of students (94/100) expressed positive views and suggested we do a similar program in the future.

Specifically, throughout this program the objectives set from the outset were largely achieved. Unquestionably, there was an observable change in students' behavior. In fact, they became more dynamic in their relationships, whereas some aggressive students cultivated their empathy. At the same time, since this program was a language course, the combinational cultivation of language skills was also achieved. Particularly, in a critical context, the students were encouraged to engage in interesting oral activities: discussions, role games and presentations. At the same time, during these activities, and moreover during the teacher's reading aloud, they were exercised at careful and critical listening. In addition, by exploring the texts, the students made substantial readings, which were extended during the announcement of their notes on their worksheets, while the reading process became even more thought-provoking when their fairy tales were presented. As to the writing skills, the students were engaged in completing tables on the basis of their

textual findings, while the writing process became a stimulating experience, when they took over the writing of their own multimodal texts. Aside from the above, students were also practiced in the lexico-grammatical field: verbs, nouns, correct writing, text coherence, etc.

The contribution of such a program to education is of great importance, because it improves both language and behavioral skills. These students have evolved linguistically and socially, so this experience will be present in their repertoire, benefiting them along their way. It would be very interesting, if a similar program were also applied to older students, for example adolescents, adapting the textual genre and role games, that are suitable for their own interests. In general, however, it is of vital importance to implement an interpersonal relationship program in each classroom each school year, in a critical context, as it is suggested in this paper (or giving other extensions, e.g. respect towards people from other cultures). However, since teachers always feel pressured by time and teaching material, our article offers an ideal solution, so that through one program both social and linguistic goals are accomplished at the same time.

References

Baynham, M. (2002). *Literacy practices.* Athens: Metaihmio.

Bettelheim, B. (1195). *The enchantment of fairy tales. A psychoanalytic approach.* Athens: Glaros.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Methodology of educational research.* Athens: Metaihmio.

Fairclough, N. (1989). *Language and power.* London: Longman.

Freire, P. (1970/1990). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.

Halliday, M.A.K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2nd ed.). London: Edward Arnold.

Karagiannaki, E. (2017). Moving towards a school critical discourse analysis: An alternative approach to language teaching for primary school students. *Scientific yearbook of the pedagogical department of primary education of university of Ioannina, 29,* 71-92. Ioannina: University of Ioannina.

Karagiannaki, E. (2018). *Critical literacy and fairy tales at early school age: A proposal of language teaching and its application, structured on the principles of critical discourse analysis.* Thessaloniki: Kyriakidi bros.

Karagiannaki, E. & Stamou, A.G. (2018). Bringing critical discourse analysis into the classroom: A critical language awareness project on fairy tales for young school children. *Language Awarenss, 27*(3), 222-242. doi: 10.1080/09658416.2018.1444046

Kostoulli, T. (2002). Teaching Greek as L1: Curriculum and textbooks in Greek elementary education. *L1 – Educational Studies in Language and Literature, 2,* 5-23.

Malafantis, K. D. (2014). Fairy tale and creativity of the child. *Texts: Electronic Magazine for Children's Literature, 18.* Retrieved March 13, 2021, from http://keimena.ece.uth.gr/main/.

McLaren, P. (1995). *Critical pedagogy and predatory culture: Oppositional politics in a postmodern era.* London: Routledge.

Meraklis, M.G. (1999). *Folktale. Paramythology texts.* Athens: Ellinika grammata.

Stamou, A.G. (2001). The representation of non-protesters in a student and teacher protest: A critical discourse analysis of news reporting in a Greek newspaper. *Discourse & Society*, *12*, 653-680.

Trivizas, E. (2014). *The three little wolves and the big bad pig.* Athens: Minoas.

Οικοσυστημική αξιολόγηση μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες

Μανωλάκος Προκόπης
Διδάσκων στο Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

Τζοβλά Γεωργία
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Ειδικής Αγωγής
του Πανεπιστημίου Λευκωσίας

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη έχει ως σκοπό τον προσδιορισμό των προβλημάτων που αντιμετωπίζει μαθητής της Β' Γυμνασίου, στην παραγωγή γραπτού λόγου. Πρωταρχικό μέλημα μας αποτελεί η αιτιολογία των μαθησιακών του δυσκολιών και κατόπιν του τρόπου παρέμβασης σε διδακτικό επίπεδο, προκειμένου να περιοριστούν σε πρώτη φάση οι δυσκολίες που ορθώνονται στη μάθηση εκ μέρους του και στη συνέχεια να δημιουργηθούν οι συνθήκες εκείνες που θα βελτιώσουν την επίδοση του. Πρόκειται για εφαρμογή της οικοσυστημικής αξιολόγησης, η οποία εφαρμόζεται σε δύο στάδια. Ο πρώτος άξονας επικεντρώνεται στην εκτίμηση της προϋπάρχουσας γνώσης του μαθητή με υποεπίδοση, στη δημιουργία του μαθησιακού του δυναμικού και στον έλεγχο των μαθησιακών του κινήτρων. Το δεύτερο άξονα αποτελούν η αξιολόγηση της συμπεριφοράς όλων των εμπλεκόμενων μερών στη διδακτική πράξη, εκπαιδευτικού και εκπαιδευομένων, του κλίματος της τάξης καθώς και η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού.

Λέξεις κλειδιά: οικοσυστημική αξιολόγηση, υποεπίδοση, παρέμβαση, διδακτική.

Εισαγωγή

Στο σύγχρονο σχολείο φοιτά σημαντικός αριθμός μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες (Κουτσελίνη, 2006). Η εφαρμοζόμενη συμπεριληπτική εκπαίδευση επικεντρώνεται σε μαθητές που ενδεχομένως κινδυνεύουν να περιθωριοποιηθούν ή να αποκλειστούν και μαζί με την ισότητα αποτελεί ένα κίνημα που έχει συγκεκριμένη φιλοσοφική κατεύθυνση και όχι μια απλή τεχνική (Ainscow, 2020). Το γεγονός αυτό υπαγορεύει την αναθεώρηση παρωχημένων στρατηγικών διδασκαλίας που προωθούσε τον εκτενή μονόλογο, τη στείρα απομνημόνευση και το δύσκαμπτο και απροσάρμοστο μοντέλο διδασκαλίας στο σύνολο του μαθητικού δυναμικού.

Η ποικιλία αυτή του μαθητικού δυναμικού επιβάλλει τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, που θα περιλαμβάνει το σύνολο των εκπαιδευομένων και προωθεί την ομαδοποίηση κι όχι την κατηγοριοποίηση τους (Στασινός, 2020). Η επιτυχία της διδακτικής παρέμβασης έγκειται στον προσδιορισμό της μαθησιακής ετοιμότητας, του μαθησιακού προφίλ και των ενδιαφερόντων κάθε μαθητή στο περιβάλλον εκπαίδευσης του (Σαλβαράς, 2019).

Μια τέτοια προσπάθεια διδασκαλίας συνιστά η οικοσυστημική προσέγγιση. Αναζητούνται οι σύνδεσμοι ανάμεσα στη συμπεριφορά του μαθητή και των παραγόντων του συστήματος εντός του οποίου αυτή εκφράζεται (Γαλανάκη, 2004). Οπότε, δεν αναφερόμαστε σε παιδιά με προβλήματα, αλλά σε καταστάσεις με προβλήματα. Η αξιολόγηση για να τελεσφορήσει θα πρέπει να είναι έγκυρη, αξιόπιστη και πρακτική. Η εγκυρότητα της έγκειται στην αξιολόγηση έργου που συνιστά στόχο του Προγράμματος Σπουδών, η αξιοπιστία της ανάγεται στην εξαγωγή ίδιων αποτελεσμάτων κατόπιν επαναλαμβανόμενων μετρήσεων και τέλος η πρακτικότητα της διασφαλίζεται όταν η συλλογή στοιχείων δεν αποτελεί κοπιώδες και χρονοβόρο έργο (Creswell, 2011).

Εφαρμογή της οικοσυστημικής αξιολόγησης

Μέσω της Οικοσυστημικής Αξιολόγησης επιχειρήθηκε η προσέγγιση του γνωστικό-συναισθηματικού υπόβαθρου του, αλλά και του διδακτικού περιβάλλοντος. Έγινε αναφορά

στη σχολική καθημερινότητα του και εξετάστηκε το Πρόγραμμα Σπουδών στην παραγωγή γραπτού λόγου όπου και διαπιστώθηκε η υποεπίδοση του μαθητή. Αξιολογήθηκαν με την αξιοποίηση κατάλληλου πρωτοκόλλου η προϋπάρχουσα γνώση του, που αποτέλεσε τη βάση για τη νέα γνώση, οι ικανότητες του στη μάθηση, οι μαθησιακές στρατηγικές, οι στρατηγικές μελέτης και η χαρτογράφηση εννοιών. Για την προώθηση της αξιολόγησης των πρώτων χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια ενώ για τη χαρτογράφηση εννοιών αξιοποιήθηκε ο εννοιολογικός χάρτης. Ακολούθως, αντικείμενο αξιολόγησης αποτέλεσαν τα εσωτερικά και τα εξωτερικά κίνητρα μάθησης του παιδιού, που ανήχθησαν στο «έργο» και στο «εγώ», και που δίχως αυτά δε νοείται μάθηση, αλλά και οι παράγοντες εκείνοι που δόμησαν την επιτυχή και την αποτυχημένη επίδοση του αντίστοιχα. Ακόμη, αντικείμενα αξιολόγησης αποτέλεσαν το περιβάλλον διδασκαλίας με γνώμονα τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και του μαθητή αντίστοιχα στη διάρκεια της διδακτικής πράξης, η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού και τέλος το κλίμα της τάξης. Η διαδικασία αυτή υλοποιήθηκε με τη χρήση κλείδων παρατήρησης και ερωτηματολογίων (Σαλβαράς, 2019).

Τέλος διαμορφώθηκε η διδακτική παρέμβαση και η διαμόρφωση του πρωτοκόλλου αποδεικτικής αξιολόγησης. Οι παραπάνω διαδικασίες συνδέθηκαν με τον έλεγχο της προόδου του μαθητή, αλλά και της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης που εφαρμόστηκε τόσο σε επίπεδο επίδοσης όσο και στο μαθησιακό περιβάλλον.

Αξιολόγηση του μαθητή

Μαθησιακό ιστορικό

Η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια του μαθητή αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχή φοίτησή του και την επίτευξη της συμπερίληψης. Η καινοτομία επέρχεται όταν στη συνεργασία σχολείου οικογένειας επιτυγχάνονται κοινοί στόχοι (Woodland & Hutton, 2012).

Αρχικά λάβαμε το ιστορικό του μαθητή που σχετιζόταν με την οικογένεια του, την ακαδημαϊκή του επίδοση και τις υπάρχουσες διαγνώσεις του από παραπομπές στο ΚΕΣΥ. Στην περίπτωσή μας εστιάζουμε στο γραπτό λόγο, στις βασικές προϋποθέσεις σύνταξης ενός ευανάγνωστου γραπτού, τη ροή του λόγου και το ρυθμό επαναλήψεων (Harris & Graham, 1996).

Εξετάζουμε αν ο μαθητής δυσκολεύεται να δώσει εύστοχες απαντήσεις στις ερωτήσεις που του υποβάλλονται σχετικά με το μάθημα. Εξετάζουμε αν διασπάται η προσοχή του σε ερεθίσματα που δε σχετίζονται με τη διδακτική δραστηριότητα, όπως για παράδειγμα ήχοι από το εξωτερικό περιβάλλον. Ερευνάται η επίδοση του σε άλλα μαθήματα. Προχωρούμε στην εξέταση της κοινωνικοποίησης του. Οι ιδιότητες του αυθορμητισμού και του ενθουσιασμού που μπορεί να χαρακτηρίζουν έναν μαθητή, παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα «μεταδοτικότητας» (Παπαναστασίου, 2009).

Διαπιστώνονται, αν υπάρχουν θέματα συννοσηρότητας, το υπόβαθρο των συναισθηματικών καταστάσεων που βιώνει. Οι επανειλημμένες αποτυχίες για παράδειγμα μπορούν να συνθέσουν ένα υπόστρωμα ματαίωσης και εγκατάλειψης της προσπάθειας από την εκπαιδευτική διαδικασία (Στασινός, 2020).

Στη συνέχεια ανατρέχουμε στο Π.Σ. του μαθήματος και της τάξης του συγκεκριμένου μαθητή και αντλούμε πληροφορίες για το σκοπό, τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, τις διδακτικές ενέργειες, τις δραστηριότητες που θα μπορούσαν να αναπτυχθούν και τις προτεινόμενες ενέργειες για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών.

Αναλυτική αξιολόγηση μαθητή

Η αξιολόγηση του μαθητή συνιστά μια διαδικασία μέσω της οποίας γίνεται προσπάθεια να σχηματιστεί εικόνα για το μαθησιακό προφίλ του μαθητή (Σαλβαρά, 2020), έτσι θα προχωρήσουμε στις πιο κάτω αξιολογήσεις:

Αξιολόγηση προαπαιτούμενων γνώσεων

Οι προαπαιτούμενες γνώσεις μπορούν να αξιολογηθούν βάσει του κριτηρίου απόδοσης/επιτυχίας, της συστηματικής παρατήρησης, του καταλόγου μαθησιακής ιεραρχίας καθώς και της σύνταξης πρωτοκόλλου αξιολόγησης (Σαλβαράς, 2019).

Πρωτόκολλο αξιολόγησης

Για την αξιολόγηση των προαπαιτούμενων γνώσεων του μαθητή χρησιμοποιήθηκε το πρωτόκολλο αξιολόγησης. Οι αρχές σύνταξης του έγκεινται στους σκοπούς του Προγράμματος Σπουδών, με στόχο την αναγνώριση των μαθητών με υποεπίδοση, την ανάλυση και την κατανομή ενδεχόμενων λαθών τους σε ομάδες με κριτήρια, τα οποία τίθενται από τους στόχους του Π.Σ. Βάση του πρωτοκόλλου αυτού είναι η σύγκριση του Μ.Ο. της επίδοσης του μαθητή με τον Μ.Ο της επίδοσης των μαθητών του τμήματος, προκειμένου να διαπιστωθεί αν υφίσταται απόκλιση του Μ.Ο. της επίδοσης του μαθητή από τον Μ.Ο της επίδοσης του συνόλου του τμήματος. Στην περίπτωση που επιβεβαιωθεί μια τέτοια απόκλιση, τότε μπορεί να δικαιολογηθεί και η στρατηγική παρέμβασης που θα επιλεγεί (Σαλβαράς, 2019).

Στα πλαίσια της έρευνας μας αξιολογήθηκε η παραγωγή λόγου και ζητήθηκε από τους μαθητές να μελετήσουν με προσοχή κειμενικό απόσπασμα συγκεκριμένης ενότητας από το σχολικό εγχειρίδιο του μαθήματος της Γλώσσας της Β΄ Γυμνασίου. Κατόπιν, ανατέθηκε στους μαθητές να υπογραμμίσουν τα σημεία εκείνα του κειμένου που κατά την κρίση τους ενέχουν τις απαντήσεις των ακόλουθων ερωτήσεων: «Πού το λέει;» «Πώς το λέει;» «Γιατί;», να υπομνηματίσουν λέξεις-κλειδιά που αξιοποιεί ο συγγραφέας και να συνθέσουν την απάντηση τους στο εξής ερώτημα: «Ποια άποψη εκφράζουν τα παιδιά για την αξία της φιλίας;». Ακολούθως ζητήθηκε από τους διδασκόμενους να προβούν στην παραγωγή λόγου.

Πυρήνας του πρωτοκόλλου υπήρξε ο καθορισμός κριτηρίων για την αξιολόγηση της παραγωγής του γραπτού λόγου. Τα κριτήρια αυτά αφορούσαν τον αριθμό των λέξεων, τον αριθμό των παραγράφων, την αξιολόγηση του αριθμού των ιδεών/νοημάτων, τον αριθμό των δευτερευουσών προτάσεων, τον αριθμό των επαναλήψεων, των ορθογραφικών και των συντακτικών λαθών αντίστοιχα, δηλ. λάθη στη χρήση των χρόνων, σφάλματα στη δομή των παραγράφων, λάθη στη δομή του κειμένου, σφάλματα ως προς τον τύπο του κειμένου και λάθη συμβατικής γραφής (Σαλβαράς, 2019).

Με την ολοκλήρωση του πρωτοκόλλου αξιολόγησης αποφαινόμαστε για τον αν παρουσιάζει υποεπίδοση μεγαλύτερη από 22%, ο μαθητής. Διαπιστώθηκε ότι ο μαθητής παρουσίασε υποεπίδοση συγκριτικά με το Μ.Ο. της τάξης, μεγαλύτερη του 22% στο σύνολο των κριτηρίων του πρωτοκόλλου.

Αξιολόγηση μαθησιακού δυναμικού του μαθητή

Η αξιολόγηση συνδέεται με την αξιολόγηση των στρατηγικών μάθησης και μελέτης, καθώς και με την αξιολόγηση της χαρτογράφησης εννοιών (Σαλβαράς, 2019).

Αξιολόγηση στρατηγικών μάθησης και μελέτης

Οι στρατηγικές μάθησης και μελέτης στον εκπαιδευτικό τομέα αξιολογούνται ως σημαντικές, ιδιαίτερα για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Γάκης, Καμπυλαυκά & Πολυχρόνη, 2014). Οι μαθητές αξιοποιώντας τις εν λόγω στρατηγικές είναι σε θέση να υπερκεράσουν εμπόδια που σχετίζονται με την ανάγνωση, τη γραφή, την απόκριση σε ερωτήματα που τίθενται, τη χαρτογράφηση εννοιών κτλ.

Η αξιολόγηση στρατηγικών μάθησης στηρίχθηκε σε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο δομήθηκε από οκτώ δηλώσεις σε κλίμακα, οι οποίες με τη σειρά τους παρουσίασαν τη μαθητική δραστηριότητα, προκειμένου να αποκτηθούν δεξιότητες στην παραγωγή γραπτού λόγου βάσει των αρχών της στρατηγικής διδασκαλίας, η οποία θεμελιώθηκε στη συγγραφική και τη μετασυγγραφική διαδικασία. Η εκτίμηση στην οποία προέβησαν οι

μαθητές αποτέλεσε συνιστώσα των μεταγνωστικών τους εμπειριών. Στους μαθητές δόθηκαν τα ερωτήματα: «Πότε μαθαίνω αποτελεσματικότερα να παράγω γραπτό λόγο;» και «Πότε μαθαίνω αποτελεσματικότερα να παράγω γραπτό λόγο;». Για από τα πιο πάνω ερωτήματα υπήρχαν συγκεκριμένες απαντήσεις σε πεντάβαθμη κλίμακα, (από καθόλου μέχρι πάρα πολύ) (Σαλβαράς, 2019).

Από την ανάλυση προέκυψε ο βαθμός αποτίμησης εκ μέρους των μαθητών της λειτουργίας των διδακτικών ενεργειών. Με τον τρόπο αυτό διαπιστώθηκε ο Μ.Ο. του συνόλου της τάξης, για τη δραστηριότητα, τη μαθησιακή συνθήκη και για το κριτήριο αξιολόγησης. Το ποσοστό απόκλισης μεταξύ τους υπερέβαινε το 22% για κάθε κατηγορία διδακτικών ενεργειών. Άρα, ο μαθητής παρουσίαζε υποεπίδοση.

Ακολούθησε ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση των στρατηγικών μελέτης, το οποίο αποτελείτο από δώδεκα δηλώσεις σε κλίμακα, οι οποίες παρουσίασαν τις ενέργειες εκ μέρους των μαθητών, προκειμένου να αποκτήσουν δεξιότητες σχετικά με το «πως να μελετούν ένα κείμενο». Οι αρχές της μεθόδου αυτής υπαγόρευσαν την ανάγνωση του δοθέντος κειμένου ως εξής: μελέτησαν την πρώτη παράγραφο, διατύπωσαν μια ερώτηση και στη συνέχεια μια απάντηση, συνέχισαν με τη δημιουργία περίληψης της παραγράφου, αποσαφήνιση του νοήματος των λέξεων, προέβλεψαν το θέμα της επόμενης παραγράφου με βάση τα χαρακτηριστικά της κειμενικής δομής και τέλος απόδωσαν το νόημα της παραγράφου.

Στους μαθητές δόθηκε το ερώτημα: «Πότε μαθαίνω να μελετώ ένα κείμενο καλύτερα, όταν….» (Σαλβαράς, 2019). Η αποτίμηση των μαθητών αποτέλεσε την έκφραση των μεταγνωστικών εμπειριών τους και δικός μας στόχος ήταν να διαπιστώσουμε τον βαθμό εκτίμησης εκ μέρους τους της λειτουργίας των ενεργειών διδασκαλίας που διαμόρφωσαν τη μελέτη ανάλυσης και σύνθεσης.

Αξιολόγηση χαρτογράφησης εννοιών

Η αξιολόγηση της χαρτογράφησης εννοιών συμβάλλει στην αξιολόγηση του βαθμού οργάνωσης των γνωστικών δομών. Αυτό μπορεί να υλοποιηθεί με τη σύνθεση γνωστικών και νοηματικών χαρτών και χαρτών κριτικής σκέψης (Σαλβαράς, 2020). Στην περίπτωση του μαθητής μας εφαρμόσαμε την αξιολόγηση γνωστικών χαρτών.

Δόθηκε στους μαθητές της Β΄ Γυμνασίου να αναγνώσουν το κείμενο με τίτλο «Η Άλωση της Πόλης» από το σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας. Τους ζητήθηκε να αναζητήσουν απαντήσεις στα εξής ερωτήματα: «πού;», «πότε;», «ποιοι;», «τι έκαναν;», «ποια είναι τα αποτελέσματα;» τα οποία αφορούσαν στο πρώτο επίπεδο γνώσεων. Ταυτόχρονα τους ανατέθηκε να εργαστούν ανάλογα για τα ερωτήματα «πώς;», «γιατί;», «για ποιο σκοπό;», τα οποία αποτέλεσαν το δεύτερο γνωστικό επίπεδο. Βάσει αυτών τους ζητήθηκε να κατασκευάσουν έναν γνωστικό χάρτη.

Και στην αξιολόγηση των γνωστικών χαρτών η απόκλιση μεταξύ του Μ.Ο. του μαθητή και της τάξης ήταν μεγαλύτερη του 22%, οπότε ο μαθητής παρουσίαζε υποεπίδοση.

Αξιολόγηση κινήτρων μάθησης

Τα κίνητρα αποτελούν σημαντικό μοχλό μάθησης για τους μαθητές. Ο όρος «κίνητρα» παραπέμπει στην ενδόμυχη δύναμη του ατόμου που το καθιστά δραστήριο και ενεργό (Κάντα, 1998). Τα κίνητρα δημιουργούν ένα περιβάλλον εγρήγορσης και ενεργοποίησης της προσοχής για τους εκπαιδευόμενους. Με την αξιολόγηση των κινήτρων εκτιμάται ο προσανατολισμός των κινήτρων των μαθητών και η συρρύθμιση της συμπεριφοράς τους, η οποία έχει ιδιαίτερη βαρύτητα, επειδή σε πρώτο επίπεδο μαθαίνουν να εργάζονται σε συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και σε δεύτερο χρόνο με τον εαυτό τους. Ταυτόχρονα, εκπαιδεύονται στον προσδιορισμό των αιτιολογικών παραμέτρων επιτυχίας/αποτυχίας, δηλαδή στους παράγοντες εκείνους που κατά την κρίση των μαθητών ευθύνονται για τα λάθη τους (Σαλβαράς, 2019).

Για την αξιολόγηση του προσανατολισμού των κινήτρων προς το «έργο» και προς το «εγώ» βασιστήκαμε σε ερωτηματολόγιο δεκαέξι δηλώσεων σε κλίμακα. Το «έργο» αναφέρεται σε όρους μάθησης, βελτίωσης και προσπάθειας ενώ το «εγώ» στην εφαρμογή τακτικών παραπλάνησης (Σαλβαράς, 2019).

Ο εξεταζόμενος μαθητής εκδήλωνε δυσκολία στον προσανατολισμό των κινήτρων του, εφόσον παρουσίαζε μειωμένες τιμές «έργου» και υψηλό ποσοστό του «εγώ», σε αντίθεση με τον Μ.Ο. της τάξης, η οποία σημείωνε υψηλές τιμές «έργου» και χαμηλό «εγώ». Προέκυψε το συμπέρασμα ότι η απόκλιση ήταν μεγαλύτερη του 22% για κάθε κατηγορία στον προσανατολισμό των κινήτρων, δηλαδή ως προς το «έργο» και ως προς το «εγώ».

Αξιολόγηση συρρύθμισης της συμπεριφοράς

Η συρρύθμιση της συμπεριφοράς των μαθητών είναι συνισταμένη της αλληλεπιδραστικής διαδικασίας που ακολουθούν. Χρήσιμα εργαλεία για την επίτευξη της είναι «η αμοιβαία εργασία, η ομαδική εργασία, η συναξιολόγηση, η κοινωνικογνωστική σύγκρουση διατομικής μορφής, ο διαλεκτικός διάλογος κ.ά.» (Σαλβαράς, 2019: 161). Πρόκειται για βασική προϋπόθεση της αυτορρυθμιστικής συμπεριφοράς των εκπαιδευομένων, δηλαδή του συνόλου εκείνου των δεξιοτήτων τους που τους επιτρέπει να ρυθμίζουν τις συναισθηματικές ή συμπεριφορικές αντιδράσεις τους και να τις διαμορφώνουν προς έναν στόχο (Solity, 1992). Η αξιολόγηση βασίστηκε στην αξιοποίηση ερωτηματολογίου σε κλίμακα. Ο συνολικός πληθυσμός των εκπαιδευομένων της τάξης συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο και οι απόψεις του Μ.Ο. τους αποτέλεσαν αντικείμενο σύγκρισης με εκείνες του μαθητή. Από τα αποτελέσματα που προέκυψαν εκτιμήθηκε ο βαθμός συρρύθμισης και διαμορφώθηκε το προφίλ του μαθητή.

Αξιολόγηση απόδοσης αιτιολογικών προσδιορισμών επιτυχίας-αποτυχίας

Το επιτυχές ή μη αποτέλεσμα του μαθητικού έργου συνυφαίνεται άρρηκτα με το μέγεθος των ικανοτήτων των εμπλεκομένων και της καταβολής μόχθου εκ μέρους τους, τον βαθμό δυσκολίας της δραστηριότητας και τέλος την καθοδήγηση εκ μέρους του εκπαιδευτικού. Οι προαναφερθείσες συνιστώσες διαιρούνται σε εσωτερικές και σταθερές, όπως είναι για παράδειγμα οι μαθητικές δεξιότητες και σε εξωτερικές και μεταβαλλόμενες, όπως είναι η εκπαιδευτική καθοδήγηση και η προσπάθεια των εκπαιδευομένων για την υλοποίηση του ανατιθέμενου έργου (Weiner, 1994). Οι πρώτες δεν εμπίπτουν σε μαθητικό έλεγχο ενώ οι δεύτερες μπορούν να υποβληθούν σε μεταβολές εκ μέρους των μαθητών (Σαλβαράς, 2019). Η στάση των μαθητών απέναντι στην επιτυχία ή την αποτυχία επηρεάζει σημαντικά την πορεία τους στο ακαδημαϊκό και σχολικό συγκείμενο ευρύτερα (Schunk, 1994). Στην πράξη ο ίδιος ο μαθητής εξηγούσε τους λόγους που οδήγησαν στην αποτυχία του και στο δεύτερο ερωτηματολόγιο τους λόγους που οδήγησαν στην επιτυχία του.

Αξιολόγηση διδακτικού περιβάλλοντος

Η υποεπίδοση ενός μαθητή συγκριτικά πάντα με το μαθητικό δυναμικό της τάξης του δεν αποτελεί αποκλειστικά δική του υπαιτιότητα (Αγαλιώτη, 2006). Η σχολική τάξη και το σχολείο ευρύτερα αποτελούν οικοσυστήματα, τα οποία εντάσσονται ενεργά στην καθημερινότητα ενός παιδιού. Η αξιολόγηση μας θεμελιώθηκε στην καταγραφή συμπεριφορών του μαθητή με υποεπίδοση, του εκπαιδευτικού, στην αυτοαξιολόγηση του τελευταίου για τη διδασκαλία του και τέλος στην αξιολόγηση του κλίματος της τάξης (Σαλβαράς, 2019).

Καταγραφή συμπεριφορών μαθητή με υποεπίδοση και εκπαιδευτικού

Η διερεύνηση των ενεργειών μαθητή και εκπαιδευτικού αποτελεί απαραίτητο έργο για το επιτυχές αποτέλεσμα της διδασκαλίας (Σαλβαράς, 2019). Η διαδικασία στόχευσε στην καταγραφή των συμπεριφορών του μαθητή με υποεπίδοση και του εκπαιδευτικού, εστιάζοντας ουσιαστικά στις ενέργειες και των δύο εμπλεκομένων στη διδακτική πράξη. Σε

πίνακα καταγράφηκαν από παρατηρητή οι συμπεριφορές αυτές, όπως εκδηλώθηκαν σε ορισμένο χρόνο, ανά δίλεπτο. Απώτερος στόχος της διαδικασίας αυτής ήταν να προταθούν τρόποι βελτίωσης της διδασκαλίας, ώστε αυτή να εναρμονιστεί σε μεταγενέστερο χρόνο με τις ανάγκες του μαθητή με υποεπίδοση.

Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία του

Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού είναι συνάρτηση της επικοινωνίας του με τους γονείς των μαθητών ιδιαίτερα αυτών που δυσκολεύονται στο σχολείο και έχουν διαγνωσθεί με αναπηρία ή κοινωνικά προβλήματα (Amaro, 2018).

Κατά τον Γεωργουδάκη (2010), η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού δίνει τη δυνατότητα στον τελευταίο να αξιολογήσει τον εαυτό του επιτελώντας διπλό ρόλο: του αξιολογούμενου και του αξιολογητή. Στην πράξη, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί τη διαδικασία που εφαρμόζει, η οποία είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες της σχολικής του τάξης, για τις οποίες ο ίδιος έχει ολοκληρωμένη άποψη.

Η αξιολόγηση βασίστηκε σε ερωτηματολόγιο δομημένο από δηλώσεις τοποθετημένες σε κλίμακα. Οι ερωτήσεις διακρίθηκαν σε τέσσερις κατηγορίες των οκτώ δηλώσεων: α) είσοδος στη διδασκαλία, π.χ. δήλωσης: «Προβαίνω σε εξέταση προϋπαρχουσών γνώσεων και δήλωση του μαθησιακού στόχου» β) στη διάρκεια της διδασκαλίας, γ) αναδίπλωση της διδασκαλίας, δ) έξοδος από τη διδασκαλία. Με το πέρας της διδασκαλίας ο διδάσκων συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο, σε καθένα από τα τέσσερα προαναφερθέντα στάδια υπομνημάτισε μία εκ των δηλώσεων της κάθε ομάδας και κατόπιν κατέγραψε τη συχνότητα με την οποία αξιοποίησε κάθε μια από αυτές στη διάρκεια της διδασκαλίας (Σαλβαράς, 2019).

Αξιολόγηση κλίματος τάξης

Η διαχείριση του κλίματος της σχολικής τάξης αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην πρόοδο της διδακτικής πράξης. Για να υπάρξει πλήρης εικόνα του κλίματος της σχολικής τάξης αξιοποιήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο συντέθηκε από δεκαοκτώ δηλώσεις σε κλίμακα και δώδεκα προτάσεις που δεν είχαν ολοκληρωθεί, τις οποίες κλήθηκαν να συμπληρώσουν στη συνέχεια οι μαθητές.

Με τις απαντήσεις τους οι μαθητές κατέθεσαν τις απόψεις τους σχετικά με τον τρόπο που αξιοποίησαν τη μεταγνώση τους στα μαθήματα, τα τεστ αξιολόγησης και το πώς βίωσαν το «να αισθάνονται διαφορετικοί». Οι συνθήκες διδασκαλίας ασφαλώς διέφεραν από τις επικρατούσες συνθήκες κλίματος στην τάξη. Οι Jacobsen, Eggen και Kauchak (2009) υποστηρίζουν τη διερεύνηση των απόψεων περί του βαθμού ενδιαφέροντος τους για τα μαθήματα και τα τεστ αξιολόγησης, τις αντιξοότητες που αντιμετωπίζουν, την προσαρμογή στη διαφορετικότητα τους, τη διαδικασία σύγκρισης με τον υπόλοιπο μαθητικό κόσμο της τάξης τους προβάλλει επιτακτική.

Το ερωτηματολόγιο εστίασε σε παραμέτρους που σχετίζονταν με: 1) τον βαθμό ενδιαφέροντος που συγκέντρωναν ορισμένα μαθήματα και τεστ αξιολόγησης εκ μέρους των μαθητών, 2) τον βαθμό δυσκολίας των μαθητών, τον βαθμό αποδοχής της διαφορετικότητας τους και 4) τον βαθμό σύγκρισης με τους υπόλοιπους συμμαθητές, με στόχο να προκύψουν στοιχεία για τον εαυτό τους (Σαλβαράς, 2019).

Αναγνώριση διδακτικού προβλήματος

Αξιολόγηση μαθητή

Για να εντοπίσουμε το διδακτικό πρόβλημα έπρεπε σε πρώτη φάση να αξιολογηθούν ο μαθητής και το περιβάλλον διδασκαλίας. Η προϋπάρχουσα γνώση του μαθητή εκτιμήθηκε με βάση το πρωτόκολλο αξιολόγησης και το συμπέρασμα που προέκυψε ήταν ότι η απόκλιση μεταξύ αυτού και του Μ.Ο. της τάξης ξεπερνούσε το 22% στο σύνολο των δώδεκα κριτηρίων, οπότε αναγόταν στην ευθύνη του διδάσκοντα να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στα νέα δεδομένα.

Αξιολόγηση περιβάλλοντος διδασκαλίας

Ακολούθως, διεξήχθη αξιολόγηση του περιβάλλοντος διδασκαλίας, όπου αρχικά καταγράφηκαν οι συμπεριφορές του διδάσκοντος και του διδασκομένου. Συγκεκριμένα, ο πρώτος, όπως διαπιστώθηκε από την αξιολόγηση, στη διάρκεια του μαθήματος παρουσίαζε, υπέβαλε ερωτήσεις, ανατροφοδοτούσε τους μαθητές του ενώ ο μαθητής δεν επεδείκνυε την απαιτούμενη προσοχή, αφού αφαιρούνταν για ένα σημαντικό χρονικό διάστημα της διδακτικής πράξης.

Διδακτική παρέμβαση

Σύμφωνα με τους Pulled και Hallahan (2015), η εξατομίκευση αποτελεί βασική προϋπόθεση της ειδικής εκπαίδευσης καθώς η ύπαρξη της τελευταίας δεν υφίσταται χωρίς αυτήν. Βασικός σκοπός της εξατομίκευσης είναι το πρόγραμμα να δημιουργείται με βάση τις μοναδικές ανάγκες του ατόμου και όχι το άτομο να προσαρμόζεται στο πρόγραμμα (Weintraub, 2012).

Σε αρχικό στάδιο διεξήχθη το κανονικό μάθημα, το οποίο απευθυνόταν στο σύνολο των διδασκομένων της τάξης και εκτεινόταν χρονικά στα ¾ του συνόλου του χρόνου της διδακτικής πράξης. Σε δεύτερο χρόνο, περαιώθηκε το επανορθωτικό μάθημα, που αφορούσε τον μαθητή, ο οποίος διαπιστώθηκε ότι εκδήλωνε υποεπίδοση και είχε χρονική διάρκεια ¼ του συνόλου του χρόνου της διδακτικής πράξης δομούμενο βάσει των αρχών της διδακτικής στρατηγικής των συνδιδασκόμενων τάξεων.

Η ολοκλήρωση του κανονικού μαθήματος διάρκειας εξήντα (60΄) λεπτών απευθυνόταν σε όλους τους μαθητές της τάξης. Όσοι από τους τελευταίους δεν εκδήλωναν υποεπίδοση καταγίνονταν δίχως να μιλούν και με αυτοέλεγχο με εργασίες που θα συντελούσαν στην αύξηση της προϋπάρχουσας γνώσης τους. Ταυτόχρονα, ο μαθητής, ο οποίος είχε αξιολογηθεί με υποεπίδοση, είχε τοποθετηθεί σε θρανίο κοντά στην έδρα του διδάσκοντα και παρακολουθούσε το επανορθωτικό μάθημα του τελευταίου διάρκειας είκοσι (20΄) λεπτών.

Αξιολόγηση του μαθητή

Το αντικείμενο συγκεκριμένης αξιολόγησης ήταν η εκ νέου παραγωγή γραπτού λόγου από τον μαθητή. Για αυτό ζητήθηκε από όλους τους μαθητές να μελετήσουν κειμενικό απόσπασμα του σχολικού εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας της Β΄ Γυμνασίου και τους ζητήθηκε να υπομνηματίσουν τα χωρία του αποσπάσματος που ενέχουν τις απαντήσεις των ερωτήσεων. Με βάση το απόσπασμα που προαναφέρθηκε οι μαθητές κλήθηκαν να προβούν στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Ανάλυση έργου

Με την ανάλυση έργου, δηλαδή τον έλεγχο των υποθέσεων που σχετίζονται με τη χαμηλή επίδοση του μαθητή, διαμορφώνεται η γνωστική του εικόνα και προσδιορίζονται οι μαθησιακοί στόχοι (Σαλβαράς, 2019).

Αναλύθηκαν οι πτυχές του έργου του μαθητή με υποεπίδοση, προκειμένου να επιτευχθεί στη συνέχεια η διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Η διαδικασία αυτή δομήθηκε με γνώμονα το Πρόγραμμα Σπουδών και δρομολογήθηκε η προώθηση ποικίλων κινήτρων για την ευόδωση της. Αποτελεί σημαντικό παράγοντα η δυνατότητα προσαρμογής του Προγράμματος Σπουδών στη μαθησιακή ετοιμότητα, στα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ του κάθε μαθητή το περιεχόμενο της μάθησης, τη διαδικασία, το προϊόν, καθώς και το μαθησιακό περιβάλλον (Μουταβελής, 2017). Για να είναι σε θέση όμως οι διδασκόμενοι να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στη συγγραφή ενός καλύτερου νέου κειμένου θα έπρεπε να επιλέξουν «τί θα γράψουν», «γιατί θα το γράψουν», «πώς θα το γράψουν».

Σε πρώτη φάση υποβάλαμε ερωτήσεις στους μαθητές αναφορικά με το «τι πρόκειται να γράψουν». Στη συνέχεια υποβάλαμε ερωτήματα σχετικά με το «γιατί» θα συντάξουν το νέο κείμενο.

Κλινική συνέντευξη

Οι πληροφορίες που αντλούνται από την κλινική συνέντευξη αποτελούν τη βάση του πρωτοκόλλου της διαγνωστικής αξιολόγησης του μαθητή (Σαλβαράς, 2019).

Η παρούσα διαδικασία εστίασε στην υποβολή ερωτήσεων προς τον μαθητή με υποεπίδοση σχετικά με την ταυτότητα του κειμένου που αποτέλεσε υπόδειγμα για εκείνον να συγγράψει το νέο κείμενο, τον λόγο, τον σκοπό και τον τρόπο της συγγραφής, δηλαδή «γιατί και πώς έγραψε». Ειδικότερα, η υποβολή των ερωτήσεων στόχευε στο να διαπιστωθεί η λογική σύνταξης κάθε παραγράφου, οπότε έτσι διαμορφώθηκε η τελική εικόνα του γνωστικού προφίλ του συγκεκριμένου μαθητή (Σαλβαράς, 2019). Το μαθησιακό προφίλ καθορίζει τον τρόπο που μαθαίνει ο μαθητής (Μουταβελής, 2017). Σύμφωνα με την Tomlinson (2000) αποτελεί μια σύνοψη που εμπεριέχει στοιχεία σχετικά με το πώς ένας συγκεκριμένος μαθητής μαθαίνει.

Συμπέρασμα

Παρουσιάσαμε την οικοσυστημική αξιολόγηση ως μια περίπτωση έρευνας - μελέτης, μαθητή, για να αξιολογηθεί μέσω αυτής της διαδικασίας στην παραγωγή γραπτού λόγου. Βάσει των αξιολογήσεων που διεξήχθησαν διαπιστώθηκε ότι ο συγκεκριμένος μαθητής παρουσίαζε υποεπίδοση σε όλα τα κριτήρια αξιολόγησης μεγαλύτερη του 22% σε σύγκριση με τον Μ.Ο. της τάξης. Για τον λόγο αυτό, ο διδάσκων οργάνωσε τη διδακτική του παρέμβαση, η οποία θεμελιώθηκε σε πρωτόκολλα, κριτήρια αξιολόγησης και εργαλεία.

Σύμφωνα με την αρχική, τη διαγνωστική και την αποδεικτική αξιολόγηση αλλά και των στόχων του Προγράμματος Σπουδών ο συγκεκριμένος μαθητής εκδήλωνε σε αρχικό στάδιο υψηλό βαθμό υποεπίδοσης στην παραγωγή του γραπτού λόγου. Με βάση τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τις αξιολογήσεις δρομολογήθηκε μια δομημένη προσέγγιση, με την οποία ο μαθητής κατάφερε να αντιμετωπίσει σημαντικά τις ελλείψεις του σε αυτό το γνωστικό αντικείμενο.

Επίσης, κρίθηκε απαραίτητη η επαναξιολόγηση του μαθητή, γιατί για μεγάλο χρονικό διάστημα βίωνε μια στρεσογόνα κατάσταση, η οποία απορροφούσε μεγάλο μέρος της ενέργειάς του και είναι πολύ πιθανό να είχε επηρεασθεί καταλυτικά η ικανότητα συγκέντρωσης του.

Αναφορές

Amaro, M. (2018). *Habits of Highly Effective Teachers: The Ultimate Guide to Practical Behavior Management.* Retro House Press.

Barkley, A. R. (2003). *Issues in the diagnosis of attention-deficit/hyperactivity disorder in children. Brain & Development*. Ανακτήθηκε στις 29-3-2021 από https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.503.907&rep=rep1&type=pdf

Harris, K.R., & Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation.* Cambridge, MA: Brookline Books.

Pulled, P., & Hallahan, D. (2015). *What is special education instruction?* Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/299693177_What_is_special_education_instrun στις 7-6-2021

Schunk, D., H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In D.H.Schunk & B.J.Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* pp. 75-99. Hillsdate, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Solity, J. (1992). *Special Education.* London: Cassell.

Tomlinson, C. A. (2000). Differentiated instruction: Can it work? *The Education Digest, 65*(5), 25-31.

Weiner, B. (1994). Integrating social and personal theories of achievement striving. *Review of Educational Research*, 64 (4), 557-573.

Weintraub, F. (2012). A half century of special education: What we have achieved and the challenges we face. *Teaching Exceptional Children, 45*(1), 50-53. Προσπελάστηκε στις 11-6-2021 από https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/004005991204500107

Woodland, R. & Hutton, M. (2012). Evaluating organizational collaborations: suggested entry points and strategies. *American Journal of Evaluation, 33* (6), 366-383.

Αγαλιώτης, Ι. (2006). *Διδασκαλία Παιδιών με Δυσκολίες Μάθησης και Προσαρμογής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *6*(1), 1-10.

Γάκης, Κ., Καμπυλαυκά, Χ., & Πολυχρόνη, Φ. (2014). Υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες: Στρατηγικές μάθησης και μελέτης: Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *Σύγχρονες αναζητήσεις της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα: Εμπειρίες και προοπτικές: 4ο Πανελλήνιο συνέδριο επιστημών εκπαίδευσης, 20-22 Ιουνίου2014: Πρακτικά*, σσ.413-424, Τόμ. Β΄, Αθήνα. Ανακτήθηκε 16-3-2021, από https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/viewFile/283/248.

Γαλανάκη, Ε. (2004). Δυσκολίες προσαρμογής των παιδιών και των εφήβων: Ορισμός, ιδιαιτερότητες, διάκριση από την ομαλή συμπεριφορά*. Στο Α. Καλαντζή, Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ. Εκδ.), Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γεωργουδάκης, Γ. (2010). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Μύθοι και πραγματικότητες.* Αθήνα: Δίαυλος.

Jacobsen, D., Eggen, P. & Kauchak, D. (2009). *Μέθοδοι Διδασκαλίας. Ενίσχυση της Μάθησης των παιδιών από το Νηπιαγωγείο έως το Λύκειο.* (Επιμ. Μ. Σακελλαρίου & Μ. Κόνσολας, μτφ. Ρ. Λαμπρέλλη). Αθήνα: Διάδραση.

Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική-βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας - Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές*, τόμ. Α΄. Λευκωσία.

Μουταβελής, Α. (2017). η εφαρμογή των αρχών της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής Προσέγγισης στη σχολική τάξη. Στο Γελασοπούλου, Μ. & Μουταβελής, Α. (Επιμ.). *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή /και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο*, σσ. 77-98. Αθήνα: ΙΕΠ

Παπαναστασίου, Κ. (2009). *Στρατηγική διδασκαλίας συνδεδεμένη με Σύνδρομο Ελλειμματικής Προσοχής*. Ανακτήθηκε στις 30-3-2021 από http://www.eduportal.qr/modules.php?name=News&file:=print&sid=338

Σαλβαράς, Γ. (2019). *Η διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Σαλβαράς, Γ. (2020). *Παρατήρηση και αξιολόγηση της διδασκαλίας.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Στασινός, Δ. (2020). *Η ειδική συμπεριληπτική εκπαίδευση 2027. Η ελκυστική εκδίπλωση της στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές.* Αθήνα: Παπαζήσης.

Η Αυτορρυθμιζόμενη μάθηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Κυριζοπούλου Σοφία
Διευθύντρια 20ου Δημοτικού Σχολείου Λάρισας
skyrizopoulou@gmail.com

Περίληψη

Η αυτορρύθμιση είναι δεξιότητα που ο μαθητής αποκτά με την εκπαίδευση και δε γεννιέται με αυτήν. Είναι απαραίτητος στόχος για το επίπεδο ετοιμότητας του στο σχολείο και τις ακαδημαϊκές επιτυχίες που θα έχει στο μέλλον. Σημαντικό ρόλο για την ανάπτυξη της αυτορρύθμισης έχουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί. Οι μαθητές που έχουν κατακτήσει την Αυτορρυθμιζόμενη Μάθηση αφενός θέτουν μαθησιακούς στόχους, επεξεργάζονται πληροφορίες, οργανώνουν το υλικό και χρησιμοποιούν τις στρατηγικές που είναι απαραίτητες για να έχουν επίτευξη έργου και αφετέρου μπορούν να σχεδιάζουν, να αξιολογούν και να αξιοποιούν καλύτερα το χρόνο που έχουν στη διάθεσή τους. Τις τελευταίες δεκαετίες σημαντικοί επιστήμονες ασχολούνται με την Αυτορρυθμιζόμενη Μάθηση στην εκπαίδευση, ερευνώντας τα μοντέλα, τις φάσεις, τις στρατηγικές, τα κίνητρα, το περιβάλλον και τους παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη μάθηση και επίτευξη στόχων των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, μοντέλα μάθησης, κίνητρα, εκπαίδευση, μεταγνώση.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια ένα καινούργιο θέμα, της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, απασχολεί την επιστημονική κοινότητα. Η αυτορρύθμιση έχει σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη και πορεία του μαθητή κατά την διαδικασία της μάθησης. Η ρύθμιση και η προσαρμογή της συμπεριφοράς του μαθητή είναι σε σχέση με τις απαιτήσεις και τις συνθήκες που υπάρχουν στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η έννοια της αυτορρύθμισης βρίσκεται στην ψυχολογία της προσωπικότητας (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).

Η ικανότητα του ατόμου να θέτει στόχους, να χρησιμοποιεί ενδεικνυόμενες στρατηγικές για την επιτυχία των στόχων του και να μπορεί να κάνει αξιολόγηση του αποτελέσματος είναι τα κύρια χαρακτηριστικά του όρου της αυτορρύθμισης κατά τον Bandura (Bandura, 1986).

Αυτορρύθμιση

Η αυτορρύθμιση βέβαια είναι μηχανισμός που απαιτεί προσοχή, συγκρότηση και λήψη αποφάσεων καθώς και έλεγχο. Ο έλεγχος ως μηχανισμός συνδέει το άτομο με το εκπαιδευτικό περιβάλλον με σκοπό την εκπλήρωση των στόχων. Η αντιμετώπιση και η προσαρμογή του ατόμου σε νέες καταστάσεις ενεργοποιεί την αυτορρύθμιση ως διεργασία (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005). Η διεργασία της αυτορρύθμισης συμπεριλαμβάνει:

- την αυτοπαρατήρηση του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος όπως και τις ενέργειες εντός αυτών.
- Την αυτοαξιολόγηση, για τις αποφάσεις που είναι σχετικές με την συμπεριφορά και την αυτοαντίδραση που διαχειρίζεται την συμπεριφορά και τις συνέπειες ανάλογα με το βαθμό κατάκτησης του συγκεκριμένου στόχου (Whitman, 1990).

Το 1991 ο Bandura στην κοινωνιογνωστική θεωρία «αναλύει» την αυτορρύθμιση σε δύο διαστάσεις. Στην πρώτη διάσταση το άτομο αξιολογεί το στόχο και παίρνει «πρωτοβουλίες» αλλαγής των καταστάσεων που επιθυμεί. Στην δεύτερη διάσταση το άτομο προγραμματίζει και στοχεύει προς την κατάσταση που επιδιώκει και αυτοαξιολογεί την πρόοδό του. Το κεντρικό σημείο της διαδικασίας της αυτορρύθμισης είναι οι στόχοι και οι ενέργειες της αυτοπαρατήρησης, αυτοαξιολόγησης και αυτοαντίδρασης οι οποίες συμβάλλουν στην

επίτευξη του στόχου. Το άτομο λειτουργεί μέσα στην κοινωνία ρυθμίζοντας τον τρόπο που συμπεριφέρεται με τον βασικό παράγοντα της αυτορρύθμισης (Bandura & Locke, 2003).

Ο Whitman (1990) υποστήριξε τον σημαντικό ρόλο της αυτορρύθμισης στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων που χρειάζονται για να μαθαίνουμε. Η μαθησιακή διαδικασία και η αυτορρύθμιση είναι αλληλένδετες έννοιες, με τους μαθητές να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να θέτουν στόχους και κατάλληλες στρατηγικές για την πραγματοποίηση των στόχων (Pintrich, 2004).

Σύμφωνα με τον ορισμό του Zimmerman (1998) η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (self-Regulated Learning, SRL) προαπαιτεί αλληλεπίδραση και συντονισμό μεταξύ των γνωστικών, βουλητικών και θυμικών συμπεριφορών του ατόμου και των παραγόντων του περιβάλλοντος του. Επίσης είναι πολυπαραγοντική διαδικασία και βασίζεται στην ανάπτυξη των διεργασιών που επιδρούν στην μάθηση. Οι προϋποθέσεις για την ανάπτυξη και την εξέλιξη της λειτουργίας της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης είναι:

- η εφαρμογή γνωστικών στρατηγικών και ο έλεγχος των πληροφοριών γνωστικά,
- η παρακολούθηση και ο έλεγχος των γνωστικών διαδικασιών από τις μεταγνωστικές διεργασίες,
- οι βουλητικές διεργασίες ελέγχου και ο έλεγχος του θυμικού και των προσωπικών κινήτρων (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2008).

Οι μαθητές της πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με υψηλή αυτορρύθμιση αξιοποιούν γνωστικές στρατηγικές για την οργάνωση, κατανόηση, επεξεργασία, ανάκτηση μιας πληροφορίας, σε επιλεγμένο και συγκεκριμένο χρόνο, διεκπεραίωσης της εργασίας τους. Επιπλέον οι υψηλά αυτορρυθμιζόμενοι μαθητές επιδεικνύουν μεγαλύτερη συγκέντρωση και αφοσίωση στα μαθήματά τους ως μαθητές. Οι ενεργοποιημένες ικανότητες τους είναι συνδυασμός τόσο εξωτερικών κινήτρων όσο και των στρατηγικών μεταγνώσης (Zimmerman & Schunk, 2001).

Στο πλαίσιο του δημοτικού σχολείου η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση είναι συνδυασμός ικανοτήτων και θέλησης των μαθητών αλλά και διάφορων άλλων παραγόντων. Οι ερευνητές συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στην αυτοπαρατήρηση, αυτοενίσχυση, αυτοαξιολόγηση και στον τρόπο θέσπισης στόχων από τους μικρούς μαθητές. Οι έρευνες αποδεικνύουν ότι οι πιο αποδοτικοί μαθητές έχουν περισσότερες στρατηγικές αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, οι οποίες έχουν άμεση σχέση με την σχολική επίδοση (Pintrich & De Groot, 1990). Οι έρευνες και η παρατήρηση έδωσαν και διάφορα μοντέλα αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, όπως του Zimmerman και του Pintrich που βασίζονται στην θεωρία (Κοινωνιογνωστική) του Bandura (Pintrich 2004).

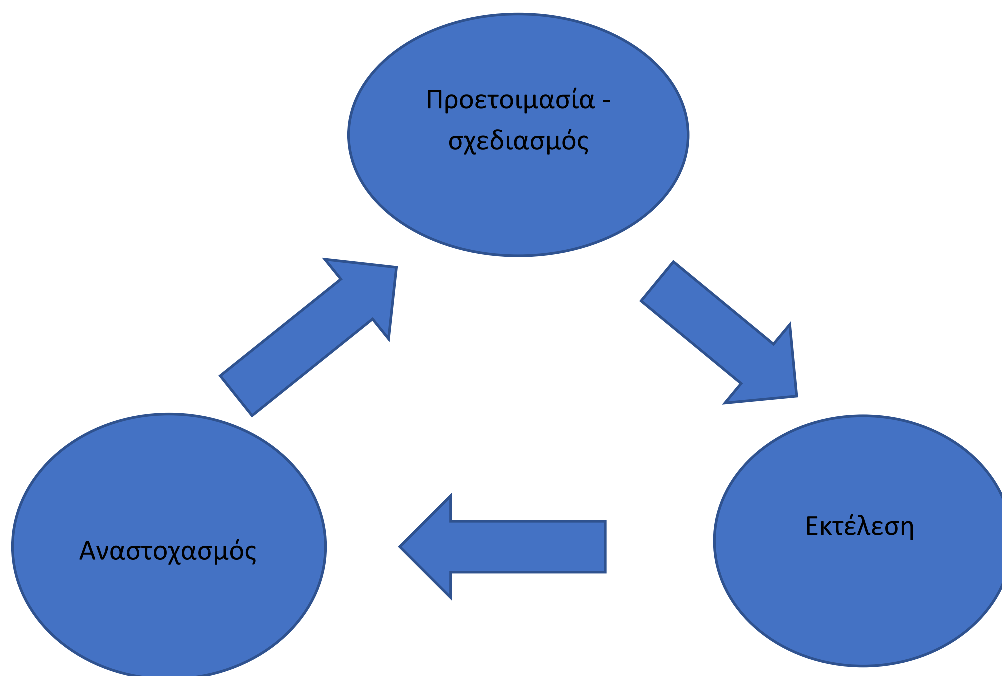
Μοντέλα Αυτορρυθμιζόμενης μάθησης

Οι μαθητές έχουν ενεργή συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης. Παίρνουν πληροφορίες από το περιβάλλον, βάζουν στόχους, έχουν δικές τους στρατηγικές και εσωτερικές σκέψεις. Οι μαθητές κάνουν συγκρίσεις με κριτήρια και στόχους για να αξιολογήσουν την όλη διαδικασία της μάθησης. Οι προσωπικοί και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες των μαθητών μεσολαβούν κατά την διαδικασία της αυτορρύθμισης με αποτέλεσμα να επηρεάζουν τις επιδόσεις τους. Κατά τον Pintrich όλα τα μοντέλα της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης έχουν κοινά στοιχεία (Pintrich, 2004).

Το κυκλικό μοντέλο του Zimmerman (1989, 2000) συνδέει την αυτορρύθμιση με τα κίνητρα. Αποτελείται από τρεις φάσεις:

α) Την φάση της προετοιμασίας -σχεδιασμού (forethought & Preaction).
β) Τη φάση της εκτέλεσης (performance control).
γ) και τέλος τη φάση του αναστοχασμού (self -reflection).

Κάθε φάση έχει διαδικασίες που ασκούν επιρροή στις διαδικασίες της επόμενης φάσης. Όταν οι διαδικασίες του αναστοχασμού επηρεάζουν τις διαδικασίες του σχεδιασμού τότε το κυκλικό μοντέλο ολοκληρώνεται (Zimmerman, 2000).



1.Το κυκλικό μοντέλο της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης του Zimmerman, 2000.

Το 2009 οι Zimmerman & Moylan αναθεώρησαν το κυκλικό μοντέλο του Zimmerman έχοντας πιο πολλές διαδικασίες στην φάση της εκτέλεσης και ορίζοντας όλες τις διαδικασίες με περισσότερες λεπτομέρειες καθώς και τον τρόπο που αλληλοεπιδρούν (Panadero & Alonso-Tapia, 2014). Σε αυτό το μοντέλο οι φάσεις επικοινωνούν κυκλικά διότι σε κάθε δραστηριότητα η εφαρμογή της ανατροφοδοτείται μέσω στρατηγικής η οποία θα χρησιμοποιηθεί από τον μαθητή σε επόμενες δραστηριότητες. Οι φάσεις του μοντέλου έχουν κυκλική σειρά και αναφέρονται σε όλες τις διεργασίες που συνυπάρχουν (ο. π. 2014).

Οι δράσεις από προηγούμενες προσπάθειες μάθησης έχουν επίδραση στις διαδικασίες σχεδιασμού των επόμενων δράσεων. Η αυτό-απογοήτευση του μαθητή θα φέρει χαμηλά αποτελέσματα μάθησης με συνέπεια μικρότερη προσπάθεια κατά την διάρκεια νέας μάθησης (Zimmerman & Bandura 1994). Οι διαδικασίες των τριών αυτών φάσεων, η προπαρασκευαστική, η εκτελεστική και η αναστοχαστική που χρησιμοποίησαν οι μαθητές έχουν μεγάλη συσχέτιση με την κυκλική άποψη της αυτορρύθμισης των μαθητών (Zimmerman & Kitsantas, 1999). Οι μαθητές που έθεσαν στόχους, αυτό-παρατήρησαν τις μαθησιακές τις μαθησιακές τους επιδόσεις και πέτυχαν τους στόχους τους, εμφανίζουν μεγαλύτερα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας από τους μαθητές που δεν είχαν θέσει μαθησιακούς στόχους (Bandura & Schunk, 1981).

Πρώτη Φάση: Προπαρασκευαστική φάση (forethought phase)

Κατά τη διάρκεια τις πρώτης φάσης του σχεδιασμού περιέχονται οι σκέψεις προετοιμασίας της πορείας της μάθησης και αφορούν:

- Την ανάλυση εργασίας (task-analysis), όπου συμπεριλαμβάνονται οι:
  α) Προσδιορισμός στόχου (goal-setting).

Οι μαθητές προσπαθούν να πετύχουν τους στόχους που οι ίδιοι έχουν θέσει (goal-setting), και όχι τους στόχους που έχουν θέσει οι άλλοι. Δύο είναι οι σπουδαίοι παράγοντες που έχουν επίδραση στους στόχους , αφενός τα κριτήρια αξιολόγησης και αφετέρου το επίπεδο απόδοσης που επιθυμούν να φτάσουν (Winne & Hadwin, 1998).

β) Ο στρατηγικός σχεδιασμός (strategic planning) επίλυσης προβλημάτων για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων.

Οι στρατηγικές που συμπεριλαμβάνονται, από τους εκπαιδευτικούς στον στρατηγικό σχεδιασμό της διδασκαλίας και εξελίσσουν τη διαδικασία μάθησης των μαθητών. Οι μαθητές θα επιλέξουν μια ορισμένη σειρά για να εκτελέσουν τις συγκεκριμένες στρατηγικές ώστε να πετύχουν ενδυνάμωση της μάθησης. Σε ένα σχέδιο δράσης επιλέγονται οι χρήσιμες στρατηγικές με βήματα διαχωρισμού των εργασιών που έχουν σημασία στην αυτορρύθμιση. Όλος ο στρατηγικός σχεδιασμός εξαρτάται από τα κίνητρα των μαθητών για την επιτυχία των ήδη ορισμένων στόχων (Zimmerman & Cleary, 2009, σ. 251).

- Τις πεποιθήσεις αυτό-κινήτρου (self-motivational believes), όπου συμπεριλαμβάνονται οι:

  α) Πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας (self-efficacy).

Οι μαθητές σε αυτή τη φάση επιλέγουν και κινητοποιούν τα προσωπικά εσωτερικά κίνητρα και προσδοκίες. Αν ένας μαθητής βασίζεται, σύμφωνα με τις αξίες, τις πεποιθήσεις, τους στόχους του, που είναι προσωπικές μεταβλητές, στις ικανότητες του, τότε θα κάνει μεγαλύτερη προσπάθεια για να πετύχει (Pajares, 2008).

β) Οι προσδοκίες του αποτελέσματος (outcome expectations).

Οι πεποιθήσεις των μαθητών έχουν απόλυτη σχέση με την επίτευξη ενός έργου. Οι μαθητές με χαμηλές προσδοκίες για επιτυχία δεν θα κάνουν προσπάθεια να έχουν επιτυχία του στόχου (Zimmerman, 2011).

γ) Ο προσανατολισμός στο στόχο (goal orientation).

Οι μαθητές που έχουν στόχους μάθησης επιλέγουν τις στρατηγικές και τις διαδικασίες αναστοχασμού που στηρίζουν την καλύτερη μάθηση. Επιπλέον έχουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τις εργασίες τους και επανέρχονται πιο γρήγορα από τις αποτυχίες τους (Grant & Dweek, 2003).

δ) Το εγγενές ενδιαφέρον/ αξία του έργου (task interest/value).

Η αρχική προσέγγιση των μαθητών στο έργο είναι οι μεταβλητές που εφαρμόζονται από τους ίδιους και αναφέρονται στο εγγενές ενδιαφέρον τους. Το κίνητρο των μαθητών θα ενεργοποιήσει τις στρατηγικές μάθησης που χρειάζονται όταν αυτοί νιώθουν ότι η εργασία που θα κάνουν είναι ωφέλιμη (Wigfield, Hoa & Lutz Klauda, 2008).

Κατά τον Κολλιάδη (2006) στη φάση αυτή, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να δημιουργήσει το ανάλογο περιβάλλον μάθησης για να δράσουν οι μαθητές. Επιπλέον να ενισχύσει, και να επιβραβεύσει τους μαθητές που ολοκλήρωσαν την εργασία με επιτυχία, όπως και να βοηθήσει τους άλλους που δεν κατάφεραν να υλοποιήσουν τους στόχους να ξεπεράσουν τις δυσκολίες. Η αναγνώριση από τους μαθητές της ωφέλειας της εργασίας που διαπραγματεύονται αυξάνει τα κίνητρα των μαθητών για επιτυχία.

Δεύτερη Φάση: Εκτελεστική Φάση (performance).

Στη δεύτερη φάση οι μαθητές μαθαίνουν πως να υλοποιούν τις τεχνικές της αυτό-παρατήρησης, αυτό-παρακολούθησης και αυτό-καταγραφής. Είναι η φάση όπου πραγματοποιείται η διαδικασία της μάθησης και ο εκπαιδευτικός επηρεάζει τον μαθητή. Επιπλέον εδώ περιέχονται οι σκέψεις εκτέλεσης του έργου που αφορούν:

- Τον αυτό-έλεγχο (self-control), και συμπεριλαμβάνονται οι:

  α) Σχηματισμός των νοητικών εικόνων (imagery).

Οι μαθητές δημιουργούν νοητικές εικόνες στο μυαλό τους με τους ίδιους πρωταγωνιστές να έχουν τελειώσει την δραστηριότητα και πετύχει τον στόχο τους. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές συγκεντρώνονται και βελτιώνουν την μάθηση (Zimmerman, 2011).

β) Οι αυτό-οδηγίες (self-instructions).

Ο μαθητής μιλάει δυνατά στον εαυτό του και του δίνει οδηγίες για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας. Οι αυτό-οδηγίες είναι σημαντική στρατηγική αυτορρύθμισης διότι εξελίσσουν και ελέγχουν την μάθηση, με τον μαθητή να συγκεντρώνεται στα σημεία ουσίας της εργασίας του.

γ) Οι στρατηγικές εργασίας (task strategies).

Οι μαθητές που έχουν κατανοήσει πλήρως τα ζητούμενα χρησιμοποιούν στρατηγικές εργασίας για να εκπονήσουν με επιτυχία την δραστηριότητα.

δ) Η διαχείριση χρόνου (time management).

Η απόδοση των μαθητών είναι συνδυασμός του χρόνου που θα διαθέσουν για την εργασία συν την κατανόηση όλων των απαιτήσεων της εργασίας που πρέπει να εκπονήσουν. Η σωστή διαχείριση του χρόνου, ο καταμερισμός δραστηριοτήτων, γίνεται με τη στρατηγική που παρακολουθεί το έργο για να ολοκληρωθεί αυτό τη συγκεκριμένη ώρα (Dembo & Seli, 2008).

ε) Το δομημένο περιβάλλον μάθησης (environmental structuring)

Ο μαθητής αποδίδει περισσότερο και καλύτερα όταν εργάζεται σε ένα περιβάλλον δομημένο με ελάχιστες αποσπάσεις της προσοχής του από άλλους παράγοντες.

στ) Η αναζήτηση βοήθειας (help seeking)

Οι μαθητές κατά τη διάρκεια εκπόνησης της δραστηριότητας μπορεί να σταματήσουν σε ένα πρόβλημα που χρειάζεται διευκρίνηση. Η αναζήτηση βοήθειας (seeking help) από έναν συμμαθητή ή τον εκπαιδευτικό δεν είναι αρνητικό στοιχείο αλλά βοηθάει στην επιτυχή ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας (Newman, 2008).

ζ) Τα κίνητρα ενδιαφέροντος.

Κατά την διάρκεια εκπόνησης της δραστηριότητας οι μαθητές κρατούν το ενδιαφέρον τους για την εργασία μέσω αυτό-κατευθυνόμενων μηνυμάτων που τους υπενθυμίζουν το σκοπό της επιτυχίας της μάθησης.

η) Οι αυτό-συνέπειες (self-consequences).

Ο μαθητής έχει συναισθήματα προόδου και επιτυχίας με αυτό-επαίνους και αυτό-ανταμοιβές διότι διαφορετικά θα μπορούσε να παρατήσει την δραστηριότητα χωρίς να την ολοκληρώσει.

- Την Αυτοπαρατήρηση (self-observation) που συμπεριλαμβάνονται:

α) Η αυτό-καταγραφή (self-recording).

Οι μαθητές οργανώνουν τις δράσεις τους καταγράφοντας όλες τις ενέργειες που κάνουν. Το σημαντικό είναι οι μαθητές να μπορούν να υπερφορτώσουν κατά την διάρκεια της γνωστικής επεξεργασίας και να μην δημιουργηθεί πρόβλημα στις ενέργειες που εκτελούνται (Kostons, VanGog &Paas, 2009).

β) Η αυτό-παρακολούθηση.

Οι μαθητές αυτοπαρατηρεί την προσωπική πορεία της ατομικής διαδικασίας μάθησης και συγκρίνει αυτό που υλοποιεί με τα κριτήρια αξιολόγησης της διαδικασίας που ακολουθεί. Αυτό γίνεται είτε από τη γνωστική φύση του μαθητή είτε από τον εκπαιδευτικό (Winne & Hadwin, 1998).

Σε αυτή τη δεύτερη φάση ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοδηγητικός και διδακτικός. Βοηθάει τους μαθητές να αποκτήσουν τις στρατηγικές ικανότητες και να έχουν τη συμπεριφορά που θα τους οδηγήσει στην επιτυχία μιλώντας φωναχτά.

Τρίτη Φάση: Αυτό-Αναστοχασμού (self-Reflection Phase).

Ο μαθητής στην τρίτη φάση συγκρίνει το αποτέλεσμα της αυτορρύθμισης με τους στόχους της πρώτης φάσης που είχε θέσει και υπολογίζει το βαθμό επίτευξης των στόχων του.

Δύο είναι οι βασικές κατηγορίες της τρίτης φάσης και αφορούν:

- Την Αυτό-κρίση (self-judgment) που συμπεριλαμβάνονται:

α) Η Αυτοαξιολόγηση (self-evaluation).

Οι μαθητές βάσει των κριτηρίων αξιολόγησης αφενός αξιολογούν την επίδοσή τους στο δικό τους επίπεδο των προσωπικών στόχων και αφετέρου αξιολογούν μέχρι που θέλουν να φτάσουν (Panadero, 2011).

β) Η απόδοση αιτιών (causal attribution)

Ο μαθητής αποδίδει τις αιτίες αποτυχίας ή επιτυχίας των εργασιών που εκπονεί. Η κακή βαθμολογία μπορεί να είναι πολύ βλαβερή στα προσωπικά κίνητρα του με τις μελλοντικές προσπάθειες σε ανάλογες εργασίες να είναι αναποτελεσματικές. Η επιλογή σωστής στρατηγικής συνήθως οδηγεί και σε αποτυχία στόχων (Zimmerman 2011).

- Στην Αυτό-Αντίδραση (self-reaction) συμπεριλαμβάνονται:

α) Ο βαθμός ικανοποίησης.

Στους μαθητές όταν αυξάνεται ο βαθμός ικανοποίησης ενισχύονται τα προσωπικά τους κίνητρα σε αντίθεση με τη μείωση της ικανοποίησης που υπονομεύει τις προσπάθειες για μάθηση (Schunk, 2001).

β) Η αναπροσαρμογή (adoptive/defensive).

Ο μαθητής εκπονεί την δραστηριότητα ξανά, είτε χρησιμοποιώντας την ίδια στρατηγική είτε χρησιμοποιώντας καινούργια, αναπροσαρμόζοντας την εργασία για να έχει καλύτερα αποτελέσματα. Οι αμυντικές αντιδράσεις του μαθητή αναφέρονται στην προσπάθεια του να αποφύγει την επανεκτέλεση της εργασίας και την βίωση της αποτυχίας επίτευξης στόχου ξανά (Zimmerman & Cleary, 2009, σ. 254).

Σύμφωνα με τον Κολλιάδη (2006) σε αυτή την τρίτη φάση ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να διδάξει στους μαθητές του να μπορούν να αξιολογούν την προσπάθεια τους, αν έχουν καλή συνεργασία με τους συμμαθητές τους και αν μπορούν να εφαρμόσουν την γνώση σε παρόμοιες δραστηριότητες.

Στρατηγικές της Αυτορρυθμιζόμενης Μάθησης (Self-Regulated Learning-SRL)

Οι αρχές, οι σχεδιασμοί πλάνων, οι τεχνικές και οι κανόνες είναι οι στρατηγικές μάθησης που κάνουν ευκολότερη την απόκτηση, την ενσωμάτωση, την κωδικοποίηση και το χειρισμό των νέων πληροφοριών. Με τις στρατηγικές αυτορρυθμιζόμενης μάθησης ο μαθητής κατανέμει σωστά το χρόνο του, έχει ανάλογους μαθησιακούς στόχους, βρίσκει τα κίνητρα μάθησης, χρησιμοποιεί προηγούμενη γνώση για να λύσει μια τωρινή δραστηριότητα, δοκιμάζει νέες υποθέσεις, ξαναεξετάζει μια κατάσταση επίλυσης προβλήματος αποτελεσματικότερα (Cano, 2006).

Σύμφωνα με τον Zimmerman (1989) η τριαδική ανάλυση της αυτορρύθμισης, από την κοινωνιογνωστική θεωρητική άποψη: το πρόσωπο, η συμπεριφορά, το περιβάλλον, αντιπροσωπεύει τις αλληλεπιδράσεις τριών μορφών της αυτορρύθμισης και είναι ένα από τα μοντέλα της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Βλέπουμε τρεις στρατηγικές αυτορρυθμιζόμενης μάθησης: α) τις προσωπικές, β) τις συμπεριφορικές και γ) τις περιβαλλοντικές, βασικές κατηγορίες (Zimmerman, 1994).

Οι προσωπικές στρατηγικές συμπεριλαμβάνουν τους τρόπους που ένας μαθητής θα ερμηνεύσει και θα οργανώσει την πληροφορία, θα προσδιορίσει τους στόχους και θα προγραμματίσει την ολοκλήρωση του έργου, θα διατηρήσει τον έλεγχο και τα αρχεία του, όπως και την προετοιμασία, απομνημόνευση που θα πραγματοποιήσει (ό. π. 1994).

Στις γνωστικές στρατηγικές συμπεριφοράς συμπεριλαμβάνονται οι δράσεις του μαθητή. Ο μαθητής ελέγχει τις ενέργειες που κάνει, ελέγχει την πρόοδο του, την ποιότητα της εργασίας του με την αυτοαξιολόγηση και τις αυτό-κρίσεις (ο. π. 1994).

Οι περιβαλλοντικές στρατηγικές συμπεριλαμβάνουν τους τρόπους που ο μαθητής ζητάει βοήθεια και οργανώνει το περιβάλλον μελέτης. Η αναζήτηση πληροφοριών, η διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και η αναζήτηση κοινωνικής βοήθειας από συμμαθητές, εκπαιδευτικούς ή άλλα ειδικά πρότυπα περιλαμβάνουν τις περιβαλλοντικές στρατηγικές μάθησης του μαθητή (ο. π. 1994).

Παράγοντες Αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Self-Regulated Learning-SRL)

Το κυκλικό μοντέλο της Αυτορρυθμιζόμενης Μάθησης στις τρεις φάσεις του δημιουργεί δεξιότητες που στην επόμενη φάση δίνουν δυνατότητες νέου ξεκινήματος στην όλη διαδικασία. Η κάθε φάση δημιουργεί συγκεκριμένες πτυχές μάθησης που σχετίζονται με

γνωστικούς παράγοντες, κοινωνικούς παράγοντες, συναισθηματικούς παράγοντες και παράγοντες κινήτρων (Zimmerman, 2000).

Γνωστικοί παράγοντες: Κατά τη διάρκεια των φάσεων της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης ο μαθητής κατακτάει συγκεκριμένες γνωστικές δεξιότητες όπως η ανάλυση έργου (task analysis), ο αυτοέλεγχος (self-control), η αυτοκαταγραφή (self-recording).

Και η αυτό-κρίση (self-judgment) (Κολλιάδης, 2006).

Κοινωνικοί παράγοντες: Ο Piazet (1972) υποστήριξε ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι αναγκαίος παράγοντας μάθησης. Οι κοινωνικοί παράγοντες της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης είναι αναγκαίοι για μια πετυχημένη ακαδημαϊκή εξέλιξη. Η συνεργατική μάθηση μεταξύ μαθητών και η αλληλεπίδραση τους με το κοινωνικό μαθησιακό περιβάλλον είναι κοινωνικοί παράγοντες μάθησης (ό. π. 2006).

Συναισθηματικοί παράγοντες: Η αυτορρύθμιση των συναισθημάτων, όπως της ικανοποίησης από την επίτευξη του έργου και τη διαχείριση του άγχους επίδοσης κατά την μαθησιακή διαδικασία, που είναι προβλέψιμοι παράγοντες της στρατηγικής διαδικασίας αυτορρύθμισης του μαθητή και συνδέονται με τη μεταγνώση και την προσπάθεια επίτευξης έργου, είναι ουσιαστικό μέρος των συναισθηματικών παραγόντων. Επιπλέον συμπεριλαμβάνουν και την έννοια της αυτό-αντίδρασης (self-reflection).

Παράγοντες κινήτρων: Οι παράγοντες κινήτρων είναι οι πεποιθήσεις του αυτοκινήτρου που οργανώνουν τις γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες του μαθητή. Η αυτό αποτελεσματικότητα, τα ενδιαφέροντα, ο προσανατολισμός στόχου και οι προσδοκίες του αποτελέσματος είναι παράγοντες κινήτρων που χωρίζονται σε εσωτερικά και εξωγενή κίνητρα (ό. π. 2000).

Συμπεράσματα

Η θεωρία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης παρέχει πολλά στοιχεία για την κατανόηση της μαθησιακής διαδικασίας και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της μάθησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ο συνδυασμός δεξιοτήτων, θέλησης και διαχείρισης της διαδικασίας μάθησης βοηθά τους μικρούς μαθητές να εκτελούν, να ελέγχουν και να αξιολογούν τις δράσεις τους.

Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση σχετίζεται με την καλή επίτευξη στόχων και των αποτελεσμάτων και είναι απολύτως απαραίτητη στο περιβάλλον όπου οι μαθητές ξεκινούν την εκπαίδευσή τους. Η κατάκτηση της γνώσης είναι δραστηριότητα που γίνεται από το μαθητή. Ο εκπαιδευτικός τον ενθαρρύνει και τον υποστηρίζει προκειμένου να διαλέγει τις κατάλληλες στρατηγικές μάθησης. Η αποτελεσματική ανατροφοδότηση του μαθητή τον βοηθάει να αλλάζει και να εγκλιματίζεται στις νέες συνθήκες μάθησης.

Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας πρέπει να συμπεριλαμβάνει την ενεργή συμμετοχή του μαθητή, την ανάλυση του γνωστικού θέματος, την οργάνωση των πληροφοριών και τη δημιουργία του ενδεικνυόμενου περιβάλλοντος μάθησης. Όλα αυτά προϋποθέτουν παιδαγωγικό σχεδιασμό και ενεργή συμμετοχή των μαθητών με επιπλέον εξάσκηση στην μεταγνωστική ικανότητα σε λειτουργίες όπως: του προγραμματισμού, της αυτοπαρακολούθησης και του αυτοελέγχου. Όσο περισσότερο αποτελεσματικά ο εκπαιδευτικός ανατροφοδοτεί τους μαθητές του, τόσο περισσότερο εκείνοι προσαρμόζονται στις καινούργιες συνθήκες μάθησης.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν και πρέπει να τονίζουν στους μαθητές τους ότι η προσπάθεια τους είναι σημαντικός παράγοντας για την αποτελεσματική μάθηση και την επιτυχία. Τα ενθαρρυντικά λόγια των εκπαιδευτικών που επισημαίνουν την καλή απόδοση των μαθητών και αποδίδουν την καλή επίδοση σε ενδογενείς παράγοντες ενισχύουν την αυτοεικόνα τους, βελτιώνουν τις στρατηγικές μάθησης και βοηθούν τους μαθητές να έχουν στόχους ρεαλιστικούς και πραγματοποιήσιμους.

Αναφορές

Bandura, A. (1986). *Social Foundation of thought and action*. Englewood Cliffs, N. J: Prentice-Hall.

Bandura, A. & Schunk D. H., (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation, *Journal of Personality and Social Psychology, 41,* 586-598.

Bandura, A & Locke, E., (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology, 88,* 87-99.

Cano, F. (2006). *An in-depth Analysis of the Learning and study strategies inventory (LASSI) Educational and Psychological Measurement,* 66, 1023-1038. (Ανακτήθηκε 20/5/2020) https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0013164406288167

Dembo, M., & Seli, H., (2008). *Motivational and learning strategies for college success: A self-Management approach.* New York: Lawrence Erlbaum.

Grant, H., & Dweek C. S., (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, *85 (3),* 541-553. (Ανακτήθηκε 22-6-2021) https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary? Doi=10.1.1.454.5136

Kostons, D., Van Gog, T. & Paas, F., (2009). How do I do? Investigating effects of expertise and performance-process records on self-assessment. Applied Cognitive *Psychology.* (ανακτήθηκε 22-6-2021). Doi. https://psycnet.apa.org/record/2009-23064-005

Newman, R. S., (2008). *The motivational role of adaptive help seeking in self-regulated learning. In D. H., Schunk & B. J., Zimmerman (Eds) Motivation and self-regulated Learning*: *Theory, research, and applications* (pp 315-330). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Pajares, F., (2008). *Motivational role of self-efficacy in self-regulated Schunk & B. J. Zimmerman (Eds), Motivation and self-regulated learning. Theory, research and applications* (pp. 111-168). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Panadero, E., & Alonso-Tapin, J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's Cyclical model of self-regulated. *Learning Journal of Research in Psychology, 30* (2) (mayo), 450-462.

Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning. *Journal of Educational' Psychology, 82,* 33-40.

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual Framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Review, 16*, 385-407.

Schunk, P. H. (2001). *Verbal self-regulation as a facilitator of children's achievement and self-efficacy.* Human Learning*, 1*(4), 265-277.

Whitman, T. L. (1990). Self-regulation and mental retardation. *American Journal on mental Retardation. 94*, 347-362.

Wigfield, A., Hoa, L. W., Lutz Klauda, S., (2008). *The role of achievement values in regulation of achievement behaviors,* In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds) Motivation and self-regulated learning. Theory, research and applications (pp. 169-195). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Winne, P. H., & Hadwin, A. F., (1998). Studying as self-regulated engagement in learning, In D. Hacker, J. Dunlosky & A. Graesser (eds), Metacognition in educational theory and practice (pp. 277-304). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Zimmerman, B. J.& Bandura, A., (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*.

Zimmerman, B. J.& Kitsantas, A., (1999). Acquiring writing revision skill: Shifting from prosses to outcome self-regulatory goals, *Journal of educational Psychology, 91*, 1-10.

Zimmerman, B. J. & Schunk, P. H. (2001). *Self-regulated Learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed). Mahwah, N. Y: Erlbaum Associates.

Zimmerman, B. J., (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual Frame work for Education. In Schunk, P. H. & Zimmerman, B. J. (Eds) *Self-regulation of learning and*

performance: Issues and educational applications. (pp. 3-21). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B. J., (2000). *Attaining self-regulation: a social cognitive perspective,* in Handbook of self-regulation eds Boekalrts M. Pintrich P. R., Zeidner M., editors, San Diego, LA: Academic Press.

Zimmerman, B. J., (2011). *Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In B. J Zimmerman &D. H., Schunk (Eds). Handbook of self-regulation of learning and performance.* (pp. 49-64). New York. Routledge.

Κολλιάδης, Ε. (2006). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη, τ. β' : Κοινωνιογνωστικές θεωρίες: Αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς και της Μάθησης.* Αθήνα: Κολλιάδης Ε.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2005/2011). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτορρύθμιση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα/Πεδίο.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2008). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτορρύθμιση.* (3η εκδ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Διδακτική πρόταση: «Αναζητώντας την πηγή της αλήθειας»

Πρεβέντας Ευθύμιος
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MSc Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας,
preve21@gmail.com

Παπάζογλου Μαγδαληνή
Υποψήφια διδάκτορας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας,
mapapazo@uth.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά ένα σχέδιο εργασίας (project) που απευθύνεται σε μαθητές της έκτης τάξης του δημοτικού σχολείου και έχει διάρκεια τέσσερις διδακτικές ώρες. Η διδακτική πρόταση οργανώνεται σε τέσσερις διαφορετικές δράσεις, που όμως κινούνται σε συναφή πλαίσια. Όλες οι δράσεις έχουν ως κύριο σκοπό οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι η παρεχόμενη πληροφορία ενδέχεται να μην είναι αντικειμενική και να εστιάζει σε μία ή κάποιες μόνο όψεις ενός θέματος. Οι μαθητές καλούνται μέσα από την ενεργή εμπλοκή τους σε ομαδικές δραστηριότητες αλλά και τη συζήτηση στην ολομέλεια να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη προσεγγίζοντας την πληροφόρηση που δέχονται καθημερινά με κριτική στάση. Στη σημερινή εποχή, κατά την οποία η εξάπλωση της πληροφορίας επιτελείται με ταχύτατους ρυθμούς λόγω της διάδοσης του διαδικτύου, η ανάγκη για εκπαίδευση των μαθητών αναφορικά με την κριτική προσέγγιση της παρεχόμενης πληροφορίας καθίσταται επιτακτική.

Λέξεις κλειδιά: σχέδιο εργασίας, κριτική σκέψη, Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή της πληροφορίας και της τεχνολογίας οι ηλεκτρονικές πηγές πληροφόρησης κατέχουν βασική θέση και συνεπώς οι δεξιότητες αναζήτησης, εύρεσης, αξιολόγησης και αξιοποίησης της χρησιμότερης και πλέον έγκυρης πληροφορίας με τρόπο αποτελεσματικό καθίστανται απαραίτητες (Ράπτης & Ράπτη, 2006). Το παρόν σχέδιο εργασίας (project) θέτει στο επίκεντρο τη συνειδητοποίηση της ανάγκης για έλεγχο της παρεχόμενης πληροφορίας και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Στόχος είναι οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι η πληροφορία ενδέχεται να υποστεί παραποίηση και συνεπώς δεν είναι πάντα αντικειμενική. Από τη μία πλευρά, το διαδίκτυο αποτελούμενο από περισσότερους από 70 εκατομμύρια ιστότοπους και τρία δισεκατομμύρια ιστοσελίδες εύκολα προσβάσιμους απ' όλους τους χρήστες εξασφαλίζει πρόσβαση σε αυτήν την πληθώρα πληροφοριών χωρίς χρονικούς και τοπικούς περιορισμούς και θεωρείται πολύτιμο ερευνητικό εργαλείο για τους χρήστες (Μικρόπουλος & Μπέλλου, 2010). Από την άλλη πλευρά, όμως, η αξιολόγηση των πληροφοριών έχει καταστεί πιο πολύπλοκη. Επιπλέον, η ταχύτατα εξελισσόμενη τεχνολογία παρέχει στους χρήστες δυνατότητες επεξεργασίας βίντεο και εικόνας που θέτουν σε νέα βάση την αντικειμενικότητα των πηγών. Τα παιδιά βρίσκονται σε συνεχή επαφή με πηγές πληροφόρησης όπως το διαδίκτυο, οι διαφημίσεις, οι τηλεοπτικές ειδήσεις και οι διάφορες εκπομπές και παρουσιάζουν την τάση να δέχονται άκριτα την παρεχόμενη πληροφορία από αυτά τα μέσα χωρίς να προβληματίζονται για το αν είναι όντως αληθής και αντικειμενική. Συνεπώς, οι στόχοι που θέτουμε σε αυτό το σχέδιο εργασίας είναι σημαντικοί τόσο για τη σχολική ζωή όσο και γενικότερα για τη μετέπειτα ζωή των μαθητών, καθώς αυτό το σχέδιο εργασίας έχει ως απώτερο σκοπό την καλλιέργεια στους μαθητές της ανάγκης για κριτική προσέγγιση της παρεχόμενης πληροφορίας.

Η διδακτική πρόταση: «Αναζητώντας την πηγή της αλήθειας»

Η παρούσα εργασία αφορά ένα σχέδιο εργασίας που απευθύνεται σε μαθητές της Στ τάξης του δημοτικού σχολείου και έχει προτεινόμενη διάρκεια τέσσερα διδακτικά δίωρα σε διάστημα δύο εβδομάδων. Όσο αφορά την υλικοτεχνική υποδομή, ιδανικό θα ήταν η ενασχόληση των μαθητών με τις δραστηριότητες, ακόμα και αυτές που δεν απαιτούν τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, να πραγματοποιείται στο εργαστήριο υπολογιστών του σχολείου. Ωφέλιμο, επίσης, θα ήταν η αίθουσα να διαθέτει προβολέα, ώστε να παρέχεται η δυνατότητα προβολής βίντεο. Οι μαθητές θα εργάζονται σε ομάδες έως τριών ατόμων και κάθε ομάδα θα εργάζεται σε έναν υπολογιστή. Απαραίτητη είναι η σύνδεση με το διαδίκτυο και η εγκατάσταση προγραμμάτων όπως το moviemaker και το word.

Ο παρούσα διδακτική πρόταση μέσα από τις ποικίλες δράσεις αποβλέπει στην επίτευξη των ακόλουθων στόχων:

1. Οι μαθητές να είναι σε θέση να συνεργάζονται αρμονικά στα πλαίσια της ομάδας (σεβασμός της γνώμης του άλλου, δημοκρατικός τρόπος λήψης των αποφάσεων, αποφυγή συγκρούσεων, συνεισφορά στην ομάδα, ομαδικό πνεύμα).
2. Οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι κάθε ζήτημα μπορούμε να το «δούμε» από διαφορετικές πλευρές-οπτικές και καλό είναι να το προσεγγίζουμε ολόπλευρα.
3. Οι μαθητές να εξοικειωθούν με την ιδέα ότι η πηγή της παρεχόμενης πληροφορίας είτε αυτή είναι η τηλεόραση (εικόνα) είτε το διαδίκτυο δεν είναι πιστοποιητικό αλήθειας και καλό είναι να μην τη δεχόμαστε άκριτα.
4. Οι μαθητές να εξάγουν το συμπέρασμα ότι είναι απαραίτητη η αναζήτηση και η διασταύρωση των πηγών, ώστε να έχουν μία ολοκληρωμένη εικόνα για ένα θέμα.
5. Οι μαθητές να λάβουν μία ενεργητική στάση και να ευαισθητοποιήσουν την κοινή γνώμη προωθώντας τον διάλογο.
6. Οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται στη διαφήμιση, όπως η τεχνική της ομορφιάς (κυρίως παρουσιάζονται εμφανίσιμα πρόσωπα), ο λεκτικός πληθωρισμός (πλεονασμοί κυρίως επιθέτων, επιρρημάτων, παραθετικών), τα λογοπαίγνια και ο ελλειπτικός λόγος, η παρουσίαση από διασημότητες, η προβολή ωραίων τοπίων, η χρήση σύντομων φράσεων, που εύκολα τις θυμάται ο καταναλωτής και ο υπερτονισμός των θετικών του προϊόντος.
7. Να συνειδητοποιήσουν ότι η πληροφορία που μας δίνεται από μία διαφήμιση ενδέχεται να αποκρύπτει ορισμένα δεδομένα και να υπερτονίζει κάποια άλλα, με σκοπό να πείσει τον καταναλωτή να αγοράσει το προϊόν ή την υπηρεσία.

Γενικότερα, σκοπός είναι οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι οι παρεχόμενες πληροφορίες από οποιαδήποτε πηγή και αν προέρχονται ενδέχεται να έχουν υποστεί παραποίηση και συνεπώς η κριτική στάση είναι απαραίτητη.

Η αξιολόγηση που θα πραγματοποιηθεί θα έχει τη μορφή της διαμορφωτικής αξιολόγησης, καθώς θα λαμβάνεται και θα παρέχεται ανατροφοδότηση καθ' όλη τη διάρκεια της ενασχόλησης με το σχέδιο εργασίας. Σκοπός μας είναι να ελέγξουμε αν οι στόχοι, όπως η καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας και σκέψης, η γνώση του τι σημαίνει αντικειμενική πληροφόρηση, ο προβληματισμός πάνω σε καθημερινά ζητήματα και η προώθηση δεξιοτήτων ελέγχου της αλήθειας των πηγών και διασταύρωσης τους, επιτεύχθηκαν μέσα από τις δραστηριότητες του σχεδίου εργασίας. Συνεπώς, παρατηρώντας το πώς εργάζονται οι μαθητές στις διάφορες δράσεις και βλέποντας το πώς ανταποκρίνονται στις συζητήσεις που θα πραγματοποιηθούν, θα μπορέσουμε να συμπεράνουμε αν και κατά πόσο οι στόχοι που υποστηρίζονται από τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) επιτεύχθηκαν.

Δράση 1η: «Οι διαφορετικές όψεις του πάρκου»

Σε αυτό το σημείο θα παρουσιάσουμε αναλυτικά την πορεία της διδασκαλίας περιγράφοντας τις δράσεις-δραστηριότητες στις οποίες θα εμπλακούν οι μαθητές. Ειδικότερα, κατά το πρώτο διδακτικό δίωρο, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των τριών

ατόμων. Σε κάθε ομάδα δίνουμε από μία κάμερα και αναθέτουμε σε ένα παιδί από κάθε ομάδα τον ρόλο του χειριστή της κάμερας ενώ οι υπόλοιποι συμμαθητές συμμετέχουν ως παρατηρητές και παρέχουν ιδέες. Αφού τους εξηγήσουμε πώς ακριβώς λειτουργούν οι κάμερες, θα πάμε στην παραλία της πόλης. Μόλις φτάσουμε εκεί οι ομάδες θα έχουν ως στόχο να τραβήξουν ένα βίντεο στο οποίο να φαίνονται οι διάφορες όψεις του υπάρχοντος πάρκου (από μακριά, με εστίαση, από πιο κοντά, μέσα στο πάρκο, με ζουμ στα δέντρα, στους ανθρώπους, στα μαγαζιά, στο τοπίο, στους αδέσποτους σκύλους, στα σκουπίδια, στα πεζούλια, στα γκράφιτι και σε οτιδήποτε άλλο τους κινεί την περιέργεια ή επιθυμούν οι ίδιοι να περιλάβουν στο βίντεο). Σκοπός θα είναι να δημιουργηθεί ένα υλικό με τις διάφορες όψεις του πάρκου (καλές και κακές) και μάλιστα έτσι όπως το βλέπουν οι ίδιοι οι μαθητές, καθώς θα καταγράφουν ό,τι αυτοί επιθυμούν.

Στη συνέχεια, αφού συγκεντρώσουμε αυτό το υλικό πίσω στο σχολείο, θα επεξεργαστούμε κατάλληλα το βίντεο με το πρόγραμμα moviemaker κάνοντας και μοντάζ, προκειμένου να προκύψουν δύο νέα βίντεο: ένα με όλα τα θετικά στοιχεία και τις ομορφιές του πάρκου και ένα άλλο με όλα τα μειονεκτήματα του πάρκου, έτσι όπως κατεγράφησαν μέσα από την κάμερα. Οι μαθητές θα συμμετέχουν ενεργά εκφράζοντας τη γνώμη τους για το τι θα περιληφθεί στο κάθε βίντεο.

Τα βίντεο θα προβληθούν στην ολομέλεια και θα ακολουθήσει συζήτηση για το ποιο παρουσιάζει πιο αντικειμενικά το πάρκο. Θα θίξουμε, επίσης, το θέμα του πώς από ένα αρχικά αντικειμενικό βίντεο που παρουσιάζει όλες τις όψεις του πάρκου μπορούμε να παράγουμε δύο νέα βίντεο που προβάλλουν τη μία ή την άλλη όψη του πάρκου μόνο. Ακόμη, θα θέσουμε τον εξής προβληματισμό στους μαθητές προκειμένου να τους παρέχουμε το έναυσμα για περαιτέρω σκέψη πάνω στο θέμα και τη δυνατότητα ανάπτυξης επιχειρηματολογίας: «Παιδιά, ποιο βίντεο από τα τρία λέτε να ανεβάσουμε στο blog της τάξης μας;». Μέσα από τη συζήτηση θα γίνει φανερό στους μαθητές ότι τα πράγματα έχουν πάντα περισσότερες από μία όψεις και πως ό,τι μας παρουσιάζεται πιθανόν να μην είναι ακριβώς έτσι. Επιπλέον, με τη συγκεκριμένη δράση οι μαθητές θα συνειδητοποιήσουν ότι η παρεχόμενη πληροφορία, όπως αυτή σε ένα βίντεο, μπορεί να έχει υποστεί παραποίηση. Στην προκειμένη περίπτωση, για παράδειγμα, το πάρκο έχει και θετικά και αρνητικά στοιχεία, όμως, με την επεξεργασία που κάναμε δημιουργήθηκαν δύο βίντεο μόνο με θετικά ή μόνο με αρνητικά στοιχεία ανάλογα με την οπτική που θέλουμε να προβάλλουμε.

Δράση 2η: «Έρευνα στο διαδίκτυο»

Κατά τη διάρκεια του δεύτερου διδακτικού δίωρου, θα ρωτήσουμε τους μαθητές αν στο σπίτι τους πίνουν εμφιαλωμένο ή νερό βρύσης και γιατί, αν θεωρούν ότι κάποιο από τα δύο είναι καλύτερο. Το θέμα του «τι νερό πίνετε» είναι βγαλμένο από την καθημερινότητα των μαθητών και είναι υψίστης σημασίας για την υγεία τους. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης θα αναδειχθούν διάφορες απόψεις όπως ότι το νερό βρύσης δεν είναι καλό, είναι μολυσμένο, ενώ το εμφιαλωμένο είναι καθαρό (ή και το αντίστροφο). Όταν η συζήτηση λάβει ικανοποιητική έκταση, τότε θα ζητήσουμε από τους μαθητές να ανοίξουν ένα αρχείο word (το οποίο περιέχει διάφορους συνδέσμους από διαδικτυακούς τόπους όπως ιστοσελίδες, φόρουμ, άρθρα) που θα βρίσκεται στην επιφάνεια εργασίας του υπολογιστή της κάθε ομάδας, ενώ ταυτόχρονα θα το ανοίξουμε και εμείς και θα το προβάλλουμε με τη βοήθεια του προτζέκτορα. Θα ζητήσουμε στη συνέχεια να μεταβούν σε μία ιστοσελίδα που αναφέρεται στα πλεονεκτήματα του εμφιαλωμένου νερού. Θα διαβάσουμε στην ολομέλεια και θα συζητήσουμε για το αν συμφωνούμε, αν οι πληροφορίες μας καλύπτουν και μας πείθουν να καταναλώνουμε εμφιαλωμένο νερό ή αν χρειαζόμαστε και άλλες πληροφορίες. Καλούμε, δηλαδή, τους μαθητές να αξιολογήσουν την πηγή. Στο σημείο αυτό αναμένουμε διαπιστώσεις όπως: «θα θέλαμε να ξέρουμε αν κάνουν και κακό» ή «μας λέει μόνο τα θετικά».

Έπειτα, θα ζητήσουμε από τους μαθητές να μεταβούν σε έναν άλλο διαδικτυακό τόπο, όπου θα αναφέρονται πολλά από τα αρνητικά του εμφιαλωμένου νερού. Αφού διαβάσουν

με λεπτομέρεια τα διάφορα στοιχεία θα συζητήσουμε και πάλι όλοι μαζί για αυτό που διαβάσαμε, το οποίο μας δείχνει την «άλλη όψη του νομίσματος». Θα γίνει έτσι φανερό στους μαθητές πως το θέμα του «τι νερό πίνουμε» είναι πολύπλευρο και χρήζει περαιτέρω διερεύνησης. Έτσι, θα αναθέσουμε στις ήδη σχηματισμένες ομάδες να αναζητήσουν και άλλες πληροφορίες εκμεταλλευόμενες τις ιστοσελίδες που τους έχουμε επιλέξει και αντιγράψει στο αρχείο word. Όποιος επιθυμεί θα μπορεί να ψάξει ελεύθερα, χρησιμοποιώντας κάποια μηχανή αναζήτησης. Απώτερος σκοπός τους είναι να συντάξουν στα πλαίσια της ομάδας τους ένα συνοπτικό κείμενο που θα παρουσιάζει τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά του εμφιαλωμένου νερού, γράφοντας στο τέλος και έναν τίτλο. Θα ακολουθήσει συζήτηση στην τάξη και σύνοψη των θετικών και των αρνητικών στον πίνακα.

Με αυτή τη δράση της αξιολόγησης της παρεχόμενης πληροφορίας ως προς την αντικειμενικότητά της θέλουμε οι μαθητές να διακρίνουν εάν ένα θέμα προσεγγίζεται ολόπλευρα και αφήνεται στον αναγνώστη να βγάλει τα δικά του συμπεράσματα με βάση τις πληροφορίες που διάβασε ή εάν επιχειρείται μια είδους «χειραγώγηση» από τον συντάκτη αποκρύπτοντας μία οπτική των πραγμάτων, τονίζοντας έμμεσα κάποια άλλη (αυτή που εξυπηρετεί τα συμφέροντά του κάθε φορά). Θα χρησιμοποιηθεί έντονα η αναλογία των δύο βίντεο που δημιουργήσαμε από το πάρκο (με τα θετικά ή τα αρνητικά στοιχεία του πάρκου) σε σχέση με την οπτική που υιοθετεί ο εκάστοτε συντάκτης ενός άρθρου στο διαδίκτυο. Πιο απλά, θα προσπαθήσουμε να αντιληφθούμε εάν ο συντάκτης μας λέει όλη την αλήθεια ή εάν μας κρύβει μέρος αυτής επικεντρώνοντας την προσοχή μας κάπου αλλού, όπως ακριβώς συνέβη με τα δύο νέα βίντεο του πάρκου που προέκυψαν μετά την επεξεργασία του αρχικού βίντεο. Θα τονίσουμε ότι μια πηγή για να είναι αντικειμενική πρέπει να περιλαμβάνει όλες τις οπτικές γωνίες και τις απόψεις όλων των εμπλεκομένων πλευρών και να μην αντιμετωπίζει το θέμα μονοδιάστατα.

Επιπλέον, κατά τη συγκρότηση των κειμένων θέλουμε οι μαθητές να αναζητούν πληροφορίες, να τις καταγράφουν, να τις συνοψίζουν και τέλος να συγκροτούν ένα κείμενο, που θα προσεγγίζει όσον το δυνατόν ολόπλευρα το θέμα. Επομένως, οι γνωστικές λειτουργίες που εμπλέκονται είναι η επιχειρηματολογία βάσει λογικών προτάσεων και η εξαγωγή συμπερασμάτων, η ερμηνεία των πηγών και η αξιολόγησή τους ως προς την αντικειμενικότητα, η δημιουργία αναλογίας μεταξύ των βίντεο του πάρκου και των οπτικών ενός θέματος καθώς και η σύνταξη ενός γραπτού κειμένου.

Δράση 3η: «Ολόπλευρη ενημέρωση»

Κατά το τρίτο διδακτικό δίωρο, οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν ένα βίντεο στο οποίο θα παρουσιάζουν τα θετικά και τα αρνητικά του εμφιαλωμένου νερού όσο το δυνατόν ολόπλευρα με σκοπό να ενημερώσουν τους μαθητές άλλων σχολείων και γενικότερα την ευρύτερη κοινότητα. Το συγκεκριμένο βίντεο θα αναρτηθεί στο blog της τάξης. Με αυτόν τον τρόπο θα γίνει μία ολόπλευρη ενημέρωση για αυτό το θέμα, η οποία θα είναι προσβάσιμη και από τα μέλη της ευρύτερης κοινότητας του σχολείου αλλά και γενικότερα από άτομα εκτός του σχολείου. Αφού οι μαθητές δημιουργήσουν το βίντεο, θα το προβάλουμε με τη βοήθεια του προτζέκτορα και θα προσπαθήσουμε να το αξιολογήσουμε με σκοπό να το βελτιώσουμε. Στο τέλος της διαδικασίας θα καλέσουμε τους μαθητές να κρίνουν τη δυσκολία του έργου που τους αναθέσαμε αναφερόμενοι τόσο στη δημιουργία του βίντεο όσο και στην προηγούμενη δράση. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές θα αναστοχαστούν σχετικά με το τι τους δυσκόλεψε, τι τους άρεσε ή τους φάνηκε εύκολο.

Δράση 4η: «Αναζητώντας τεχνικές πειθούς στις διαφημίσεις»

Στο τελευταίο διδακτικό δίωρο του project, θα δείξουμε στους μαθητές μας διαφημίσεις προϊόντων και όχι μόνο, χρησιμοποιώντας το youtube. Θα επικεντρωθούμε στο τι ακριβώς μας λένε αυτές οι διαφημίσεις για τα προϊόντα και με ποιον ακριβώς τρόπο προσπαθούν να μας πείσουν να τα αγοράσουμε (εστίαση στις τεχνικές πειθούς). Ορισμένες από τις τεχνικές που αξιοποιούνται στις διαφημίσεις είναι η τεχνική της ομορφιάς (κυρίως παρουσιάζονται εμφανίσιμα πρόσωπα), ο λεκτικός πληθωρισμός (πλεονασμοί κυρίως επιθέτων,

επιρρημάτων, παραθετικών), τα λογοπαίγνια και ο ελλειπτικός λόγος, η παρουσίαση από διασημότητες, η προβολή ωραίων τοπίων, η χρήση σύντομων φράσεων, που εύκολα τις θυμάται ο καταναλωτής και ο υπερτονισμός των θετικών του προϊόντος. Οι μαθητές στις ομάδες τους θα προσπαθήσουν να εντοπίσουν τις τεχνικές και θα ακολουθήσει συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης με ταυτόχρονη καταγραφή στον πίνακα των τεχνικών που επισημαίνουν οι μαθητές. Θα δούμε, λοιπόν, για μια φορά ακόμη πως είναι σημαντικό να βλέπουμε τα πράγματα ολόπλευρα και να αξιολογούμε το τι μας παρουσιάζουν ως εξαιρετικό ή το καλύτερο στην αγορά με δικά μας αξιόπιστα κριτήρια που θα στηρίζονται στη λογική μας και την κριτική μας ικανότητα, δηλαδή να μη δεχόμαστε τις πληροφορίες άκριτα.

Γενικότερα, ο εκπαιδευτικός καθ' όλη τη διάρκεια του σχεδίου εργασίας έχει τον ρόλο του διευκολυντή (Φεσάκης & Δημητρακοπούλου, 2009). Ο εκπαιδευτικός θα είναι αυτός που θα δώσει τις πρώτες κατευθυντήριες οδηγίες και οι μαθητές θα είναι σε θέση να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να δράσουν αυτόνομα. Ο ρόλος του είναι να στηρίξει την αυτόνομη δράση και πρωτοβουλία των μαθητών, να τους παρέχει κίνητρα και ενίσχυση για να συνεχίσουν μία κοπιώδη μαθησιακή διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός αποβλέπει στην ομαλή πορεία της δράσης και όχι στην αποτροπή της αυτόνομης δράσης των μαθητών, αλλά αντίθετα στηρίζει τέτοιες ενέργειες.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, στην πρώτη δράση θέλουμε οι μαθητές μας να συνειδητοποιήσουν ότι ένα θέμα μπορεί να προσεγγιστεί με περισσότερους από έναν διαφορετικούς τρόπους, που άλλοτε εστιάζουν σε ένα συγκεκριμένο σημείο και άλλοτε σε ένα άλλο δίνοντας έτσι τελικά πολλές και διαφορετικές οπτικές γωνίες ενός θέματος. Επίσης, γίνεται φανερό πως η αντικειμενικότητα δεν είναι εύκολο να επιτευχθεί, καθώς από το αρχικό «αντικειμενικό» βίντεο που δημιούργησαν οι μαθητές «εκπορεύονται» δύο νέα βίντεο, ολωσδιόλου αληθινά που, όμως, δείχνουν πολύ διαφορετικές όψεις της πραγματικότητας. Εισάγονται έτσι οι μαθητές πιο ομαλά στο θέμα του project και αρχίζει να γίνεται κατανοητή η ανάγκη για κριτική διερεύνηση των πληροφοριών που συναντούμε καθημερινά. Επίσης, τα μαθησιακά αποτελέσματα που επιτυγχάνονται είναι αρκετά σημαντικά καθώς οι μαθητές κάνουν λογικούς συλλογισμούς και εξάγουν συμπεράσματα, αναθεωρούν παλαιότερες αντιλήψεις και επεκτείνουν τη γνώση και την άποψή τους σε νέα και ευρύτερα πεδία, αναγνωρίζουν το πρόβλημα, προτείνουν λύσεις και κάνουν επιλογές ανάλογα με τη στάση που υιοθετεί ο καθένας στα πλαίσια ενός ζητήματος.

Στη δεύτερη δράση μας οι ΤΠΕ χρησιμεύουν πάρα πολύ καθώς το θέμα που έχουμε επιλέξει είναι η αξιολόγηση πηγών στο διαδίκτυο. Συνεπώς, η περιήγηση σε ιστότοπους, η αξιολόγηση τους ως προς την αντικειμενικότητα και η επακόλουθη συζήτηση για τα διάφορα ευρήματα των μαθητών είναι εκ των ων ουκ άνευ για το συγκεκριμένο σχεδιασμό. Επιπλέον, επιτυγχάνονται πολλαπλά μαθησιακά αποτελέσματα όπως η εξαγωγή συμπερασμάτων και η χρήση λογικών προτάσεων για να οδηγηθούν σε αυτά, η δημιουργία νέων ερμηνειών, η επέκταση, η εφαρμογή επιχειρημάτων, η εκλογίκευση επιχειρημάτων, η εκτίμηση λύσεων, η κατανόηση εννοιών, η αυτόνομη πρόσβαση στην πληροφορία, η δημιουργία αναλογιών, η εκτίμηση και αξιολόγηση της δυσκολίας ενός έργου.

Στην τρίτη δράση μας οι ΤΠΕ, επίσης, έχουν ένα σημαντικό ρόλο από την άποψη ότι οι μαθητές με το βίντεο που θα δημιουργήσουν θα μπορέσουν να ενημερώσουν την κοινή γνώμη αλλά και κάθε ενδιαφερόμενο για ένα σημαντικό θέμα. Η δουλειά τους θα αναρτηθεί στο blog της τάξης, ώστε να είναι διαθέσιμη και στο μέλλον, ενώ πιθανώς να αποτελέσει έναυσμα διαμαθητικού διαλόγου. Μαθησιακά αποτελέσματα που επιτυγχάνονται χάρη σε αυτή τη χρήση της τεχνολογίας είναι η στοχοθεσία, η εκτίμηση της προόδου και ο έλεγχος των σφαλμάτων, η διατύπωση προσωπικών περιορισμών και η δυνατότητα των μαθητών να επιλέξουν τι θέλουν να αναφέρουν στο βίντεο.

Τέλος, στην τέταρτη δράση θέλουμε να μελετήσουμε τις διάφορες τεχνικές πειθούς που χρησιμοποιούνται στις διαφημίσεις. Τα μαθησιακά αποτελέσματα που επιτυγχάνονται είναι η διασύνδεση της πληροφορίας (εκτίμηση σχέσεων και ομοιοτήτων), η αντίληψη εννοιών, η επέκταση και η εκτίμηση και αξιολόγηση της δυσκολίας ενός έργου. Επιπλέον, η αξιολόγηση της αντικειμενικότητας των πηγών, η συνειδητοποίηση ότι υπάρχουν πολλές οπτικές για ένα ζήτημα, η γνώση της επεξεργασίας στην οποία υπόκεινται οι διάφορες πληροφορίες, η προώθηση της επιθυμίας για ενημέρωση και αφύπνιση της κοινής γνώμης, ο προβληματισμός και τα ηθικά διλήμματα, η προώθηση του διαμαθητικού διαλόγου και η συνειδητοποίηση των τεχνικών που χρησιμοποιούνται στις διαφημίσεις είναι όλοι σημαντικοί μαθησιακοί στόχοι. Εξίσου σημαντικά είναι και τα μαθησιακά αποτελέσματα όπως η δημιουργία λογικών συλλογισμών και η εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων, η εμπλαισιωμένη λύση προβλημάτων, η δημιουργία νέων ερμηνειών, η εκλογίκευση, η εφαρμογή των επιχειρημάτων, η αναλογία μεταξύ διαφόρων καταστάσεων, η εκτίμηση της δυσκολίας ενός έργου, η τοποθέτηση στόχων και ο έλεγχος των σφαλμάτων. Συνοψίζοντας, το προτεινόμενο σχέδιο εργασίες στοχεύει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων κρίσιμων για τη ζωή των μαθητών.

Αναφορές

Jonassen, D. H. & Land, S. (Eds.) (2014). *Theoretical foundations of learning environments.* London: Routledge.

Leask, M. & Meadows, J. (Eds.) (2000). *Teaching and Learning with ICT in the Primary School*. U.K.: Psychology Press.

Loveless, A. (2003). Creating spaces in the primary curriculum: ICT in creative subjects. *The Curriculum Journal, 14(1),* 5-21.

Loveless, A. & Dore, B. (Eds.) (2002). ICT in the primary school. U.K.: Open University Press.

Μικρόπουλος Τ. & Μπέλλου Ι. (2010). *Σενάρια διδασκαλίας με υπολογιστή*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Κόμης, Β., (2001). *Διδακτική της Πληροφορικής.* Πάτρα: ΕΑΠ.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορικής: Παιδαγωγικές δραστηριότητες.* Αθήνα: Εκδόσεις Αριστοτέλης Ράπτης.

Φεσάκης, Γ. & Δημητρακοπούλου, Α. (2009). Μοντέλα σχεδιασμού μαθησιακών δραστηριοτήτων που αξιοποιούν ΤΠΕ: Κριτική επισκόπηση. Στο Α. Κοντάκος & Φ. Καλαβάσης (επιμ.) *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού*, Τόμος 3ος, 311-341. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Σχολικός εκφοβισμός: ένα παράδειγμα βιωματικής διδακτικής προσέγγισης

Πατεράκης Αριστείδης, MSc
Δάσκαλος, 20ο Δημοτικό Σχολείο Ευόσμου,
paterakis1@gmail.com

Χριστακίδου Στυλιανή, MEd
Δασκάλα, Δημοτικό Σχολείο Πάνορμου Καλύμνου,
matenoth@gmail.com

Περίληψη

Ο σχολικός εκφοβισμός με όποια μορφή κι αν εκδηλώνεται (λεκτική, συναισθηματική ή σωματική βία, κοινωνικό αποκλεισμό κλπ) οδηγεί τα παιδιά σε μία σειρά ψυχολογικών και ψυχοσωματικών συμπτωμάτων (π.χ. συναισθηματικές διαταραχές, χαμηλή αυτοεκτίμηση, κυκλοθυμική συμπεριφορά-επιθετικότητα, αίσθηση απόρριψης, απομόνωση κ.ά.) Η πρόληψη φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό αποτρεπτικό ρόλο στην εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού, γι΄ αυτό έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα οι ανάλογοι παιδαγωγικοί σχεδιασμοί τόσο σε επίπεδο τάξης, όσο και σχολικής μονάδας, σχολικής κοινότητας αλλά και πολιτείας. Με την παρούσα εργασία γίνεται μια σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση της έννοιας του σχολικού εκφοβισμού και της αντιμετώπισής του, ενώ προτείνεται μια διδακτική πρακτική, η οποία θα μπορούσε να εφαρμοστεί στην Ε΄ και ΣΤ τάξη του Δημοτικού χωρίς να αποκλείονται και οι μικρότερες τάξεις.

Λέξεις κλειδιά: εκφοβισμός, bullying, σχολικός εκφοβισμός, κυβερνοεκφοβισμός, cyberbullying,

Σχολικός Εκφοβισμός

Ο εκφοβισμός (bullying) σαν έννοια αναφέρεται στην επαναλαμβανόμενη σωματική ή πνευματική βία που διαπράττεται από ένα πρόσωπο σε άλλο πρόσωπο που δεν είναι ικανό να προστατεύσει τον εαυτό του.

Ο σχολικός εκφοβισμός (School bullying) είναι ο εκφοβισμός που εκδηλώνεται σε σχολικό πλαίσιο και όχι απαραίτητα σε σχολικό περιβάλλον και θα μπορούσε απλά να οριστεί ως η επανειλημμένη και για μεγάλο χρονικό διάστημα έκθεσης του/της μαθητή/τριας στην επιθετική ή βίαιη συμπεριφορά ενός/μιας ή περισσότερων συμμαθητών/τριών του/της (Τσιάντης, 2008). Αν και υπάρχουν πολλές διαφορετικές προσεγγίσεις της έννοιας του σχολικού εκφοβισμού, παρ΄ όλα αυτά εντοπίζονται κοινά κριτήρια που διαχωρίζουν την έννοια του σχολικού εκφοβισμού από άλλες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς και βίας μέσα σε σχολικό περιβάλλον (Τσαλίκη & Καμιναρίδη, 2017). Τα κριτήρια αυτά σχετίζονται κυρίως με το σχολικό περιβάλλον κι έχουν να κάνουν με την πρόθεση του θύτη και την απρόκλητη επιθετική του συμπεριφορά, την πρόκληση στο θύμα σωματικού ή συναισθηματικού πόνου, τη διάρκεια και την επανάληψη της εκφοβιστικής συμπεριφοράς και την ανισορροπία δύναμης μεταξύ θύτη και θύμα.

Ο τρόπος με τον οποίο εκδηλώνεται ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να είναι λεκτικός, σωματικός, κοινωνικός, ψυχολογικός, διαπροσωπικός, ηλεκτρονικός ή διαδικτυακός και σεξουαλικός, με τη λεκτική και σωματική βία, τη σεξουαλική παρενόχληση και τον κοινωνικό αποκλεισμό να αποτελούν την πιο συχνή μορφή εμφάνισης του φαινομένου (Κοντογιάννης, 2014).

Είναι σύνηθες φαινόμενο, κυρίως για τους γονείς, να χρησιμοποιούν τον όρο bullying με σχετική ευκολία γενικεύοντας και χαρακτηρίζοντας ως σχολικό εκφοβισμό κάθε παραβατική ή βίαιη συμπεριφορά τρίτων εις βάρος των παιδιών τους (Αρτινοπούλου, 2001). Έτσι πολύ συχνά διάφορες μορφές επιθετικότητας ή βίας που ασκούνται σε ένα ή

περισσότερα παιδιά μέσα από ένα έντονο παιχνίδι, από διαφωνίες, συγκρούσεις, καυγάδες ή ακόμη και από τα πειράγματα των φίλων ή των συμμαθητών, δημιουργούν ανακλαστικά την εντύπωση ότι πρόκειται για εκφοβισμό.

Ωστόσο δεν θα πρέπει να συγχέεται ο σχολικός εκφοβισμός με το «πείραγμα» ή με τα αστεία μεταξύ παιδιών που έχουν φιλικές σχέσεις, και μέσα στα πλαίσια της παρέας και του παιχνιδιού, καθώς αυτό συνήθως αποτελεί μία αυθόρμητη πράξη μεταξύ φίλων, στην οποία συμμετέχουν όλοι/ες, χωρίς την πρόθεση πρόκλησης σωματικής ή ψυχικής βλάβης (Olweus, 2009). Βέβαια το «πείραγμα» δεν αποκλείεται να μετατραπεί σε εκφοβισμό αν εξελιχθεί σε επαναλαμβανόμενη, έντονη, στοχευμένη και συστηματική κατάσταση, η οποία δημιουργεί άσχημα συναισθήματα σε τουλάχιστον ένα από τα μέλη της παρέας, το οποίο παύει να αισθάνεται τη χαρά του παιχνιδιού ή της συντροφιάς.

Διαδικτυακός Εκφοβισμός ή Κυβερνοεκφοβισμός (cyberbullying)

Ο διαδικτυακός ή εναλλακτικά ηλεκτρονικός εκφοβισμός ή ακόμη και κυβερνοεκφοβισμός (cyberbullying) αναφέρεται στην παρενόχληση με τη χρήση της τεχνολογίας, μέσα από πράξεις εκφοβισμού, αποκλεισμού, δυσφήμισης, επιθετικότητας, τρομοκρατικής ή αυταρχικής συμπεριφοράς.

Μέχρι το πρόσφατο παρελθόν η έννοια cyberbullying ήταν άγνωστη για τους περισσότερους, η έκρηξη όμως της χρήσης των νέων τεχνολογιών, όπως των κινητών και άλλων ψηφιακών συσκευών επικοινωνίας καθώς και των διαδεδομένων ψηφιακών εφαρμογών συναναστροφής (π.χ. των λογισμικών κοινωνικής δικτύωσης), δημιούργησε ένα ιδιαίτερα αυξανόμενα ανησυχητικό κοινωνικό φαινόμενο, μία νέα μορφή εκφοβισμού σε παιδιά και εφήβους (Γρηγοράκη, Περάκη & Πολίτη, 2014), όπου η αδυναμία κατανόησης των πραγματικών επιπτώσεων της διαδικτυακής συμπεριφοράς κάνει τους θύτες περισσότερο επιθετικούς και επικίνδυνους και μάλιστα χωρίς αναστολές ή ενοχές (Νικολόπουλος, 2009).

Ο διαδικτυακός εκφοβισμός συγχέεται συχνά με τον σχολικό εκφοβισμό και πολλοί τον θεωρούν επέκτασή του καθώς τα περισσότερα θύματα είναι παιδιά και έφηβοι. Η αλήθεια είναι ότι είναι αρκετά τα κοινά στοιχεία τα οποία σχετίζονται με την πρόθεση, την επιθετικότητα, την επανάληψη, την άνιση κατανομή δύναμης και τις αρνητικές συναισθηματικές επιπτώσεις (Γρηγοράκη και συν., 2014), ενώ τον πρωταγωνιστικό ρόλο τον έχουν οι δύο χαρακτήρες, αυτοί του θύτη και του θύματος (Slonje, Smith, & Frisén, 2012), χωρίς να αποκλείεται και η συμμετοχή ατόμων που έχουν το ρόλο του παρατηρητή.

Αντιμετώπιση Σχολικού Εκφοβισμού

Ο αποτελεσματικότερος τρόπος αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού φαίνεται να είναι η πρόληψη του φαινομένου (Τρίγκα-Μερτίκα, 2015), κάτι που πρέπει να αποτελεί άμεση προτεραιότητα τόσο του κράτους, όσο και της κάθε σχολικής μονάδας, χωρίς ωστόσο να παραγνωρίζεται ο ρόλος της οικογένειας.

Θεσμικό πλαίσιο-κράτος

Σε θεσμικό επίπεδο προγράμματα πρόληψης ή αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού υποστηρίζονται από τα γραφεία Αγωγής Υγείας στις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, ενώ για όσο καιρό λειτούργησαν πολύ σημαντική ήταν η συνεισφορά των Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων (ΣΣΝ). Το κενό της παύσης των ΣΣΝ και της κάλυψης των ψυχοκινητικών αναγκών των σχολικών μονάδων έρχεται να καλύψει η τοποθέτηση σε ευρεία κλίμακα ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών, για πρώτη φορά κατά το σχολικό έτος 2020-21, στα σχολεία της επικράτειας.

Σε ευρύτερο θεσμικό επίπεδο σημαντική είναι η συνεισφορά οργανισμών όπως «Ο Συνήγορος για το Παιδί», «Το Χαμόγελο του Παιδιού», το «Κέντρο Μέριμνας για την Οικογένεια και το Παιδί», κ.ά.

Ιδιαίτερη αναφορά αξίζει να γίνει στην ίδρυση του Δικτύου Πρόληψης της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού που είχε ως αποστολή τη μέριμνα για την πρόνοια και την ασφάλεια των μελών της σχολικής κοινότητας απέναντι στη σχολική βία και στον εκφοβισμό (ΣΒΕ), δράση που επίσημα διήρκησε από το 2013 έως το 2018 και ολοκληρώθηκε μέσα από δύο κύκλους επιμόρφωσης, όπου επιμορφώθηκαν και πιστοποιήθηκαν 450 στελέχη εκπαίδευσης και 11.000 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016).

Σχολείο-δράσεις πρόληψης και αντιμετώπισης

Σύμφωνα με το εγχειρίδιο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την Επιθετικότητα στο Σχολείο, για να είναι αποτελεσματικά τα προγράμματα πρόληψης των συγκρούσεων και της βίας θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις ανάγκες, το αναπτυξιακό επίπεδο και τις ικανότητες των μαθητών και να εκπληρώνουν θεωρητικούς στόχους (π.χ. κατανόηση) δίνοντας ταυτόχρονα ευκαιρίες εξάσκησης σε πραγματικές συνθήκες (Π.Ι., 2000).

Συγκεκριμένα τα προγράμματα και οι δράσεις πρόληψης θα πρέπει να περιλαμβάνουν παιχνίδια ρόλων, σχέδια δραστηριοτήτων, συνεδριάσεις τάξης, εκδηλώσεις με κοινό τους γονείς και άλλες ομάδες της κοινότητας, προβολές βίντεο, συνελεύσεις σχολείου, παρουσιάσεις στην τάξη και αναλύσεις (π.χ. μιας μελέτη περίπτωσης σχολικής βίας και τρόποι αντιμετώπισης της), ενώ θα πρέπει να εκπαιδεύονται οι μαθητές στη διαμεσολάβηση και στην επίλυση συγκρούσεων συνομηλίκων. Τα προγράμματα πρόληψης για τις μικρότερες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου μπορούν επίσης να περιλαμβάνουν κάποιες από τις δραστηριότητες που προτείνονται για την προσχολική ηλικία, όπως ανάγνωση ιστοριών, παιχνίδια συνεργασίας, καρτέλες δραστηριοτήτων, αφίσες, πίνακες ανακοινώσεων, κουκλοθέατρο και γενικά κάθε δραστηριότητα που ενθαρρύνει τις σχέσεις και την αλληλεπίδραση με τα μεγαλύτερα παιδιά συμβάλλοντας στην εκτόνωση της ενεργητικότητας, της έντασης και της έκφρασης φόβων που χαρακτηρίζουν ιδιαίτερα τη νηπιακή και παιδική ηλικία.

Επίσης καθώς η συχνή και όχι σωστή χρήση του διαδικτύου φαίνεται ότι ενισχύει τη συμμετοχή των παιδιών-εφήβων σε περιστατικά εκφοβισμού, στοχευμένα προγράμματα και εκπαίδευση ώστε η χρήση του διαδικτύου να γίνεται υπεύθυνα, δημιουργικά, με κριτική σκέψη και θετικό τρόπο, αποτελεί σημαντικό παράγοντα πρόληψης σχολικού και όχι μόνο εκφοβισμού (Αντωνιάδου & Κόκκινος, 2013).

Σχολικά εγχειρίδια Δημοτικού Σχολείου και σχολικός εκφοβισμός.

Στα βιβλία του Δημοτικού Σχολείου διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει κάποια συγκεκριμένη ενότητα ή κεφάλαιο που να σχετίζεται άμεσα με τον σχολικό εκφοβισμό. Οι μοναδικές σχετικές αναφορές υπάρχουν στο Ανθολόγιο Ε΄-ΣΤ΄ Δημοτικού, μέσα από ιστορίες παιδιών που είναι αποξενωμένα και απομονωμένα από τους συμμαθητές τους. Επίσης εντοπίστηκε μία αναφορά στον σχολικό εκφοβισμό, στο τετράδιο εργασιών του μαθήματος των Αγγλικών της ΣΤ΄ Δημοτικού, όπου σε μία άσκηση ζητείται από τον μαθητή να γράψει μία συμβουλή που θα έδινε σε ένα φίλο του, που υπήρξε θύμα εκφοβισμού από ομάδα συνομήλικων του.

Αναλυτικά και σε ό,τι αφορά τις αναφορές σχετικές με τον σχολικό εκφοβισμό (και τα δικαιώματα των παιδιών) μπορεί κάποιος/α να ανατρέξει στα παρακάτω σχολικά εγχειρίδια:

α) Αγγλικά ΣΤ΄ Δημοτικού: Pupil's Workbook, unit 8, (άσκηση 4, ερώτηση 1η, σελ 70).

β) Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού, Ενότητα 4η, «Η Βαγγελίτσα», σελ 105, «Η Αστραδενή στο νέο σχολείο της», σελ 115.

γ) Θρησκευτικά Ε΄ Δημοτικού: 3η Θεματική Ενότητα, 1ο κεφάλαιο («Ζώντας μαζί», σελ 36-39).

δ) Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Ε΄ Δημοτικού: Ενότητα Β΄, Κεφάλαιο 1ο («: Γνωρίζουμε τα δικαιώματά μας, αναλαμβάνουμε τις υποχρεώσεις μας» σελ. 46-48) και Κεφάλαιο 2ο («Υπερασπιζόμαστε τα δικαιώματά μας», σελ. 49-52).

ε) Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή ΣΤ΄ Δημοτικού: 4η Θεματική Ενότητα, Ενότητα Β΄, Κεφάλαιο 2ο («Τα δικαιώματα του παιδιού», σελ 93-95).

στ) Μελέτη Περιβάλλοντος Β΄ Δημοτικού: Κεφάλαιο 5ο («Οι ανάγκες και τα δικαιώματά μου», σελ 48-50).

η) Μελέτη Περιβάλλοντος Γ΄ Δημοτικού, Ενότητα 6η, Κεφάλαιο 2ο («Είμαστε παιδιά κι έχουμε δικαιώματα», σελ 93-95) και Ενότητα 7η, Κεφάλαιο 4ο («Πολιτισμός σε κάθε βήμα», σελ 122).

θ) Οδηγός Ανάπτυξης Διαθεματικών Δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Μέρος Β΄ («Ανθρώπινες σχέσεις και αξίες», σελ. 156-159).

«Ποτέ ξανά ίδιος»: Ένα παράδειγμα βιωματικής προσέγγισης

Η παρακάτω δραστηριότητα αποτελεί ένα παράδειγμα βιωματικής διδακτικής προσέγγισης του φαινόμενου του σχολικού εκφοβισμού, που στοχεύει στην ανάδειξη των αρνητικών και ίσως μόνιμων επιπτώσεών του, τον τρόπο αντιμετώπισής του και κυρίως τη σημασία της πρόληψης του φαινομένου.

Οι μαθητές αναμένεται να αποκτήσουν συγκεκριμένες γνώσεις, δεξιότητες, διαμορφώνοντας ανάλογες στάσεις και συμπεριφορά σχετικά με τη σχολική βία και τον εκφοβισμό. Συγκεκριμένα οι στόχοι της δράσης είναι:

1. Ως προς το γνωστικό αντικείμενο.

α) Να κατανοηθεί η έννοια και η σημαντικότητα της πρόληψης.

β) Να κατανοηθούν οι αρνητικές συνέπειες της σχολικής βίας στο σχολικό περιβάλλον και την ευρύτερη κοινωνική ζωή.

2. Σε επίπεδο δεξιοτήτων:

α) Να αναγνωρίζονται τα προβλήματα και να προτείνονται λύσεις.

β) Να αποκωδικοποιείται μια εικόνα, ώστε να ερμηνεύεται το μήνυμα που μπορεί να μεταφέρει.

γ) Να αναπτυχθούν συναισθηματικές δεξιότητες και δεξιότητες συνεργατικής μάθησης.

3. Σε επίπεδο στάσεων:

α) Να αναπτυχθούν συμπεριφορές που θα προωθούν τη συνεργασία και την αλληλεγγύη.

β) Να αναπτυχθούν (ή να αποφευχθούν) συμπεριφορές που θα προάγουν την αποδοχή και τον σεβασμό στη διαφορετικότητα.

Η δραστηριότητα, ακολουθεί κυρίως κοινωνικοεποικοδομιστικές και κοινωνικοπολιτισμικές διδακτικές στρατηγικές και έχει σχεδιαστεί ώστε να ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών και την κοινωνική τους αλληλεπίδραση. Έτσι ο βασικός προσανατολισμός της δράσης είναι οι προτεινόμενοι μαθησιακοί στόχοι να επιτευχθούν εποικοδομητικά, με ενεργητικό ρόλο των μαθητών και μέσω της διερεύνησης, της ανακάλυψης, ενώ ο εκπαιδευτικός λειτουργεί υποστηρικτικά και μέσα σε ένα ορισμένο επικοινωνιακό πλαίσιο (π.χ. δίνοντας οδηγίες, απαντώντας στις ερωτήσεις των μαθητών με ερωτήσεις, ενημερώνοντας κλπ).

Η δραστηριότητα προϋποθέτει την εξοικείωση των μαθητών με την τεχνική της «συζήτησης της γυάλας» (Εγγλέζου, 2018), όπου οι μαθητές συζητώντας σε κυκλική διάταξη και εκφράζοντας τα προσωπικά τους επιχειρήματα, προσεγγίζουν το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την ανάδειξη και καταγραφή κοινών και διαφορετικών απόψεων ή/και προκαταλήψεων και με ιδιαίτερη έμφαση στη δημιουργική διαχείριση των καταγεγραμμένων συγκρούσεων ή αντιθέσεων. Θα συμφωνηθούν οι κανόνες λειτουργίας της ομάδας (συμβόλαιο) και θα τονιστεί η δέσμευση τήρησης του συμβολαίου από όλα τα παιδιά.

Η δραστηριότητα ακολουθεί ένα υποθετικό σενάριο, όπου ένας φανταστικός συμμαθητής, ο Πέτρος, έρχεται στην τάξη για πρώτη φορά. Δημιουργείται ένα χάρτινο ομοίωμα του μαθητή από τους μαθητές και επιλέγεται ένα από αυτά. Σύμφωνα με ίδιο σενάριο οι μαθητές της τάξης δεν τον θέλουν, καθώς τον θεωρούν «ξένο» και αποτυπώνουν τις σκέψεις τους σε αυτοκόλλητα χαρτάκια σημειώσεων, με τα οποία καλύπτουν όλο το χάρτινο ομοίωμα. Στη συνέχεια, παίρνουν πίσω τα σχόλιά τους κόβοντας και παίρνοντας μαζί με και το αντίστοιχο κομμάτι του ομοιώματος. Όμως νιώθουν άσχημα κι έτσι πετώντας τα σημειώματα με τους χαρακτηρισμούς κάνουν μια προσπάθεια αποδοχής του Πέτρου, συναρμολογώντας τα κομμένα κομμάτια του ομοιώματος. Ολοκληρώνοντας όμως το ομοίωμα διαπιστώνεται ότι δεν είναι όπως πριν. Όσο καλά κι αν κολλήθηκαν τα κομμάτια είναι εμφανή τα σημεία κοπής και το ομοίωμα μοιάζει «ραγισμένο». Η συζήτηση με την τεχνική της γυάλας οδηγεί σε πολλά συμπεράσματα με κυρίαρχο εκείνο που ότι αναδεικνύει την ανεπανόρθωτη ζημιά της απόρριψης και της λεκτικής βίας σε μια παιδική ψυχή.

Αξιολόγηση (διαμορφωτική) γίνεται σε όλη τη διάρκεια της δράσης ώστε να υπάρχει συνεχής ανατροφοδότηση, ενώ υπάρχει και τελική αξιολόγηση μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας. με την αποτύπωση ιδεών και αναπαραστάσεων των μαθητών μέσω της συμπλήρωσης ανά ομάδες των τριών ενός εννοιολογικού χάρτη με θέμα τη σχολική βία.

Συμπεράσματα

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα διαχρονικό κοινωνικό πρόβλημα, το οποίο στην εποχή μας φαίνεται δυστυχώς να παίρνει μεγαλύτερες διαστάσεις ίσως λόγω των παραγόντων που σχετίζονται με την παγκοσμιοποίηση, τη μαζικής χρήσης του διαδικτύου αλλά και το μεταναστευτικό-προσφυγικό ζήτημα.

Η καθιέρωση της 6 Μαρτίου ως Παγκόσμιας Ημέρας κατά του Σχολικού Εκφοβισμού αναδεικνύει την καθολική αναγνώριση του φαινομένου από την πολιτεία, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς και την ανάγκη λήψη κυρίως προληπτικών αλλά και κατασταλτικών μέτρων.

Με τη δημιουργία του Δικτύου Πρόληψης της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού φάνηκε η σημασία που δίνει το κράτος για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Ωστόσο η αναιτιολόγητη αδρανοποίηση του Παρατηρητηρίου και η πρόσκαιρη συνεισφορά του στη σχολική κοινότητα σε σχέση πάντα με τα προσδοκώμενα οφέλη αλλά και την ελλιπή οικειοποίηση των εργαλείων του από τα μέλη της (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές) δεν αποτελεί στοιχείο σταθερής εθνικής κεντρικής πολιτικής για τη σχολική βία και την πρόληψή της. Η χάραξη συγκεκριμένης πολιτικής μέσω της στελέχωσης των σχολικών μονάδων με ειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό όπως ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς με στοχευμένη συμβουλευτική υποστήριξη σε μαθητές και γονείς, της μείωσης των μαθητών ανά τάξη, της κρατικής πρόνοιας, της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μπορούν να αποτελέσουν σημαντικά βήματα για την καταπολέμηση της σχολικής βίας και εκφοβισμού. Η ουσιαστική συνεργασία σχολείου-γονέων, η δημιουργία ενός ελκυστικού σχολείου που ανταποκρίνεται στις ανάγκες/προσδοκίες των μαθητών αλλά και της σύγχρονης κοινωνίας και οι διαπολιτισμικές δραστηριότητες με στόχο την άμβλυνση/εξάλειψη παραγόντων, αποκλεισμού ή περιθωριοποίησης (π.χ. γλώσσα, θρησκεία, φύλο, αναπηρίας, επίδοσης, κοινωνικοοικονομικού του υπόβαθρου κλπ), μπορεί να βοηθήσουν προς την ίδια κατεύθυνση.

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας πρακτικά το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, θα μπορούσε να προσεγγιστεί με απλό τρόπο μέσα από την καθημερινή διδασκαλία. Σε ό,τι όμως αφορά τον σχεδιασμό της, ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει γνώσεις και δεξιότητες και να έχει στη διάθεσή του υλικό και μέσα που να σχετίζονται με την πρόληψη της «παραβατικής» συμπεριφοράς και κατ' επέκταση των σχολικών συγκρούσεων και του σχολικού εκφοβισμού. Απλές δράσεις με σύντομα κείμενα-φράσεις και με συμβολικές

αναπαραστάσεις θα μπορούσαν να αποτελέσουν ένα ουσιαστικό παιδαγωγικό εργαλείο, καθιστώντας την πραγμάτευση της έννοιας του σχολικού εκφοβισμού εκτός από ουσιαστική, ελκυστική και ενδιαφέρουσα.

Τέλος παρόλο που στα σχολικά εγχειρίδια υπάρχει ελάχιστο σχετικό υλικό και αναφορές, στα εξωσχολικά βιβλία και στο διαδίκτυο μπορεί κάποιος να βρει ποικιλία σχετικών κειμένων, υλικού και δράσεων, καθώς και αντίστοιχων εκπαιδευτικών πρακτικών που αποτελούν χρήσιμα διδακτικά εργαλεία, καθώς παρακινούν, προβληματίζουν, πληροφορούν και ευαισθητοποιούν, αποτελώντας σημαντικό εργαλείο αλληλεπίδρασης και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών και αναδεικνύοντας ταυτόχρονα το σεβασμό προς τη διαφορετικότητα τη διεκδίκηση και την υπεράσπιση τα δικαιωμάτων τους, ενισχύοντας την αυτογνωσία και την αυτοεκτίμηση, και προετοιμάζοντας τους; ως μελλοντικούς πολίτες μιας κοινωνίας που λειτουργεί με κανόνες, θεσμούς αλλά και ηθικές αρχές.

Αναφορές

Αντωνιάδου, Ν. & Κόκκινος, Μ. Κ., (2013). Κυβερνο-εκφοβισμός και κυβερνο-θυματοποίηση σε παιδιά και εφήβους: Συχνότητα εμφάνισης και παράγοντες επικινδυνότητας. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση, 2013*, Τόμος 1, Τεύχος 1, 138-169.

Αρτινοπούλου Β. (2001). *Βία στο Σχολείο: Έρευνες και Πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα, Μεταίχμιο.

Αρτινοπούλου, Β., Μπαμπάλης, Θ. & Νικολόπουλος, Β., (2016). *Πανελλήνια έρευνα για την Ενδοσχολική Βία και τον Εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας & Θρησκευμάτων.

Γρηγοράκη, Μ., Περάκη, Φ. & Πολίτη Α., (2014). Ηλεκτρονικός εκφοβισμός στην παιδική και εφηβική ηλικία: διερευνώντας το φαινόμενο όπως εκδηλώνεται στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. 4ο *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, Τομ. 2014, 663-672. Αθήνα.

Δημοπούλου, Μ., Ζόμπολας, Τ., Μπαμπίλα, Ε., Σκαναβή, Κ., Φραντζή, Α. & Χατζημιχαήλ, Μ. (2015). *Μελέτη Περιβάλλοντος Β΄ Δημοτικού.* Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Εγγλέζου, Φ., (2018). *Παιχνίδια Ρητορικής στο Σχολείο*, Αθήνα: Ινστιτούτο Ρητορικών και Επικοινωνιακών Σπουδών Ελλάδας, 114-115.

Εφραιμίδου, Ε., Ζώη-Ρέππα, Ε. & Φρουζάκη, Φ., (2017). *Αγγλικά ΣΤ΄ Δημοτικού, Τετράδιο εργασιών (Pupil's Workbook),* Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Θρησκευτικά Ε΄ Δημοτικού. Ανακαλύπτουμε κείμενα, μνημεία, τόπους και γεγονότα. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Νικολάου, Σ.Μ., Βατσίτση, Α., Δανιηλίδου, Ν.Μ. & Πασχαλιώρη, Β. (2018). *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή ΣΤ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Κατσίκη–Γκίβαλου, Α., Καλογήρου, Τ., Παπαδάτος, Γ.Σ., Πρωτονατορίου, Σ. & Πυλαρινός, Θ., (2015). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού «Με λογισμό και μ' όνειρο».* Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Κοντογιάννης, Μ., (2014). Ενδοσχολική βία (school bullying) – Θυματοποίηση (victimization) στο χώρο του σχολείου. Εντοπισμός & αντιμετώπιση. Πρακτικά 4ου *Πανελλήνιου Συνέδριου Επιστημών Εκπαίδευσης, Τομ. 2014,* 650-662. Αθήνα.

Κόκκοτας, Π. Αλεξόπουλος, Δ., Μαλαμίτσα, Αι., Μαντάς, Γ., Μαρία Παλαμαρά, Μ. & Παναγιωτάκη, Π. (2015). *Μελέτη Περιβάλλοντος Γ΄ Δημοτικού.* Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Νικολόπουλος, Δ, (2009). Ηλεκτρονική Παρενόχληση: Μια σύγχρονη απειλή στο Σ. Αλιβίζος (Επιμ) *Παιδαγωγικές Διαστάσεις των νέων μέσων*. Αθήνα: Γρηγόρη, 88 –117.

Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο: Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε* (Επιμ. Έκδ.: Γ. Τσιάντης). Αθήνα: Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Αθήνα, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2011). *Σχολική Βία, Σχολικός εκφοβισμός, Θυματοποίηση, Ο ρόλος οικογένειας-σχολείου: Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Τσιάντης, Ι., (2008). Ενδοσχολική Βία. *11ο Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας*, Αθήνα.

Τσαλίκη, Ε. & Καμιναρίδη, Β. (2017). Σχολικός εκφοβισμός: Προσδιορισμός και περιγραφή του φαινομένου. *Πρακτικά του 4ου Συνεδρίου: «Νέος Παιδαγωγός»* Επιμ: Φ. Γούσιας, Αθήνα, 2296-2301.

Φέρμελη, Γ., Ρουσσομουστακάκη - Θεοδωράκη, Μ., Χατζηκώστα, Κλ., Γκαίτλιχ, Μ. (2008). *Οδηγός Ανάπτυξης Διαθεματικών Δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, ΥΠ.Ε.Π.Θ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Φλώρου, Δ., Στεφανόπουλος, Ν. & Χριστοπούλου, Ε. (2018). *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Ε΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Slonje, R., Smith, P.K., & Frisen, A. (2012). Processes of cyberbullying, and feelings of remorse by bullies. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 244-259.

Δίκτυο Πρόληψης και Αντιμετώπισης των Φαινομένων Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού, www.stop-bullying.gr, προσπελάστηκε στις 8-6-2021.

Ο Συνήγορος για το Παιδί, https://www.synigoros.gr/paidi/, προσπελάστηκε στις 1-6-2021.

Ποτέ ξανά ίδιος, http://20dim-evosm.thess.sch.gr/?page_id=295&lang=el, προσπελάστηκε στις 1-6-2021.

Η συμβολή του Συστημικού Συνθετικού Μοντέλου Καταξιωτικής Διερεύνησηςστην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων σε παιδιά σχολικής ηλικίας

Πατσιλιά Παρασκευή
MSc Επιστήμες της Αγωγής, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, vpatsilia@gmail.com

Τσιανάκας Ευάγγελος
Dr Παιδαγωγικής, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση,etsianakas@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παραθέτει μια καταξιωτική παρέμβαση που οργανώθηκε και εφαρμόστηκε σε μαθητές σχολικής ηλικίας με σκοπό να συμβάλει στη δημιουργία αξιακών πλαισίων ασφάλειας και στην ενίσχυση προστατευτικών παραγόντων, ώστε να καταστούν πιο ανθεκτικοί στις προκλήσεις της καθημερινότητας. Για τον σχεδιασμό και την οργάνωση της παρέμβασης αξιοποιήθηκε το Συστημικό Συνθετικό Μοντέλο Καταξιωτικής Διερεύνησης, ως μέθοδος δράσης και πρακτικής, στοχεύοντας στην συν-κατασκευή κοινών νοημάτων μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, στην προαγωγή της επικοινωνίας, στην κοινωνική και συναισθηματική τους ενδυνάμωση και στη συμπερίληψη μιας συμμετοχικής δημοκρατικής κουλτούρας. Κατά την αποτίμηση της διδακτικής παρέμβασης προβάλλεται η συμβολή και η καινοτομία της συγκεκριμένης μεθόδου δράσης αναφορικά με τη στοχοθεσία της και τη σημασία που αποδίδεται στην αναπτυξιακή φάση των παιδιών κατά τον σχεδιασμό των δράσεων. Ταυτόχρονα, αναδεικνύεται η σημαντικότητα της σύνδεσης με το επιθυμητό μέλλον, ως μία ρεαλιστική συνθήκη που συνδέει τα άτομα με το "εδώ και τώρα" και όχι με μια πραγματικότητα με αόριστο και αβέβαιο περιεχόμενο.

Λέξεις κλειδιά: καταξιωτική παρέμβαση, Συστημικό Συνθετικό Μοντέλο Καταξιωτικής Διερεύνησης, απόκτηση δεξιοτήτων, συμπερίληψη

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή ο δυναμικός ρόλος του σχολείου επιτυγχάνει τη σχολική αποτελεσματικότητα, επενδύει σε σχέδια δράσης για τη σχολική κοινότητα, επικεντρώνεται στη συλλογική φροντίδα και καταβάλλει προσπάθειες για εύρεση λύσεων με σκοπό τη βελτίωση του. Κάτω από αυτό το πρίσμα η εκπαιδευτική κοινότητα στοχεύει στην ανάπτυξη και καλλιέργεια κοινωνικό-συναισθηματικών δεξιοτήτων, καθώς αποτελούν σημαντικά δομικά στοιχεία για έναν δυναμικό πολίτη, οοποίος μπορεί να αντιμετωπίσει τις μελλοντικές προκλήσεις και να επιβιώσει (Roodbariet al., 2013).

Οι κοινωνικό-συναισθηματικές δεξιότητες (Life Skills Education), οι οποίες βελτιώνουν την ψυχική υγεία και αναπτύσσουν δυνατότητες για προσαρμοστική και θετική συμπεριφορά, πρέπει να έχουν κυρίαρχο ρόλο στην εκπαίδευση, αφού καθιστούν τα άτομα ικανά να διαχειρίζονται με επιτυχία τις απαιτήσεις και τις προκλήσεις της καθημερινής ζωής (WHO, 1993). Ταυτόχρονα, εμπλέκουν χαρακτηριστικά γνωρίσματα προαγωγής των ατομικών ικανοτήτων και των αναπτυξιακών αναγκών, για τη μείωση των παραγόντων κινδύνου και την τόνωση προστατευτικών μηχανισμών που συντελούν στη θετική προσαρμογή στο περιβάλλον (Catalano et al., 2002). Επίσης, οι συναισθηματικές δεξιότητες παρέχουν στα άτομα τη δυνατότητα να ξετυλίγουν ευέλικτες και προσαρμοστικές ικανότητες, να αξιοποιούν τις προσωπικές εφεδρείες τους καθώς και τις ευκαιρίες που τους παρέχονται από το περιβάλλον, ώστε να πετυχαίνουν ένα καλό αναπτυξιακό αποτέλεσμα (Waters & Sroufe,1983). Παράλληλα, στη σχολική κοινότητα, όταν ενισχύονται οι θετικές συναισθηματικές εμπειρίες, οι μαθητές επιδεικνύουν αυξημένο ενδιαφέρον για μάθηση μέσω της προσωπικής συμμετοχής, διευρύνουν τις διαδικασίες σκέψης και τις εκπαιδευτικές

ενέργειες με αποτέλεσμα να επέλθουν αλλαγές σε αναπτυξιακό, γνωστικό, συναισθηματικό και συμπεριφορικό επίπεδο.

Μια σύγχρονη προσέγγιση για τον μετασχηματισμό και την προγραμματισμένη αλλαγή ενός οργανισμού με σκοπό την βελτίωσή του, αποτελεί το Συστημικό Συνθετικό Μοντέλο Καταξιωτικής Διερεύνησης (Adams, Schiller & Cooperrider, 2004˙ Cooperrider & Srivastva, 1987˙ Hayes, 2018˙ Sullivan, 2004). Η Καταξιωτική Συστημική Διερεύνηση έχει ως αφετηρία την άποψη ότι οι οργανισμοί και οι ομάδες διερευνώνται με σκοπό την κατανόηση του νοήματος που συνδέεται με τη λειτουργία τους και δεν αντιμετωπίζει τους οργανισμούς ως προβληματική κατάσταση που χρήζει επίλυσης (Cooperrider & Whitney, 2005˙ Hayes, 2018˙ Priest, Kaufman, Brunton & Seibel, 2013). Η καινοτομία της παρούσας μελέτης βασίζεται στην παραπάνω θεώρηση και παράλληλα λαμβάνει υπόψη τη συσχέτιση με τα εσωτερικά αποθέματα και τους πόρους των οργανισμών, τα οποία διατίθενται για την αξιοποίηση της επίτευξης των στόχων και των οραμάτων για μετασχηματισμούς και των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων των δράσεων.

Συνεπώς, η παρούσα διδακτική παρέμβαση αποσκοπεί στην ανάπτυξη προστατευτικών παραγόντων, οι οποίοι λογίζονται σημαντικοί για την ενδυνάμωση της προσωπικότητας των παιδιών σχολικής ηλικίας, ώστε να χτίσουν την ανθεκτικότητά τους σε συνδυασμό με την απόκτηση δεξιοτήτων που θα τους χρησιμεύσουν στη διάρκεια της ζωής τους. Επιπρόσθετα, βασικός στόχος της παρέμβασης είναι η υιοθέτηση εναλλακτικών παιδαγωγικών διδακτικών μεθόδων στα διδακτικά δρώμενα, ώστε με αυτόν τον τρόπο να επιτευχθεί το δέσιμο της ομάδας και η ανάπτυξη συνεργατικού πνεύματος στην τάξη.

Το Συστημικό Συνθετικό Μοντέλο της Καταξιωτικής Συστημικής Διερεύνησης

Η Καταξιωτική Συστημική Διερεύνηση είναι μία πρακτική με συνεργατικό και διερευνητικό χαρακτήρα με στόχο να προσφέρει στα άτομα, στους οργανισμούς και στον κόσμο που τους περιβάλλει το καλύτερο δυνατό (Cooperrider & Whitney, 2007). Η Καταξιωτική Συστημική Διερεύνηση (Κ.Σ.Δ) εντάσσεται στο ρεύμα της συστημικής σκέψης και χαρακτηρίζεται τόσο από την εστίαση στα αποθέματα, δηλαδή στις δυνατότητες και τις ικανότητες που υπάρχουν και έχουν αξιοποιηθεί σε προηγούμενες εμπειρίες ή δράσεις με επιτυχή έκβαση (Γκότσης, 2017), στην κουλτούρα και στα αξιακά πλαίσια των συστημάτων όσο και από τη δυνατότητα να οραματιστούν μια μελλοντική ιδανική συνθήκη (Cooperrider & Whitney, 2007).

Ειδικότερα, η Κ.Σ.Δ. επιδιώκει να προσφέρει στους μαθητές εποικοδομητικές μαθησιακές εμπειρίες μιας βαθύτερης και πιο ολιστικής μάθησης. Αυτό προϋποθέτει τη δημιουργία ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος, την ενίσχυση της αυτονομίας και της συμμετοχής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία μέσω της παροχής αυθεντικών πολύτιμων μαθησιακών εμπειριών (Cooperrider & Whitney, 2007).

Η ιδέα της προληπτικής πραγματικότητας ως μοχλού αλλαγής σύμφωνα με την Κ.Σ.Δ. τοποθετείται σε έναν "κεντρικό πυρήνα" ενάντια σε μια προβληματική κατάσταση, αποβλέποντας σε μελλοντική οργανωτική αλλαγή (Boyd & Bright, 2007).

Οι Cooperrider & Whitney (2005) κάνουν λόγο για μια συν-εξελικτική αναζήτηση του βέλτιστου αποτελέσματος από τους ανθρώπους που περιλαμβάνει συστηματική ανακάλυψη για το τι δίνει «ζωή» στο σύστημα, στοχεύοντας με αποτελεσματικό και ικανό τρόπο στην οικονομική, οικολογική και ανθρώπινη ανάταση. Ενδιαφέρεται, δηλαδή, για τρόπους που βοηθούν όλο και περισσότερο τους ανθρώπους να ανακαλύπτουν, να οραματίζονται, να σχεδιάζουν και να μεταμορφώνονται προς το καλύτερο. Η επανάληψη μια τέτοιας διαδικασίας παρέχει στα άτομα μια προοπτική του πώς να μετατρέψουν τις αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις σε θετικές με δημιουργικό και εναλλακτικό τρόπο (Fry & Barrett, 2011).

Συγκεκριμένα, η θετική συναισθηματική κατάσταση κατευθύνει το άτομο στην ελαχιστοποίηση των συγκρούσεων μεταξύ των μελών της ομάδας και στην

εμφάνιση κοινών ταυτοτήτων (Fry & Barrett, 2011). Αυτή η προσέγγιση διαφέρει ριζικά από τις πρότερες τυπικές οργανωτικές αναπτυξιακές προσεγγίσεις, οι οποίες στοχεύουν στην αλλαγή. Ειδικότερα, η προσέγγιση αποτυπώνεται σε έναν κύκλο (4D cycle), ο οποίος απαρτίζεται από τέσσερα στάδια (Fry & Barrett, 2011), αν και για τον σκοπό αυτής της μελέτης θα χρησιμοποιηθεί ο 5D κύκλος, όπως παρουσιάζεται στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 1). Ο κύκλος χρησιμοποιείται για να προσελκύσει όλα τα μέλη ενός οργανισμού διερευνώντας συστηματικά τα δυνατά σημεία, τις επιτυχίες, τις θετικές ιστορίες, τους διαθέσιμους πόρους και τις δυνατότητες του.

Το πρώτο στάδιο της Διερεύνησης εστιάζει στο «τι δίνει ζωή» στον οργανισμό και έχει σχεδιαστεί για να βοηθά τα μέλη του να ανακαλύψουν τα θετικά του στοιχεία. Η ανάδυση του θετικού στον οργανισμό δημιουργεί τις προϋποθέσεις για επιτυχημένες μελλοντικές αλλαγές (Cooperrider & Whitney, 2007).

Το δεύτερο στάδιο του Οραματισμού ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες να φανταστούν το «τι θα μπορούσε να είναι το καλύτερο», ώστε να προκύψει ένα νέο όραμα για το μέλλον (Dunlap, 2008˙ Elleven, 2007˙ Lehner & Hight, 2006). Με τη δημιουργία νέου εδάφους μπορούν να προκύψουν νέες δυνατότητες (Bushe & Kassam,2005˙ Lewis & Van Tiem, 2004).

Το επόμενο στάδιο του Σχεδιασμού παροτρύνει τους συμμετέχοντες συνδημιουργώντας να σκεφτούν τρόπους με τους οποίους το όραμα μπορεί να τεθεί σε εφαρμογή και να διαμορφωθεί (Bushe & Kassam, 2005˙ Dunlap, 2008˙ Lewis & Van Tiem, 2004˙ Schutt, 2007).

Το τέταρτο στάδιο της Υλοποίησης ωθεί τα οργανωτικά μέλη να αναλάβουν προσωπική ευθύνη για την αλλαγή. Το σκεπτικό σε αυτή η φάση είναι να προσδιοριστούν τα εμπόδια που πρέπει να αντιμετωπιστούν (Schutt, 2007)

Ομοίως, σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο τα ολοκληρωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα και οι δράσεις που βασίζονται στην Καταξιωτική Συστημική Διερεύνηση είναι σημαντικό να συνδέονται με το μοντέλο 4D. Το συγκεκριμένο μοντέλο απαρτίζεται, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, από κάποια στάδια, τα οποία αναλύονται παρακάτω:

Το πρώτο στάδιο είναι αυτό της *Διερεύνησης-Επαναδιατύπωσης προβλήματος*. Η θετική επιλογή θέματος αποτελεί κίνητρο για τους συμμετέχοντες και τους ωθεί να διευρύνουν τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τους οραματισμούς για το μέλλον (Φαντασιακή διαδικασία) και να καθορίσουν το τι πρέπει να γίνει(Δημιουργικός σχεδιασμός) καταξιώνοντας και αποτιμώντας παράλληλα τα αποθέματα και τις δυνατότητές τους Cooperrider & Whitney, 2005).

Το δεύτερο στάδιο είναι αυτό της *Ανακάλυψης-Εστίασης*. Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου οι συμμετέχοντες σκέφτονται και συζητούν για το πώς θα διαμορφώσουν τις καλύτερες συνθήκες, θα βελτιώσουν τις ερευνητικές πρακτικές τους, θα ανακαλύψουν τις διάφορες πτυχές του συστήματος και θα προσδιορίσουν το βέλτιστο για τον οργανισμό αναφορικά με την προϋπάρχουσα ή ισχύουσα κατάσταση (Ludema et al, 2003). Οι συμμετέχοντες περιγράφουν τη δική τους εμπειρία για ένα γεγονός (Bushe & Kassam, 2005˙ Elleven, 2007˙ Lewis & Van Tiem, 2004). Στη συνέχεια, ο ερευνητής προσπαθεί να αποκαλύψει και να ενισχύσει το θετικό στοιχείο του γεγονότος (Bushe & Kassam, 2005). Η εστίαση στο στάδιο της ανακάλυψης θέτει κάποιες ερωτήσεις, όπως:

- Ποιοι είμαστε σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο;
- Τι πόρους έχουμε στη διάθεσή μας;
- Ποιος είναι ο πυρήνας των ικανοτήτων μας;
- Ποια είναι τα μελλοντικά μας όνειρα και οι ελπίδες μας;
- Ποιες είναι οι πιο ελπιδοφόρες μακροοικονομικές τάσεις που μας επηρεάζουναυτή τη στιγμή;
- Ποιοι είναι οι τρόποι που μπορούν να μας ωθήσουν "προς τα εμπρός;"(Cooperrider & Sekerka, 2006).

Το τρίτο στάδιο είναι αυτό του *Οραματισμού*. Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου οι συμμετέχοντες οραματίζονται την ομάδα, τον οργανισμό ή την κοινότητα στα καλύτερά της και

γίνεται μια προσπάθεια για τον καθορισμό των κοινών προσδοκιών του συστήματος. Σε αυτό το στάδιο αποτελεί προτεραιότητα ο οραματισμός ναδημιουργηθεί σε μακροχρόνια βάση, για να αποφύγουν οι συμμετέχοντες τον κίνδυνο μιας "επαναλαμβανόμενης άμεσης ματαίωσης" (Γκότσης, 2019).

Το τέταρτο στάδιο είναι αυτό του *Σχεδιασμού*. Με ένα κοινό σχέδιο δράσης οι συμμετέχοντες καλούνται να αναπτύξουν συγκεκριμένες προτάσεις για τον οργανισμό. Οι προτάσεις αυτές αποτελούν προτάσεις "πρόκληση", οι οποίες σχετίζονται με τον δημιουργικότερο και αποδοτικότερο ανασχηματισμό του οργανισμού (Cooperrider & Whitney, 2005). Συχνά, οι συμμετέχοντες επιλέγουν μόνοι τους μικρές ομάδες για την ανάπτυξη συγκεκριμένων προτάσεων σε μια συγκεκριμένη κατηγορία. Σε αυτό το στάδιο αναζητείται πληθώρα προτάσεων και σχεδίων δράσης με τους συμμετέχοντεςνα προχωρούν σε προεπιλεγμένες πρακτικές, σε προσωπικές δεσμεύσεις για ανάληψη δράσης και σε εντοπισμό υλικών ή τεχνικών δυσκολιών (Mohr, McLean & Silbert, 2003˙ Watkins & Mohr, 2001).

Το πέμπτο στάδιο είναι αυτό της *Υλοποίησης*. Οι πρώτες ενέργειες, καθώς και η έναρξη των δράσεων, οριοθετούνται και διατυπώνονται με σαφήνεια. Απώτερος σκοπός είναι η μεγιστοποίηση των δυνατοτήτων του οργανισμού, η ενίσχυση των ικανοτήτων ολόκληρου του συστήματος, επιτρέποντάς του να χτίσει ένα βιώσιμο μέλλον και να συντηρήσει την ορμή για τη συνεχή θετική αλλαγή και την υψηλή απόδοση (Cooperrider & Whitney, 2005).



Διάγραμμα 1: Τα στάδια του μοντέλου 5D της παρούσας εργασίας

Η υλοποίηση καταξιωτικών δράσεων από τους εκπαιδευτικούς προτάσσει την υιοθέτηση συνεργατικών μεθόδων μάθησης(συνεργατική μάθηση ομοτίμων- teachinggroups) και καταξιωτικών πρακτικών. Υπό το φως όλων αυτών ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να συλλογιστεί με όρους "έξω" από το πρόβλημα, να μοιραστεί εμπειρίες που οδήγησαν σε καλές πρακτικές, να αναπτύξει εποικοδομητικό διάλογο με τα μέλη της σχολικής κοινότητας, να διευρύνει τις γνώσεις του, να επικεντρωθεί στηνεξέταση των προβλημάτων και στην εύρεση λύσεων (problem solving). Ο εκπαιδευτικός με αυτό τον τρόπο συμμετέχει και αποδέχεται τη γνώση και τα εκπαιδευτικά εργαλεία άλλων ατόμων με σκοπό τη δημιουργία μια ομότιμης κοινότητας μάθησης(Hermans, 2016). Οι βιωματικές, εικαστικές και αφηγηματικές πρακτικές (storytelling), οι οποίες αναδύονται από ανάλογες δράσεις στηρίζονται και ενισχύονται από τα παρακάτω:

- παρουσίαση των βασικών αρχών της Κ.Σ.Δ. στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς.
- δημιουργία συμβολαίου (για το χρονικό πλαίσιο και τους βασικούς κανόνες της

διαδικασίας), το οποίο εστιάζει στις ικανότητες και τα αποθέματα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, τα οποία βγαίνουν στη επιφάνεια μέσω των αφηγήσεων θετικών εμπειριών ή ιστοριών αξιοπρέπειας και υπερηφάνειας που έχουν βιώσει στην επαγγελματική τους πορεία.

- εξέταση των επιθυμιών και των προσδοκιών από μέρους των εκπαιδευτικών αποσκοπώντας στην συν-κατασκευή ενός πεδίου διαλόγου, ο οποίος σχετίζεται με τον βαθμό δέσμευσης για την ανάπτυξη δράσεων.
- διερεύνηση των αντικειμενικών συνθηκών του καταξιωτικού πλαισίου προσθετικάμε τον σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων, ώστε να ανασκαλευθούν εναλλακτικάσχέδια εργασίας.

Σε συνολική θεώρηση η συνεργασία των εκπαιδευτικών και η συμμετοχή τους σε ομάδες αναστοχασμού επιδιώκονται σε καταξιωτικές δράσεις, ώστε να βγουν στο προσκήνιο διαφορετικές ιδέες και προτάσεις με βάση τις προσωπικές τους ιστορίες.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η δημιουργία "Καταξιωτικού ημερολογίου ομάδας" θα αποτελούσε σημαντικό εργαλείο, στο οποίο θα καταγράφονται ιστορίες επιτυχίας γιαόλες

τις καταξιωτικές δράσεις, οι οποίες εφαρμόζονται σε όλα τα επίπεδα (μαθητές/γονείς/εκπαιδευτικούς) και εστιάζουν στις δεξιότητες και τις λέξεις που εμφανίζονται/εξαφανίζονται και αποτελούν δείκτες αλλαγής (Kristensen, 2007).

Η Διδακτική Παρέμβαση Σχεδιασμός- Υλοποίηση

Κάθε οργανισμός εκφράζει τις πολύτιμες αξίες του με τον μοναδικό δικό του τρόπο και νοηματοδοτεί ξεχωριστά τις σχέσεις που αναπτύσσει και τις αποφάσεις που λαμβάνει. Η σχολική κοινότητα νοηματοδοτείται στη συγκεκριμένη παρέμβαση ως ένα ζωντανό και ανοικτό σύστημα, το οποίο τροφοδοτεί το σύνολο των μαθητών με γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, ενώ συνάμα αναδομείται μέσα από μια διαρκής διαλεκτική σχέση με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Γκότσης, 2019).

Για τον παραπάνω λόγο στη συγκεκριμένη παρέμβαση οι εκπαιδευτικοί-συντονιστές αναγεννούν στη σχολική κοινότητα ένα περιβάλλον ασφάλειας και συμπερίληψης για τα μέλη της, ώστε αυτά να έχουν τη δυνατότητα να ανέλθουν σε υψηλότερες βαθμίδες, να συνδεθούν με τα αποθέματά τους (τις προσωπικές τους εμπειρίες), καθώς και με εκείνα της ευρύτερης κοινότητας, να ταυτιστούν με τις επιθυμίες τους και να έχουν διαθέσιμες δεξιότητες, ώστε να παράγουν αρμονικά ένα ατομικό και συλλογικό όραμα.

Οι εκπαιδευτικοί-συντονιστές έχοντας ως αφετηρία τη μεθοδολογία της Καταξιωτικής Συστημικής Διερεύνησης ξεκινούν έναν διάλογο μεταξύ των μαθητών, ο οποίος στη συνέχεια επεκτείνεται στην ομάδα και προετοιμάζει το έδαφος για να ενστερνιστεί προθέσεις και δράσεις σε ολόκληρη την κοινότητα (Cooperrider & Whitney, 2005). Η επιλογή των παρακάτω δράσεων (Πίνακας 1) από τους εκπαιδευτικούς στηρίζεται στην ιδέα ότι τα άτομα που βρίσκονται σε σχέση μεταξύ τους έχουν τη δυνατότητα να συνδημιουργήσουν ένα αποτελεσματικό μέλλον, όταν μια θετική πρακτική ή δράση που αφορά στο σύστημα παράγει μεγαλύτερα επιτεύγματα, φέρνει στην επιφάνεια βαθύτερες αξίες, δημιουργεί νέο νόημα και παρέχει νέες δυνατότητες (Cooperrider & Sekerka, 2006).

Αν και φαίνεται απλή ως μέθοδος, εντούτοις η υιοθέτησή της από τους εκπαιδευτικούς και η εφαρμογή της σε μαθητές σχολικής ηλικίας (Ε΄τάξη με μαθητικόδυναμικό 7 αγοριών και 8 κοριτσιών) βασίζεται σε μια αντιστροφή των προσδοκιών και των περιορισμών που συναντά κανείς στις παραδοσιακές μεθοδολογίες επίλυσης προβλημάτων και συνεπώς αντιπροσωπεύει μια σημαντική αλλαγή στη γλωσσική επικοινωνία και στη συναισθηματική ωρίμανση (Cooperrider & Whitney, 2005). Από την άλλη, οι βιωματικές δράσεις, όπως σχεδιάστηκαν για την παρούσα παρέμβαση, διέρχονται τον εξελικτικό τρόπο διεύρυνσης της αποδοχής του εαυτού ή του άλλου.

Συμπληρωματικά, ο σχεδιασμός των δράσεων αφορμάται από σημαντικές όψεις της μαθητικής ταυτότητας και εμπειρίας (ανασφάλειες, φοβίες, αναστολές), οι οποίες είναι

χρήσιμο να συνδεθούν με τα ατομικά αποθέματα των μαθητών αυτής της ηλικίας. Η καλλιέργεια ενός "πολυφωνικού" εαυτού, ώστε να συνυπάρχει τόσο σε γνώριμα ή έτερα περιβάλλοντα όσο και "ανθεκτικά", βοηθά τους μαθητές/τριες να καταστούν ελεύθεροι να εκφράζονται ποικιλοτρόπως, να πειραματίζονται, να συμπάσχουν με τηχαρά ή τη λύπη του άλλου, να ονειρεύονται, να αξιοποιούν αποτελεσματικά τα λάθη τους, τις αποτυχίες και τα απρόσμενα ως ενδεχόμενες πηγές μάθησης (Cole & Cole, 2001).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί-συντονιστές, πριν την εφαρμογή των καταξιωτικών δράσεων στη σχολική τάξη, εκπαιδεύτηκαν από την επιστημονική ομάδα του ΟΚΑΝΑ, αξιοποίησαν και εφάρμοσαν σε πιλοτικό στάδιο τις αρχές της Καταξιωτικής Συστημικής Διερεύνησης, αφηγήθηκαν και υλοποίησαν προσωπικές καταξιωτικές εμπειρίες και ήταν σε επαφή μαζί τους καθόλη τη διάρκεια διεξαγωγής της παρέμβασης. Παράλληλα, κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή των δράσεων οι εκπαιδευτικοί ακολούθησαν τα ακόλουθα βήματα :

1ο βήμα: Συν- κατασκευή πεδίων ασφάλειας και συμπερίληψης. 2ο βήμα: Εστίαση στις αξίες και τις ικανότητες των παιδιών.

3ο βήμα: Εστίαση και ανάδειξη αναγκών, επιθυμιών και στόχων που θέτει η ομάδαγια τη μελλοντική ανάπτυξη.

4ο – 5ο βήμα: Σχεδιασμός και υλοποίηση δράσεων.

Συνάμα, η επιλογή και διεξαγωγή των δράσεων εστίασε στον ιδιαίτερο ρόλο που διαδραματίζουν στις καθημερινές σχέσεις των συνομηλίκων και στο πώς αυτός ο ρόλος επιδρά μακροπρόθεσμα στην ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών.

Ενόψει όλων των παραπάνω, οι ειδικότεροι στόχοι που τέθηκαν περιλαμβάνουν ταεξής:
ομαδικότητα και συνεργασία,

- σύνδεση των μαθητών με τις ικανότητες, τα ταλέντα, τις αξίες και τα αποθέματα τους,
- ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και σύνδεση με τους προσωπικούς τους στόχους,
- εκπαίδευση σε δεξιότητες επικοινωνίας,
- αναγνώριση, αποδοχή και αξιοποίηση των έντονων συναισθημάτων,
- διαχωρισμός θετικών και αρνητικών συμπεριφορών και υιοθέτηση υγιούς στάσης ζωής.

Η αξιολόγηση, με τη συμπλήρωση ενός φύλλου καταγραφής με το πέρας κάθε δράσης, κατέχει ένα κεντρικό ρόλο στην καταξιωτική παρέμβαση, καθώς μας παρέχει τη δυνατότητα να εξετάσουμε την επιρροή και επιδραστικότητα των δράσεων σχετικάμε την ενδυνάμωση των μαθητών.

Πίνακας 1:Τα στάδια του μοντέλου Καταξιωτικής Συστημικής Διερεύνησης στην παρούσα παρέμβαση

ΜΟΝΤΕΛΟ 5D ΣΤΑΔΙΑ	ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΖΩΗΣ	ΣΤΟΧΟΙ	ΔΡΑΣΕΙΣ	ΧΡΟΝΟΣ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
Διερεύνηση-Αποσαφήνιση θέματος Ανακάλυψη	Αυτογνωσία Διαπροσωπικές σχέσεις	Σύνδεση ομάδας Οικειότητα Εξοικείωση Επικοινωνία με τα μέλη της ομάδας. Επαφή με τις αισθήσεις.	Καλωσόρισμα μαθητών Παιχνίδια γνωριμίας Παιχνίδι ενεργοποίησης αισθήσεων με αγγίγματα	60΄	Δημιουργία θετικού κλίματος για γνωριμία και συνεργασία των μελών της ομάδας. Εφεύρεση τρόπων για το δέσιμο και τη συνοχή της ομάδας. Διάλογος με την ολομέλεια για την επίτευξη του στόχου.

					Συζήτηση σε κύκλο για το τι αποκόμισαν από τη συνάντηση
Ανακάλυψη Οραματισμός-Όνειρο	Διαχείριση συναισθημάτων, αποτελεσματική επικοινωνία, δεξιότητες διαπροσωπικών σχέσεων, δημιουργική σκέψη.	Επικοινωνία και σύνδεση των μελών της ομάδας με τους υποστηρικτές ενήλικες. Σύνδεση με σημαντικά πρόσωπα της καθημερινής ζωής. Αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων. Ενίσχυση του αισθήματος του "ανήκειν"	Δημιουργία συμβολαίου ομάδας	60΄	Ανίχνευση ικανοτήτων των μελών, η κατασκευή ατομικής ταυτότητας. Πολυφωνική αντίληψη του εαυτού. Ενθάρρυνση των μελών να μιλήσουν ανοιχτά για τις επιφυλάξεις τους, δυσκολίες και ματαιώσεις της διαδικασίας.
Ανακάλυψη	Εστίαση στις αξίες και τις ικανότητες των παιδιών	Εστίαση στα αποθέματα, στις ικανότητες και στις δεξιότητες της ομάδας.	Αφήγηση προσωπικής ιστορίας.	60΄	Ανακάλυψη ατομικής ικανότητας για την οποία είναι υπερήφανος/η.
Οραματισμός	Διαχείριση συναισθημάτων, ενσυναίσθηση, δημιουργική σκέψη, αποτελεσματική επικοινωνία.	Επικοινωνία Ενεργοποίηση αισθημάτων για δημιουργίας δεσμών φιλίας. Έκφραση και υλοποίηση των ιδεών των μελών της ομάδας.	Αφήγηση παραμυθιού. Παρουσίαση χαρακτήρων του παραμυθιού στην ομάδα. Αναπλαισίωση με ερωτήσεις κατανόησης και ανάπτυξης ανάλογες με το παραμύθι. Παιχνίδι επικοινωνίας	60΄	Ανακάλυψη προσωπικού χαρακτηριστικού για το οποίο είμαι υπερήφανος/η και συζήτηση στηνομάδα. Δημιουργία ιστού ασφάλειας και δεσμών φιλίας.

Σχεδιασμός	Αυτογνωσία, δημιουργική σκέψη, δεξιότητες διαπροσωπικών σχέσεων.	Αναγνώριση συναισθημάτων. Αποδοχή της διαφορετικότητας	Δράση που περιλαμβάνει χορό. Παρατήρηση του σώματος και της αναπνοής. Δημιουργία μικρών ιστοριών με βάση το συναίσθημα. Καταιγισμός ιδεών Παρουσίαση στην ολομέλεια.	45΄	Συνειδητοποίηση της μοναδικότητας μας. Αναγνώριση ατομικών συναισθημάτων. Ομαδική συζήτηση σε κύκλο. Ανταλλαγή απόψεων και ερωτήσεων.
Αποσαφήνιση θέματος Σχεδιασμός	Διαχείριση συναισθημάτων, ενσυναίσθηση, δημιουργική σκέψη, αυτοεκτίμηση.	Αναγνώριση και αποδοχή συναισθημάτων.	Άσκηση σκέψης και συλλογισμού για τη συνειδητοποίηση η της μοναδικότητας μας. Ελεύθερος συνειρμός. Παιχνίδι ενεργοποίησης αισθήσεων με αγγίγματα. Ζωγραφική απεικόνιση εαυτού.	45΄	
Σχεδιασμός		Εντοπισμός ξεχωριστών ανθρώπων στη ζωή μας.	Συζήτηση στην ολομέλεια για την επιλογή ανθρώπου, ο οποίος είναι ξεχωριστός στη ζωή μας. Άσκηση απεικόνισης του αντικειμένου, που τους κάνει ξεχωριστούς. Δημιουργία επιστολής από το άτομο, το οποίο ξεχώρισα. Ανάγνωση της επιστολής στην	60΄	Αναγνώριση της αξίας του ατόμου που επέλεξαν τα μέλη της ομάδας. Εντοπισμός των χαρακτηριστικών, τα οποία το καθιστούν ξεχωριστό. Δημιουργία δώρου-έκπληξη από μέρους των μελών για το άτομο που διάλεξαν Γνωριμία της ολομέλειας με το ξεχωριστό άτομο στην επόμενη συνάντηση.

			ομάδα		
Σχεδιασμός	Αυτογνωσία, δημιουργική σκέψη, διαπροσωπικές σχέσεις	Ανίχνευση και εντοπισμός των συστατικών μιας σχέσης. Συνειδητοποίηση του δικού μου ρόλου στη σχέση.	Ανταλλαγή δώρων στην ολομέλεια. Συγκέντρωση οικογενειακού φωτογραφικού υλικού με σκοπό την αποτύπωση των σημαντικών στιγμών από τη ζωή μας. Διάλογος στην ολομέλεια για τα συναισθήματα, τα οποία αναπτύσσονται στις σχέσεις μας με άλλους ανθρώπους.	60΄	Εντοπισμός των συστατικών μιας σχέσης ή ενός δεσμού. Διαπίστωση του δικού μου ρόλου στη σχέση. Επίγνωση πως είναι φυσιολογικό να έχουμε καλές και κακές στιγμές με τους ανθρώπους που αγαπάμε γιατί τότε αναπτύσσεται η σχέση – ο δεσμός! Σαφή αντίληψη πως ενώ έχουμε όλοι ανθρώπους που αγαπάμε – τους ξεχωριστούς μας ανθρώπους – υπάρχουν ίσως και στιγμές που μπορεί να είμαστε θυμωμένοι μαζί τους.
Υλοποίηση	Δημιουργική σκέψη, διαπροσωπικές σχέσεις, λήψη απόφασης.	Εύρεση και εντοπισμός εσωτερικών ή εξωτερικών χαρακτηριστικών στον σχολικό χώρο, τα οποία χρήζουν αναμόρφωσης. Ανακάλυψη του ονείρου και εστίαση στο όνειρο των μελών της ομάδας	Λήψη φωτογραφίας με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών-συντονιστών των "μη καλαίσθητων σημείων" του σχολείου. Ανάθεση καθήκοντος στην ολομέλειαμε σκοπό να ονειρευτεί και να μεταβάλει αυτή την άσχημη φωτογραφία σε όμορφη. Παρουσίαση	45΄	Καθορισμός των σημείων, που χρειάζονται αναμόρφωση. Οραματισμός και μεταμόρφωση των "μη καλαίσθητων σημείων". Πραγματοποίηση κοινής δράσης με τους σημαντικούς άλλους. Τα μέλη της ομάδας και οι σημαντικοί άλλοι μπαίνουν σε μια διαδικασία συνεισφοράς και αλληλεξάρτησης.

			στην ομάδα		
Κλείσιμο	Διαχείριση συναισθημάτων, αποτελεσματική επικοινωνία, ανάπτυξη δεξιοτήτων διαπροσωπικών σχέσεων.	Επικοινωνία, συνεργασία, άνοιγμα του σχολείου προς τα "έξω". Αίσθηση υπερηφάνειας	Μετάβαση των γονέων στον χώρο του σχολείου. Καλωσόρισμα από τους μαθητές/τριες. Ξενάγηση στον χώρο. Παρουσίαση των μαθητικώνέργων στους γονείς.	60΄	Δημιουργία *Βραβείων Ικανοτήτων* από τους εκπαιδευτικούς και διανομή στους συμμετέχοντες. Δημιουργία κορνίζας-φωτογραφίαςαπό την παρουσίαση και διανομή στους συμμετέχοντες.

Αξιολόγηση της δράσης –Συμπεράσματα

Η Καταξιωτική Συστημική Διερεύνηση εισήγαγε στη συγκεκριμένη σχολική μονάδακαι στη συγκεκριμένη σχολική τάξη μια νέα προσέγγιση αναφορικά με την επιδιωκόμενη εκπαιδευτική αλλαγή και τον εκπαιδευτικό ανασχηματισμό. Μέσω της τριφασικής διαδικασίας αρχικά αναδύθηκε μία μελέτη εκτίμησης για το τι είναι αυτό που θα ενδυναμώσει ένα επιθυμητό αποτέλεσμα και ένα εξίσου θετικό συναίσθημα, δευτερευόντως, καθοδηγήθηκαν οι συμμετέχοντες σε μια "σύντηξη δυνατοτήτων", ώστε να αποκτήσουν γνώση των διαθέσιμων πόρων και να αυξήσουν τα κίνητρα για συνεργασία. Τέλος, ωθήθηκαν σε "ενεργοποίηση ενέργειας" με έντονο το στοιχείο τηςδημιουργικότητας και του θάρρους για ανάληψη καινοτόμων δράσεων και πρόκληση αλλαγών στον σχολικό χώρο (Cooperrider & Sekerka, 2006).

Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή των καταξιωτικών δράσεων ενέπλεξε τους/τις μαθητές/τριες στην εκπαιδευτική διαδικασία, αναγνωρίζοντας τα πλεονεκτήματα της διαδικασίας σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, θέτοντας ερωτήσεις αναφορικά με τις δυνατότητες του σχολικού οργανισμού, θέτοντας στόχους για νέες προσεγγίσεις και επιδιώκοντας τελικά να μεγιστοποιήσουν τις δυνατότητές τους και να προσπαθήσουν να αλλάξουν.

Η αξιολογική εκτίμηση έδειξε ότι ο διάλογος που αναπτύχθηκε ανάμεσα στους συμμετέχοντες στις δράσεις, τους οδήγησε σε προσπάθειες επίλυσης προβλημάτων, επικεντρώθηκαν σε εσωτερικούς παράγοντες που ενδεχομένως επηρεάζουν τη λειτουργία της σχολικής κοινότητας (Cuban & Usdan, 2003), απελευθέρωσαν ιδέες και σκέψεις και οραματίστηκαν τη μεταβολή.

Προτεραιότητα των εκπαιδευτικών-συντονιστών υπήρξε η υποστήριξη και καθοδήγηση των μελών της ομάδας, η ανάπτυξη πιο αποτελεσματικών και ικανοποιητικών διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη, η απομάκρυνση της προσοχής τους από την ανάλυση προβλημάτων και η παρακίνηση για αναγνώριση αξιών και δυνατοτήτων για το μέλλον που

σε μεγάλο βαθμό βρήκαν πρόσφορο έδαφος.

Εξάλλου, η καταξιωτική προσέγγιση για την προσωπική αλλαγή και τον οργανωτικό μετασχηματισμό βασίζεται στην υπόθεση ότι οι ερωτήσεις και ο διάλογος σχετικά με τις δυνάμεις, τις επιτυχίες, τις αξίες, την ελπίδα και τα όνειρα προκαλούν τη μεταμόρφωση.

Οι μαθητές/τριες λειτούργησαν αντανακλαστικά και εφάρμοσαν τη μάθηση που αποκτήθηκε από τις προηγούμενες εμπειρίες και επιτυχίες τους και τις συσχέτισαν με το μέλλον, τις φιλοδοξίες και τις ελπίδες τους.

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι συγκεκριμένες δράσεις τόνωσαν τη συμμετοχικότητα, χωρίς αποκλεισμούς και σεβάστηκαν τις διαφορετικές απόψεις και αξίες. Τα αποτελέσματα μιας διαδικασίας που στηρίζεται στο μοντέλο 4D είναι άμεσα προσανατολισμένα στη δράση, καθώς παρακινεί τους μαθητές/τριες να προσεγγίσουν μία υπάρχουσα κατάσταση με διαφορετικές συμπεριφορές και φιλοδοξίες. Η πρακτική τέτοιων δράσεων ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες να αναπαράγουν ρεαλιστικές πραγματεύσεις, οι οποίες εστιάζουν σε θετικές απαντήσεις και σε αυτό που λειτουργεί ωφελιμιστικά στο σχολικό περιβάλλον (Cooperrider & Sekerka, 2006).

Σχετικά με την καταλληλόλητα της καταξιωτικής παρέμβασης κυρίως σε επίπεδο υλοποίησης παρατηρήθηκε ότι οι συμμετέχοντες δήλωναν ικανοποιημένοι και ευχαριστημένοι με το πέρας των δράσεων. Η συμμετοχή ήταν καθολική, εργάζονταν σε ατομικό και κυρίως σε συλλογικό επίπεδο, ο διάλογος και οι ερωτήσεις κυριαρχούσαν και το δομημένο υλικό συντελούσε στην καλλιέργεια προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Από τη άλλη, οι δράσεις είχαν αντίκτυπο τόσο στους συμμετέχοντες στην ομάδα – στόχο, όσο και στους εκπαιδευτικούς-συντονιστές και στους γονείς που αποτελούν τις ενδιάμεσες ομάδες – στόχους.

Αναφορικά με τον βαθμό πιστότητας της παρέμβασης και σε σχέση με τον προβλεπόμενο σχεδιασμό της και την καταλληλότητα των δραστηριοτήτων για την ομάδα-στόχο διαπιστώθηκε ότι ορισμένες δραστηριότητες ήταν αναγκαίο να τροποποιηθούν και να διαφοροποιηθούν (στα στάδια κυρίως του σχεδιασμού και της υλοποίησης), ώστε να αξιολογηθούν σε νέα βάση και με την ταυτόχρονη συμμετοχή των μελών της ομάδας-στόχου.

Ομοίως, η αξιολόγηση του αποτελέσματος της παρέμβασης κατέδειξε ότι σε μεγάλο βαθμό επιτεύχθηκε η στοχοθεσία, αν και πολλές φορές ο χρόνος ήταν ανασταλτικός παράγοντας. Καταγράφηκε μία σταδιακή αλλαγή στην ομάδα-στόχο σε σχέση με την αρχική κατάσταση, αναδύθηκαν τα ψυχικά αποθέματα των μαθητών/τριών, ενισχύθηκε η πίστη τους στον εαυτό τους και ένιωσαν υπερήφανοι για τα έργα τους.

Παρατηρήθηκε, επίσης, ότι στον εσώτερο διάλογο οι φωνές που σχετίζονται με την επιθυμία για αλλαγή ή την αυτοπεποίθηση στην ικανότητα ελέγχου της καθημερινότητάς τους, καθίστανται εύθραυστες σε σχέση με τις φωνές που προτρέπουν σε περιορισμούς (Hermans & Hermans-Konopka, 2016).

Επιπροσθέτως, επισημάνθηκε ότι οι μαθητές/τριες επικεντρώθηκαν σε εφευρετικές-εποικοδομητικές λειτουργίες της φαντασίας και μέσω αυτών σχεδίασαν την πραγματικότητα επινοώντας αντικείμενα, παραστάσεις και τρόπους σκέψης που δεν αναπαράγουν τα προϋπάρχοντα περιοριστικά σχήματα (Καστοριάδης, 1997:245-300).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι μια μελλοντική παρέμβαση θα μπορούσε να κινηθεί στον άξονα μετάβασης από το ατομικό περιβάλλον δράσεως στο συλλογικό και στη δημιουργία «συλλογικών εγγράφων», τα οποία διαμορφώνονται μέσω των αφηγήσεων ατομικών ιστοριών σε δημόσιο χώρο (Ting-Toomey, 1994).

Αναφορές

Bushe, G., & Kassam, A. (2005). *When is appreciative inquiry transformational? A meta-case analysis.* The Journal of Applied Behavioural Science, 41(2), 161-181.

Cole, M., & Cole, S. R. (2001). *The development of children* (4th ed.). New York: Worth Publishers.

Cooperrider, D., & Whitney, D. (2005). *Appreciative inquiry: A Positive revolution in change*. San Fransisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.

Cooperrider, D.L. & Sekerka, L.E. (2006). *Toward a theory of positive organizational change*. In Gallos, J.V. (ed.) Organization Development: A Jossey- Bass Reader (223-238). San Francisco: Jossey- Bass.

Cooperrider, D.L. & Whitney, D (2001). *A positive revolution in change*. In Cooperrider, D. L. Sorenson, P., Whitney, D. & Yeager, T. (eds.) *Appreciative Inquiry: An Emerging Direction for Organization Development* (9-29).Champaign, IL: Stipes.

Cooperrider, D.L. & Srivastva, S. (1987). *Appreciative inquiry in organizational life*. In Woodman, R. W. & Pasmore, W.A. (eds) Research In Organizational Change And Development, Vol. 1 (129-169). Stamford, CT: JAI Press.

Cuban, L., & Usdan, M. (Eds.). (2003). *Powerful reforms with shallow roots: Improving America's urban schools.* New York, NY: Teachers College Press.

Kristensen, R. (2007). *Take a break–and have fun. Reflections and theoretical positions in developing «qualtity time» in a public school.* Available in rkris.dk/download/artikler/take_a_break.pdf

Ludema, J. & Hinrichs, G. (2003). *Values-based organization design:The case of John Deere Harvester Works*. AI Practitioner, May, 11-15.

Mohr, B.J., McLean, A. & Silbert, T. (2003). *Beyond discovery & dream: Unleashing change through the design phase of an AI intervention.* AI Practitioner, May, 1-3.

Ting-Toomey, S. (Ed.). (1994). *The challenge of facework: Cross cultural and interpersonal issues*. Albany: State University of New York Press.

Watkins, J.M. & Mohr, B. (2001). *Appreciative Inquiry: Change at the Speed of Imagination*. San Francisco: Jossey-Bass.

Γκότσης, Η. (2019). *Η Γραμματική των αποθεμάτων. Η αξιοποίηση της Καταξιωτικής Συστημικής Διερεύνησης στην κοινότητα, στο σχολείο, στην οικογένεια*. Υπό έκδοση. Αθήνα. ΑΡΜΟΣ 2019

Hermans J.M.H., & Hermans-Konopka A. (2016). *Η Θεωρία του Διαλογικού Εαυτού* (μτφρ. Γ. Γκαντώνα). Αθήνα: Εκδόσεις Παρισιάνου 2016.

Καστοριάδης, Κ. (1985). *Η φαντασιακή θέσμιση της κοινωνίας*. Αυτονομία και ξένωση. Αθήνα: Ράππα, σελ. 150-169.

Η Σχολική αυλή ως αίθουσα διδασκαλίας

Αργύρη Βασιλική
Δασκάλα 5ου Δ.Σ. Λάρισας
vasilikha@gmail.com

Περίληψη

Η διεύρυνση του χώρου διδασκαλίας και μάθησης έξω από τα στενά όρια της σχολικής τάξης συνδέεται με τη σχολική αυλή, παρέχοντας το άμεσο πεδίο για περιβαλλοντική μάθηση. Ο σχολικός κήπος μπορεί να αποτελέσει εκπαιδευτικό εργαλείο που μπορεί να αξιοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό για αλλαγή στη διδακτική του μεθοδολογία και πεδίο εισαγωγής της αειφορίας στο σχολείο. Η αναμόρφωση της σημερινής υποβαθμισμένης εικόνας της σχολικής αυλής με το στερεότυπο της ασφαλτοστρωμένης αυλής, αναμφίβολα συμβάλει θετικά στο μικρό-περιβάλλον του σχολείου όσο και της ευρύτερης περιοχής. Έτσι δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για τη διεξαγωγή τμήματος της εκπαιδευτικής διαδικασίας διευρύνοντας την μάθηση εκτός της σχολικής αίθουσας και εντάσσοντας την αυλή του σχολείου στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σύμφωνα με το Ν.1892/90, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί τμήμα των προγραμμάτων των σχολείων. Με παραδείγματα από την ελληνική και διεθνή πραγματικότητα ανάπλασης σχολικών αυλών ως εκπαιδευτικό εργαλείο και ως χώρου αγωγής επισημαίνονται καλές πρακτικές, που μπορούν να εφαρμοστούν σε κάθε σχολικό περιβάλλον.

Λέξεις κλειδιά: σχολική αυλή, περιβαλλοντική εκπαίδευση, χώρος μάθησης, σχολικός κήπος, αειφόρο σχολείο

Εισαγωγή

Οι περισσότεροι ενήλικες θυμούνται σαν παιδιά έναν κόσμο διαφορετικό από αυτόν που μεγαλώνουν σήμερα τα παιδιά τους. Ο σύγχρονος τρόπος ζωής, η έλλειψη χώρων πρασίνου και η αστικοποίηση έχουν οδηγήσει στην απομάκρυνση των παιδιών από την φύση και κάθε είδους περιβαλλοντική αγωγής (Ακύλας, & Λιαράκου, 1999). Η ανησυχία που προκαλεί το φαινόμενο αυτό οδήγησε εκπαιδευτικούς και περιβαλλοντολόγους σε συντονισμένες προσπάθειες για την βελτίωση του περιβάλλοντος χώρου των σχολικών κτιρίων και την μετάβαση σε αύλειους χώρους βασισμένους στις αρχές περιβαλλοντικού σχεδιασμού (Ravkin, 1997). Η εργασία αυτή ασχολείται με την αναβάθμιση των προαυλίων σχολικών χώρων μέσω υποστήριξης εκπαιδευτικών προγραμμάτων σχετικών με την σχολική αυλή και την ένταξη τους στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης παραθέτουμε συγκεκριμένα παραδείγματα από συστηματικές προσπάθειες που έχουν γίνει στην Ελλάδα και διεθνώς για την βελτιστοποίηση και ανάδειξη των σχολικών αύλειων χώρων.

Η μάθηση λοιπόν είναι μια διαδικασία κατά την οποία συμμετέχει ο κοινωνικός και ο υλικός περίγυρος και λειτουργεί σαν «ενεργοποιημένος χώρος» που δίνει τις απαραίτητες πληροφορίες στο άτομο. Το περιβάλλον θεωρείται ο επιπλέον “εκπαιδευτικός”. Ο «ενεργοποιημένος χώρος» με τη σειρά του διαμορφώνεται και μεταλλάσσεται σύμφωνα με τις πράξεις των ατόμων, «ανταποκρίνεται» δηλαδή σε αυτές, αφού χώρος και άνθρωπος αλληλεπιδρούν, ώστε να δημιουργηθεί ένα οικείο περιβάλλον. Η οικειοποίηση του περιβάλλοντος που χρησιμοποιεί είναι βασική ανάγκη του παιδιού.Η σχέση λοιπόν του παιδιού στο χώρο ενεργοποιείται μέσω διαδικασιών παρατήρησης, αναγνώρισης, ερμηνείας και αφομοίωσης του κόσμου και των φαινομένων, και τέλος, έκφρασης του παιδιού στο περιβάλλον, που συνήθως συνεπάγεται παρεμβάσεις στο χώρο (Γερμανός 2001). Το περιβάλλον από την άλλη, υλικό και κοινωνικό, παρέχει πολλαπλά ερεθίσματα στον άνθρωπο που τα παρατηρεί και τα ερμηνεύει αναπτύσσοντας τη νοημοσύνη του, τη συναισθηματική του ζωή και τις κοινωνικές σχέσεις, επιτυγχάνοντας ανώτερες ισορροπίες και υψηλότερους βαθμούς ωρίμανσης με μια πορεία από το απλό στο πιο σύνθετο, όπως

παρατηρούν οι Piaget, Burnette, Burner με το διαχωρισμό της πορείας στη ζωή σε στάδια.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία η ενταγμένη και βασισμένη στον σχολικό υπαίθριο χώρο εκπαιδευτική διαδικασία, μέσα από τη διαφορετική μαθησιακή προσέγγιση και την πολλαπλότητα των ερεθισμάτων που προσφέρει ο χώρος αυτός, παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές/τριες να υλοποιήσουν δραστηριότητες οι οποίες διευκολύνουν τη βιωματική, ανακαλυπτική και διερευνητική μάθηση, σε ένα ευχάριστο πλαίσιο που ενισχύει τα κίνητρα, το ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό τους για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Οι δραστηριότητες αυτές συμβάλλουν παράλληλα και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής, οργανωτικές, συνεργατικές, επικοινωνιακές, δεξιότητες ομαδικής εργασίας, επίλυσης προβλημάτων ανάληψης ευθυνών, αυτορρύθμισης και αυτοελέγχου της συμπεριφοράς, σεβασμού του διαφορετικού, ακρόασης, συνδεόμενες με ολιστικές σχολικές προσεγγίσεις που κατέχουν κεντρική θέση στους παιδαγωγικούς στόχους της εκπαίδευσης για την αειφορία.

Υπό την οπτική αυτή καθοριστικής σημασίας προβάλλει η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ της εμπειρίας στη σχολική αυλή, της μάθησης που εμφανίζεται, αλλά και των διαδικασιών που επιτρέπουν ή διευκολύνουν αυτή τη μάθηση (Τσακίρης, 2013). Στο πλαίσιο αυτό αποκτά μεγάλη σημασία ο σχεδιασμός, η οργάνωση και η λειτουργία του σχολικού αύλειου χώρου, ώστε να προάγει μια παιδαγωγική προσέγγιση οποία να συνδέει τις υπαίθριες δραστηριότητες και με το αναλυτικό πρόγραμμα.

Η σχολική αυλή ως πλαίσιο και εργαλείο εκπαίδευσης

Οι σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες αναγνωρίζουν το ρόλο του περιβάλλοντος στην αγωγή. Το θεωρούν ως ένα από τους παράγοντες της παιδαγωγικής διαδικασίας και εργαλείο στα χέρια του παιδαγωγού. Σήμερα θεωρείται προφανές ότι το σχολικό περιβάλλον και παιδαγωγική διαδικασία πρέπει να υπακούουν σε κοινές αρχές. Ενώ, λοιπόν, για την επιτυχή εξέλιξη της παιδαγωγικής διαδικασίας οι διάφορες παιδαγωγικές μέθοδοι συνοδεύονται από παρατηρήσεις για τον τρόπο οργάνωσης του σχολικούχώρου, οι παρατηρήσεις αυτές περιορίζονται κύρια στον εσωτερικό σχολικό χώρο. Όσον αφορά το ρόλο της αυλής του σχολείου στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας έχει υποτιμηθεί και αναμφίβολα τοστερεότυπο της ασφαλτοστρωμένης αυλής που χαρακτηρίζει το σύνολο των σχολείων μας δεν αποτελεί παρά μια υπεραπλουστευμένη οργάνωση χώρου που ανταποκρίνεται και εξυπηρετεί το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας που περιορίζει τη μάθηση στη σχολική αίθουσα.

Με την κατάλληλη οργάνωση και τον εξοπλισμό σχολική αυλή μπορεί να στηρίξει τις διαδικασίες μάθησης μέσα από κατάλληλες σχεδιασμένες εκπαιδευτικές και διαθεματικές δραστηριότητες. Μπορεί ακόμη να ενισχύσει την ενεργητική αλληλεπίδραση του παιδιού με το περιβάλλον της φύσης, να υποκινήσει και να στηρίξει διάφορες μορφές παιχνιδιού και τύπους συμπεριφοράς πάνω στα οποία εκπαίδευση προγραμματίζει το έργο της με στόχο τη συνολική ανάπτυξη του παιδιού. Επιπλέον, μπορεί να αποτελέσει δυναμικό περιβάλλον για κοινωνική ανάπτυξη, αισθητική αγωγή, δημιουργία δημοκρατικών παιδαγωγικών σχέσεων, καλλιέργεια αγάπης για τη φύση και ανάπτυξη περιβαλλοντικού ήθους. Επίσης, να αξιοποιηθεί σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες από διάφορες γνωστικές περιοχές, όπως: μαθηματικά, φυσικές επιστήμες, ποίηση, σχέδιο, τεχνολογία, γεωγραφία, καλλιτεχνικά, ιστορία, γλώσσα, πολιτιστικές δραστηριότητες, ανάπτυξη δεξιοτήτων κ.ά.

Κάτω από τις σύγχρονες συνθήκες περιβαλλοντικής κρίσης εκπαίδευση για θέματα οικολογίας του περιβάλλοντος της φύσης αποτελεί ένα από τα κύρια μέσα που προτείνονται να χρησιμοποιηθούν για την ευαισθητοποίηση του ανθρώπου απέναντι στο περιβάλλον. Έτσι, κατάλληλα σχεδιασμένη ενίσχυση της παρουσίας της φύσης στον υπαίθριο σχολικό χώρο και ειδικότερα της βλάστησης, χάρη στον πλούτο των φυσικών και βιολογικών χαρακτηριστικών της, θα μπορούσε : α) να βελτιώσει την αισθητική και λειτουργική ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος, β) να βοηθήσει το παιδί να γνωρίσει βασικές έννοιες που αφορούντη φύση, γ) να ενισχύσει τους δεσμούς του παιδιού με τη

φύση και το ενδιαφέρον του απέναντι στη φύση, δ) να συμβάλει στον εθισμό του παιδιού στον επιστημονικό τρόπο σκέψης μέσα από τη παρακολούθηση, διερεύνηση και ερμηνεία διάφορων βιολογικών φαινομένων σχετικών με τη βλάστηση και άλλα υλικά από τη φύση, και ε) να αξιοποιηθεί για εκπαιδευτικές δραστηριότητες βιωματικής μάθησης από διάφορες γνωστικές περιοχές.

Ο ρόλος της σχολικής αυλής ως χώρος αγωγής και περιβαλλοντικής ευαισθησίας

Οι υπαίθριοι σχολικοί χώροι είναι πολύτιμοι πόροι και ιδανικά επενεργούν θετικά στη συνείδηση, στα συναισθήματα και στην καθημερινότητα των μαθητών. Το μέγεθός τους, το σχέδιο, τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που περιέχουν, και πώς αυτά χρησιμοποιούνται και γίνονται αντιληπτά από το προσωπικό και τους μαθητές ενός σχολείου, παίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή και την εργασία του σχολείου και στην ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στο μαθητή (Malone & Tranter, 2003).

Το σχολείο ως χώρος καθημερινής παρουσίας του παιδιού είναι τόπος αγωγής που εκφράζει την κυρίαρχη άποψη της πολιτείας για το δομημένο περιβάλλον που αρμόζει στην εκπαίδευση των νέων αλλά και το ήθος του σχολείου απέναντι στο περιβάλλον και την οικολογία. (http://grperekv.thess.sch.gr).

Οι μαθητές λαμβάνουν υποσυνείδητα μηνύματα και ερεθίσματα από το σχολικό τους περιβάλλον και η επίδραση των χαρακτηριστικών αυτών είναι καθοριστική στην αντίληψη που αποκτά το παιδί για την ταυτότητα του χώρου, η οποία με τη σειρά της συμβάλλει στη διαμόρφωση της προσωπικής του ταυτότητας και του πρίσματος μέσα από το οποίο αργότερα θα κρίνει, θα δημιουργεί, και θα χειρίζεται το περιβάλλον, δομημένο και φυσικό. (Robbie Nicol, et al, 2007). Μελέτες σε κατοίκους αστικών περιοχών (Kaplan and Kaplan, 1989) έχουν δείξει ότι άτομα που έχουν πρόσβαση σε φυσικό περιβάλλον μέσω του αστικού πρασίνου έχουν άμεσες θετικές συνέπειες στην ψυχική και σωματική τους υγεία-λιγότερα ποσοστά άγχους, μεγαλύτερη ικανοποίηση από την δουλειά και το σπίτι. Αν και οι μελέτες έχουν γίνει σε ενήλικες είναι ασφαλές να θεωρήσουμε ότι αντίστοιχες μελέτες σε παιδιά θα έφερναν συγκρίσιμα αποτελέσματα (Ravkin, 1997). Παράλληλα, σύμφωνα με την «υπόθεση βιοφιλίας» που διατύπωσε ο Kellert (1993) «ο άνθρωπος χρειάζεται την επαφή με το φυσικό περιβάλλον με τον ίδιο τρόπο που η επαφή με άλλους ανθρώπους είναι απαραίτητη για την ανάπτυξή του». Βασισμένες στις παραπάνω θεωρίες οι σύγχρονες παιδαγωγικές μέθοδοι αναγνωρίζουν το ρόλο του περιβάλλοντος στην αγωγή και το θεωρούν ως ένα από τους παράγοντες της παιδαγωγικής διαδικασίας και εργαλείο στα χέρια του παιδαγωγού.

Η ενεργητική αλληλεπίδραση του παιδιού με το περιβάλλον της φύσης στο σχολικό χώρο μπορεί να ενισχυθεί , να υποκινήσει και να στηρίξει διάφορες μορφές παιχνιδιού και τύπους συμπεριφοράς πάνω στα οποία η εκπαίδευση προγραμματίζει το έργο της με στόχο τη συνολική ανάπτυξη του παιδιού (Wagner, 2000). Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από το παιχνίδι, συμμετέχουν στη διαδικασία περιβαλλοντικής τους ευαισθητοποίησης με φαντασία, αυτενέργεια, συνεργατικότητα και πρωτίστως χωρίς να εξαναγκάζονται με επίπονες μαθησιακές διαδικασίες (Κουσούρης & Παπαδογιαννάκη, 2005)

Η σχολική αυλή ως χώρος αγωγής και περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης μπορεί να αποτελέσει δυναμικό περιβάλλον για:

• κοινωνική ανάπτυξη (το παιδί κοινωνικοποιείται μέσα από την διεξαγωγή ομαδικών δραστηριοτήτων (Αθανασοπούλου, 2005)).

• αισθητική αγωγή (συμμετέχει στη δημιουργία και την αξιοποίηση ενός καλαίσθητου περιβάλλοντος στο οποίο ζει (Learning Outside the Classroom.Manifesto.2006)

- δημιουργία δημοκρατικών παιδαγωγικών σχέσεων (δημοκρατική συμμετοχή όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας στη λήψη αποφάσεων για την ανάπτυξη του σχολείου, (Ταμουτσέλη ,2006)) • καλλιέργεια αγάπης για τη φύση (τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στη δημιουργία του κήπου αύλειου χώρου (Ακύλας, Λιαράκου, 1999)).

- ανάπτυξη περιβαλλοντικού ήθους (οι αρχές της περιβαλλοντικής ευαισθησίας πρέπει να είναι βαθιά ριζωμένες από την νεαρή ηλικία (Moore, 1986)) • ανάπτυξη αειφορικής συνείδησης (τα παιδιά μαθαίνουν ότι φυτεύοντας ένα δέντρο από το οποίο δεν θα πάρουμε καρπούς άμεσα προαφαιρούμε στις επόμενες γενεές που θα φοιτήσουν στο σχολείο μας (Τραγαζίκης, Π., Αθανασόπουλο Α., 2006))

Οι σχολικές αυλές αποτελούν ειδική κατηγορία ανοικτών χώρων της πόλης με ενδιαφέρον για τους μαθητές και τους νέους και κατά συνέπεια και την τοπική κοινωνία. Είναι οι τελευταίες ευκαιρίες που έχουν απομείνει στη σύγχρονη ελληνική πόλη για να φιλοξενηθούν χώροι φύσης και να βελτιωθεί το αστικό περιβάλλον στα πλαίσια ενός γενικότερου σχεδίου για μια βιώσιμη πόλη. Η βελτιστοποίηση και η ανάδειξη των σχολικών αύλειων χώρων επηρεάζει ξεχωριστά και αλυσιδωτά τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς αλλά και την τοπική κοινωνία.(Nature Nurtures: Investigating the Potential of School Grounds, 2000). Το άνοιγμα του σχολείου με πρόσκληση για συνεργασία με την τοπική κοινωνία και τους τοπικούς φορείς, κατά την διάρκεια της αναβάθμισης της σχολικής αυλής για την επίτευξη αποτελεσματικότερης περιβαλλοντικής δράσης αναιρεί την απόμακρη υποβαθμισμένη εικόνα που συχνά υπάρχει στην τοπική κοινωνία. Μελέτες υποδεικνύουν ότι η συμμετοχή των γονέων και της τοπικής κοινότητας στη δημιουργία της σχολικής αυλής συμβάλει θετικά στην δημιουργία τους και στην ενότητα της τοπικής κοινωνίας (Lopez, 2003).

Αμβλύνοντας έτσι την αίσθηση του αποξενωμένου και καταναγκαστικού χώρου εκπαίδευσης αναβαθμίζεται αισθητικά ο προαύλιος χώρος, γεγονός που μπορεί να επενεργήσει θετικά στη συνείδηση των μαθητών και των μελών της τοπικής κοινωνίας.(Χαραλαμπίδου Β.,2002)

Η σύγχρονη εικόνα σχολικής αυλής σε ελληνικά σχολεία

Η σχολική αυλή στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο δεν αναγνωρίζεται ως χώρος αγωγής. Αποτελεί ένα βιολογικά στείρο τοπίο, εχθρικό σε φύση και μαθητή. Διακρίνεται από έλλειψη ευελιξίας στην οργάνωση του χώρου που οδηγεί σε τυποποιημένη χρήση του. Επίσης, σχολικός κτιριακός χώρος είναι οργανωμένος σε μικρές «διδαχτικές» μονάδες-τάξεις, διασπασμένες χωρίς καμιά άμεση σύνδεση μεταξύ τους και χωρίς κοινές λειτουργίες με άλλους χώρους, εσωτερικούς υπαίθριους. Οι δυνατότητες λειτουργικής συχνά και οπτικής συνέχειας στο χώρο είναι εξαιρετικά περιορισμένες. Ειδικότερα, σχέση εσωτερικού υπαίθριου χώρου είναι έτσι σχεδιασμένη, ώστε τα σημεία όπου δύο χώροι με διαφορετική λειτουργία, όπως το χολ εισόδου και αυλή, ενώνονται μεταξύ τους.

Ο υπαίθριος χώρος των ελληνικών σχολείων έχει συνήθως ελάχιστο εξοπλισμό και με μια πρώτη ματιά μοιάζει άμορφος και άδειος. Δεν εκφράζει το ήθος ενός σχολείου που αγαπά και σέβεται τη φύση και τον μαθητή. Δεν συμβάλλει στο να ενοφθαλμίσει στους μαθητές την αγάπη στη φύση ,απαραίτητη προϋπόθεση ανάπτυξης στάσης σεβασμού προς το περιβάλλον. Γεγονός είναι ότι σημερινή οργάνωση υποκινεί σε συμπεριφορές άρνησης και καταστροφής του σχολικού χώρου. Και αυτό δεν είναι δύσκολο να ερμηνευτεί στα πλαίσια σύγχρονων απόψεων για τη σχέση περιβάλλοντος συμπεριφοράς. αυτοεκτίμηση, αυτογνωσία, θετική εικόνα του σώματος, αυτοπεποίθηση, ανεξαρτησία και ελευθερία έκφρασης, τα αισθήματα απέναντι στους άλλους, δυνατότητα να μετουσιώνει το άτομο τη διάθεση να καταστρέψει σε δημιουργική ενέργεια, επηρεάζονται από τον τρόπο που αλληλεπιδρά με το υλικό περιβάλλον και από τον τρόπο που το βιώνει. τρόπος αυτός δεν είναι ανεξάρτητος από την οργάνωση και τις φυσικές παραμέτρους του περιβάλλοντος, καθώς και από τις συμβολικές του ποιότητες και τα νοήματα που προτείνει εξωτερική του οργάνωση.

Διαφορετικά περιβάλλοντα προσφέρουν διαφορετικές ποσότητες και είδη πληροφοριών και ευκαιρίες μάθησης, παρέχοντας διαφορετικό πλαίσιο δράσης ενώ θεωρούνται ότι αποτελούν συγχρόνως φορέα μηνυμάτων που επηρεάζουν την αντίληψη του παιδιού για τον εαυτό του και τον κόσμο που το περιβάλλει και την θέση του σε αυτόν. Όπως έχει

διαπιστωθεί μέσα από έρευνες, σε ένα φτωχό σε ερεθίσματα υπαίθριο χώρο αγωγής όπως σχολική αυλή, που δίνει ελάχιστες ευκαιρίες για παιχνίδι και κοινωνική συναναστροφή, το παιδί βιώνει ένα κόσμο άσχημο, ανιαρό και συχνά εχθρικό, επικίνδυνο, με κίνδυνο συχνά να υιοθετήσει ανάλογη στάση. Καταφεύγει έτσι σε ορισμένες περιπτώσεις σε καταστροφικές αλλαγές αντιστρατευόμενο τον κόσμο των ενηλίκων που τον θεωρεί εχθρικό

Η σχολική αυλή ως πλαίσιο και εργαλείο περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Στην Ελλάδα σύμφωνα με το Ν.1892/90 και τις αντίστοιχες Εγκυκλίους, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί τμήμα των προγραμμάτων των σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιάς Εκπαίδευσης. Σκοπός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του, να ευαισθητοποιηθούν για τα προβλήματα που συνδέονται με αυτό και να δραστηριοποιηθούν με ειδικά προγράμματα, ώστε να συμβάλουν στη γενικότερη προσπάθεια αντιμετώπισής τους (www.eepf.gr).

Σήμερα θεωρείται προφανές ότι το σχολικό περιβάλλον και η παιδαγωγική διαδικασία πρέπει να υπακούουν σε κοινές αρχές. Ενώ λοιπόν για την επιτυχή εξέλιξη της παιδαγωγικής διαδικασίας οι διάφορες παιδαγωγικές μέθοδοι συνοδεύονται από παρατηρήσεις για τον τρόπο οργάνωσης του σχολικού χώρου, οι παρατηρήσεις αυτές περιορίζονται κύρια στον εσωτερικό σχολικό χώρο. Ο ρόλος της αυλής του σχολείου στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας έχει υποτιμηθεί και αναμφίβολα το στερεότυπο της ασφαλτοστρωμένης αυλής που χαρακτηρίζει το σύνολο των σχολείων μας δεν αποτελεί παρά μια υπεραπλουστευμένη οργάνωση χώρου που ανταποκρίνεται και εξυπηρετεί το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας που περιορίζει τη μάθηση στη σχολική αίθουσα. (http://grperek-v.thess.sch.gr)

Με την κατάλληλη οργάνωση και τον εξοπλισμό της, η σχολική αυλή μπορεί να στηρίξει τις διαδικασίες μάθησης μέσα από την εξυπηρέτηση κατάλληλα σχεδιασμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στα πλαίσια διαθεματικής προσέγγισης της διδασκαλίας και μάθησης περιβαλλοντικών ζητημάτων (Ματσαγγούρας, 2003).

Η ανάληψη πρωτοβουλιών για περισσότερες αλλαγές στο σχολείο με στόχο ένα βιώσιμο σχολείο με συνεργασία των εκπαιδευτικών και με τη συμμετοχή της τοπικής κοινωνίας ενισχύει την αυτοεικόνα του παιδιού, και βοηθά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και την απόκτηση επιπλέον γνώσεων.

Η εμπλοκή του παιδιού στη διαδικασία βελτίωσης του αύλειου σχολικού χώρου, αποτελεί μια σημαντική παιδαγωγική δραστηριότητα και βοηθά στην κατανόηση των διαδικασιών σχεδιασμού του περιβάλλοντος χώρου και τη επίδραση του ανθρώπου (και κατ' επέκταση του ίδιου του παιδιού) στη διαμόρφωση του (Θεοδωράκη, 2005).

Η κατανόηση αυτή μπορεί να έχει ουσιαστική συμβολή στην μελλοντική του εξέλιξη σε υπεύθυνο και συνειδητό πολίτη με περιβαλλοντική συνείδηση (Nabhan & St. Antoine, 1993).

Κάτω από τις σύγχρονες συνθήκες περιβαλλοντικής κρίσης η εκπαίδευση για θέματα οικολογίας του περιβάλλοντος της φύσης αποτελεί ένα από τα κύρια μέσα που προτείνονται να χρησιμοποιηθούν για την ευαισθητοποίηση του ανθρώπου απέναντι στο περιβάλλον.

Έτσι με ενισχυμένη την παρουσία της φύσης στον υπαίθριο σχολικό χώρο και ειδικότερα της βλάστησης, χάρη στον πλούτο των φυσικών και βιολογικών χαρακτηριστικών της, η σχολική αυλή θα μπορούσε:(http://grperek-v.thess.sch.gr/Selides/netschoolgrounds/index.html)

• να βελτιώσει την αισθητική και λειτουργική ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος

• να βοηθήσει το παιδί να γνωρίσει βασικές έννοιες που αφορούν τη φύση,

• να ενισχύσει τους δεσμούς του παιδιού με τη φύση και το ενδιαφέρον του απέναντι στη φύση,

• να συμβάλει στον εθισμό του παιδιού στον επιστημονικό τρόπο σκέψης μέσα από τη παρακολούθηση, διερεύνηση και ερμηνεία διάφορων βιολογικών φαινόμενων σχετικών

με τη βλάστηση και άλλα υλικά από τη φύση

• να αξιοποιηθεί για εκπαιδευτικές δραστηριότητες βιωματικής μάθησης από διάφορες γνωστικές περιοχές

• να προσφέρει σύνολο εκπαιδευτικών στόχων, γνωστικοί (αποσαφήνιση και εξοικείωση εννοιών) συναισθηματικοί (ανάπτυξη αυτοεικόνας, πρωτοβουλίας) ψυχοκινητικοί (ευαισθητοποίηση, αίσθηση ιδιοκτησίας) και συμμετοχικοί (ανάπτυξη συνεργασίας)

Μέσα από τις προτεινόμενες παρεμβάσεις στο προαύλιο χώρο οι μαθητές αποκτούν μία ολοκληρωμένη εικόνα για τα θέματα και τα προβλήματα που αφορούν στο περιβάλλον συνδυάζοντας την παραδοσιακή εκπαίδευση μέσα στην τάξη με δραστηριότητες και έρευνα σε χώρους εντός και εκτός σχολικού κτιρίου

Μαθήματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην σχολική αυλή : Δεντροφύτευση/παρτέρια /κηπάκια,

Δημιουργία βραχόκηπου με αρωματικά είδη, Δημιουργία βιότοπου Κήπος με πεταλούδες, Κήπος έλξης πουλιών Θεματικός κήπος π.χ. με ξηρόφυτικα φυτά, οπωροφόρα , Βιολογικός Κήπος/Λαχανόκηπος Καλλιέργεια σιταριού, βρώμης, Θερμοκήπιο, Compost, Ανακύκλωση-Κάδοι ανακύκλωσης, Νερό, Συστήματα ελέγχου πίεσης και επαναχρησιμοποίησης βρόχινου νερού για ποτιστικές χρήσεις.

Σχολικά προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο χώρο της σχολικής αυλής

Στα πλαίσια του ρόλου και τη μεθοδολογία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σχεδιάστηκε και λειτουργεί το θεματικό δίκτυο «η αυλή του σχολείου». Στόχος του θεματικού αυτού δικτύου είναι η καθολική ενεργοποίηση της σχολικής κοινότητας (μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών), της κοινωνίας και της τοπικής αυτοδιοίκησης σε κοινό πεδίο δράσης και συνεργασίας για τον εντοπισμό την μελέτη και τη διατύπωση σχεδιαστικής πρότασης βελτίωσης του σχολικού υπαίθριου χώρου.

Οι πράσινες ή οικολογικές σχολικές αυλές (eco schoolyards) είναι ένα παγκόσμιο πρόγραμμα που έχει σαν σκοπό την εφαρμογή στην πράξη της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη, ενθαρρύνοντας τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά στη διαχείριση και το σχεδιασμό του σχολικού περιβάλλοντος (Κεφαλά- Κουράκη Α. 2009).

Στο ίδιο πλαίσιο, το Πρόγραμμα «Οικολογικά Σχολεία» στοχεύει στην αλλαγή συμπεριφοράς όλων των εμπλεκομένων στη σχολική κοινότητα ώστε το σχολείο να γίνει ένα πραγματικό «Οικολογικό Σχολείο» και να αναλάβει δράση και παιδεία για το περιβάλλον. Το Πρόγραμμα αποτελεί διεθνές δίκτυο και υποστηρίζεται από την Ελληνική Εταιρία για την προστασία της Φύσης και το οποίο με τη σειρά του υποστηρίζει διάφορες δραστηριότητες ανάμεσα στις οποίες είναι και η διαμόρφωση της σχολικής αυλής. (Μάναλης et al, 2005).

Σε κάθε σχολείο συγκροτείται η Περιβαλλοντική Επιτροπή, από μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς καιμέλη της τοπικής αυτοδιοίκησης καθώς και τεχνικό προσωπικό που επεξεργάζεται τα θέματα: ενέργεια, απορρίμματα και νερό, αειφόρο σχολείο και σχολική αυλή και μέσω συγχρόνων παιδαγωγικών τεχνικών(μέθοδος project).

Τέλος, υπάρχουν τα Σχολικά Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που χρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και το υπουργείο Παιδείας. Διαχειριστής αυτών των προγραμμάτων είναι το Πανεπιστήμιο Αιγαίου, που παρέχει σε σχολεία, κατόπιν αξιολόγησης οικονομική βοήθεια. Το Πανεπιστήμιο Αιγαίου, αναλαμβάνοντας το 2002 την ευθύνη και το συντονισμό του Έργου «Σχολικά Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης»,(Τόγια Κ.et al,2006) επεδίωξε παράλληλα τη διαμόρφωση και διάδοση ενός πλαισίου σχεδιασμού και αξιολόγησης του σχεδιασμού των σχολικών προγραμμάτων. Το πλαίσιο αυτό είχε ως στόχο να προβληματίσει και να εμπλέξει δημιουργικά τους Έλληνες εκπαιδευτικούς στη φιλοσοφία τουσυστηματικού σχεδιασμού των προγραμμάτων.

Δημιουργίας του σχολικού κήπου

Η συμμετοχή των παιδιών σε όλα τα στάδια δημιουργίας του σχολικού κήπου από τον

οραματισμό μέχρι την υλοποίηση, τη συντήρηση και την αξιοποίηση του σε μαθησιακές δραστηριότητες, έχει ως αποτέλεσμα την πρόσκτηση και την επεξεργασία ποικίλων εμπειριών που οδηγούν στην απόκτηση και την τροποποίηση γνώσεων , δεξιοτήτων, στρατηγικών , πεποιθήσεων, στάσεων και συμπεριφοράς, σε μια ολοκληρωμένη διαδικασία μάθησης (Shunk, 2010).

Η ποικιλομορφία του σχολικού κήπου, όπως αυτή αναπτύσσεται μέσα από την εποχιακή και ετήσια εναλλαγή των φυτεύσεων, παρέχει απτικά, οπτικά, ηχητικά και οσφρητικά ερεθίσματα αποτελώντας ένα περιβάλλον με λειτουργική και αισθητική πολυπλοκότητα (Ταμουτσέλη, 2009a), όπου μέσα από την αρμονική ενοποίηση σκέψεων, δράσεων και συναισθημάτων παρέχονται μαθησιακές ευκαιρίες για μια νέα οπτική του τυπικού και του άτυπου προγράμματος σπουδών (Hattie et al.,1997). Έτσι ο χώρος εξελίσσεται σε σημαντικό πεδίο μάθησης για το τυπικό πρόγραμμα σπουδών, μέσα από την αλληλεπίδραση βιβλίου και των βιωμάτων, αλλά και για το άτυπο πρόγραμμα, μέσα από την ενσωμάτωση του φυσικού, κοινωνικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος.

Στο μαθησιακό πεδίο του σχολικού κήπου βρίσκουν εφαρμογή οι διαφορετικές μορφές μάθησης. Η ανακαλυπτική μάθηση καλλιεργείται με την άμεση επαφή με τα αντικείμενα του φυσικού κόσμου του κήπου και τον χειρισμό, τη διερεύνηση και την ερμηνεία των πραγματικών καταστάσεων. Οι κηπευτικές δραστηριότητες συνδέονται άμεσα με τη βιωματική μάθηση (Malone & Tranter, 2003; Blair, 2009), καθώς τα παιδιά μέσα στον σχολικό κήπο συνδέονται νοητικά και συναισθηματικά με τις καλλιέργειές τους, ενεργοποιείται η φαντασία τους, διερευνούν, ανακαλύπτουν, με αποτέλεσμα να επενδύουν με προσωπικό νόημα τις δράσεις τους και να οικειοποιούνται τη γνώση μέσω της εμπειρίας (Δεδούλη, 2001). Η συνεργατική και συμμετοχική διαμόρφωση και αξιοποίηση του σχολικού κήπου προάγει την κοινωνική μάθηση μέσω της συμμετοχής σε κοινότητες μάθησης και την επεξεργασία των πληροφοριών μέσα από την κοινωνική συνδιαλλαγή και τη γνωστική σύγκρουση (Vygotsky, 1978). Η συνεργατική μάθηση (Χαραλάμπους, 2000) προάγεται μέσα από την ομαδική εργασία , την αλληλεπίδραση ,την αλληλεξάρτηση, την προσωπική και συλλογική ευθύνη κατά την εξέλιξη των μαθητικών δράσεων στον σχολικό κήπο. Παράλληλα, η ευελιξία και η προσαρμογή των κηπευτικών δράσεων στους στόχους των επιμέρους επιστημονικών πεδίων , ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προάγουν τη διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση των θεματικών ενοτήτων των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων (Purkey & Novak, 1984).

Οργανώνοντας οι μαθητές/τριες αναστοχαστικά και κριτικά τις εμπειρικές τους δράσεις στον κήπο, προσεγγίζουν τον αειφορικό προσανατολισμό του σχολείου μέσα από την κριτική σκέψη και την ανακαλυπτική, βιωματική, διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση της μάθησης (Φλογαΐτη κά., 2009), την αποσαφήνιση και κατανόηση των σύνθετων και πολύπλοκων σχέσεων που οριοθετούν τον παιδαγωγικό στόχο του αειφόρου σχολείου.

Παραδείγματα καλής πρακτικής

Το 9ο δημοτικό Ρέθυμνου σε συνεργασία με τον καθηγητή κ. Τσαγλιώτη δημιούργησαν στο πίσω μέρος της αυλής (210 m2) ένα ολοκληρωμένο σχολικό κήπο με λιμνούλα, ξύλινα και χτιστά παρτέρια, καλλιέργεια φυτών σε εύκολα προσβάσιμες υπερυψωμένες διατάξεις, εκπαιδευτικό θερμοκήπιο, και ειδικό χώρος κομποστοποίησης. Οι μαθητές μαζί με τους εκπαιδευτικούς συμμετείχαν στην οριοθέτηση, κατασκευή και ανάπτυξη ενός σχολικού κήπου μέσα από μια σύγχρονη οπτική βιολογικής καλλιέργειας. Κάθε παιδί ή μικρή ομάδα παιδιών έχουν το δικό τους τετράγωνο και μπορούν έτσι να το φροντίζουν με δική τους ευθύνη και να μαθαίνουν σημαντικά πράγματα από την καλλιέργεια των δικών τους φυτών αλλά και των συμμαθητών τους που βρίσκονται σε διπλανά τετράγωνα. (Τσαγλιώτης Ν.2009)

Το 1ο ΣΕΚ ΧΙΟΥ συμμετείχε στο Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης «Διαμόρφωση του εξωτερικού χώρου του σχολείου' , Το συγκεκριμένο πρόγραμμα είχε εξ

αρχής θέσει ως στόχο να αναμορφώσει, να αλλάξει ριζικά τον εξωτερικό χώρο του σχολείου και μέσα από αυτή τη διαδικασία να γνωρίσουν οι μαθητές πολλά θέματα που έχουν να κάνουν με την αρχιτεκτονική τοπίου, την ποικιλία των καλλωπιστικών φυτών που αντέχουν στις συνθήκες της περιοχής μας, να αγαπήσουν την τάξη και καθαριότητα στο σχολικό χώρο, να αγαπήσουν το σχολείο.(http://1sekchiou.chi.sch.gr/periv/kipos.htm)

Ένας νέος προαύλειος χώρος για το PS216 δημοτικό της Νέας Υόρκης σχεδιάστηκε για μια διαφορετική εκπαιδευτική εμπειρία. Η εταιρία WAC (Work Architecture Company) και ο οργανισμός The Edible Schoolyard NY σε συνεργασία με το Ίδρυμα Alice Waters' Foundation πρότεινε τη δημιουργία μιας αειφορικής εδώδιμης σχολικής αυλής με μια σειρά από λαχανόκηπους βιολογικής καλλιέργειας. Το σχολικό κτίριο θα είναι ενεργειακά αυτόνομο και η ανακύκλωση προάγεται με συλλογή όμβριων υδάτων, δεξαμενή, χώρους κομποστοποίησης, και υποδομές για διαχείριση και ταξινόμηση απορριμμάτων του σχολείου.

Το σχολείο θα περιλαμβάνει ειδικά διαμορφωμένη κουζίνα για να προετοιμάζουν μέχρι και 30 μαθητές οι ίδιοι τα γεύματά τους και ένα κινητό θερμοκήπιο (1600sf) όπου τα παιδιά θα συγκεντρώνονται όλες τις εποχές του χρόνου σε ένα μαθησιακό περιβάλλον που προωθεί την οικολογική ευαισθητοποίηση και οικειοποιεί την φροντίδα των φυτών, λαχανικών μέσω της βιωματικής μάθησης (http://www.archdaily.com/47183/edible-schoolyard-work-ac/)

Συμπεράσματα

Η επιλογή της σχολικής αυλής ως πεδίου υλοποίησης συμμετοχικών διαδικασιών σχεδιασμού του περιβάλλοντος, στα πλαίσια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την βιώσιμη ανάπτυξη, θεωρείται ότι επιδρά στις διεργασίες απόκτησης δεξιοτήτων, στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και γενικότερα στη διαδικασία ωρίμανσης του παιδιού.

Απώτερος στόχος είναι το αειφόρο σχολείο, στόχος που προφανώς διέρχεται και μέσα από την αναβάθμιση της σχολικής αυλής, η οποία αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα του σχολικού περιβάλλοντος. Επιπλέον, η δημιουργία ευέλικτων χώρων πρασίνου, με την απαραίτητη μέριμνα για συντήρηση, απαιτεί την συλλογική εμπλοκή της σχολικής κοινότητας, τη συναίνεση και εμπλοκή της ευρύτερης τοπικής κοινωνίας και τη συνεργασία με το Δήμο, ενώ συνδυάζει ποικιλία δράσεων για τη βελτίωσή της, με κατεύθυνση την αειφορία .

Ο σχολικός κήπος αναδείχνεται σε ένα εργαστήριο για την αειφορία. Η ισότιμη συμμετοχή, η συνεργασία, η ολιστική, διεπιστημονική, βιωματική σε αυθεντικές φυσικές καταστάσεις προσέγγιση του τυπικού και άτυπου προγράμματος, η πολύπλευρη αλληλεπιδραστική επικοινωνία και ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ σχολικής κοινότητας, μαθητών/τριών, γονέων, τοπικής κοινωνίας και αυτοδιοίκησης, με την παράλληλη ανάπτυξη διαπροσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, προκαλούν την κριτική, δημιουργική επαφή, γνωριμία και αποσαφήνιση των φυσικών και κοινωνικοοικονομικών συνδέσεων και συνιστωσών ως αλληλοεξαρτώμενων συστημάτων που υποστηρίζουν τη ζωή. Δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της επιμονής και συμμετοχής σε δράσεις για αλλαγή της περιβαλλοντικής πραγματικότητας στην προοπτική ενός αειφορικού προσανατολισμού (Ταμουτσέλη, 2009b).

Αναφορές

Brooks A. (1994). Reading between the Lines- Outdoor Experience as Environmental Text. J, *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 65, no.8.

Janet E. Dyment (2005) Green School Grounds as Sites for Outdoor Learning: *Barriers and Opportunities International Research in Geographical and Environmental Education, v14 n1 p28-45 Feb 2005*

Hattie, J., Marsh, H. W., Neil, J. T. and Richards, G. E. (1997). Adventure Education and Outward Bound: Out of-class experiences that make a lasting difference. *Review of*

Educational Research, Vol.67, No.1, 43-87.

Kaplan R. & Kaplan S. (1989). *The experience of nature: A psychological perspective*. New York: Cambridge University Press.

Kellert S. (1993). Introduction. In S. R. Kellert & E. O. Wilson (Eds.), *The Biophilia Hypothesis*. Washington, DC: Island Press/Shearwater.

Learning Outside the Classroom. Manifesto. Secretary of State for Education and Skills. English Heritage. 2006 Lois Brink & Bambi Yost, 2004. Transforming Inner-City School Grounds: Lessons from Learning Landscapes. Children, Youth and Environments 14(1)

Malone, K. & P. Tranter (2003). Children's Environmental and the Use, Design and Management of Schoolgrounds. *Children and Environments*. 13 (2), pp: 1546- 2250.

Moore R. C. (1993). *Plants for play: A plant selection guide for children's outdoor environments* CA: MIG Communications, Berkeley

Nabhan, G. P., & St. Antoine, S. (1993). The loss of floral and faunal story: The Extinction of Experience. In S. R. Kellert & E.O. Wilson (Eds.), *The Biophilia Hypothesis*. Washington, DC: IslandPress/Shearwater

Nicol R., Higgins P., Hamish R. and Mannion G. (2007). *Outdoor Education in Scotland: A summary of recentresearch.* Scottish Natural Heritage and Learning and Teaching Scotland.

Purkey, W., & Novak, J. (1984). *Inviting school success: A self-concept approach to teaching and learning*.Belmont, CA: Wadsworth.

Ravkin M. (1997). The Schoolyard Habitat Movement: What it is and why Children Need it, *Early ChildhoodEducation Journal*, Vol. 25, No. 1, pp.61-66

Shunk, H. D. (2010). Θεωρίες Μάθησης. Μια εκπαιδευτική προσέγγιση. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wagner C. (2000). *Planning School Grounds for Outdoor Learning*. National Clearing House for EducationalFacilities

Αθανασοπούλου, Κ. (2005). *Η αυλή του σχολείου- Παιχνίδια στην αυλή του σχολείου*, Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Κόρινθος.

Ακύλας Μ., Λιαράκου Γ. (1999). *Πρασινίζοντας τις Αυλές των Σχολείων*, Πιλοτικό Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για το Δημοτικό, Αθήνα

Γερμανός, Δ. (2001). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής. Η παιδαγωγική ποιότητα του Χώρου*. Αθήνα: Gutenberg Παιδαγωγική σειρά.

Δαρδιώτης Α. & Ψαρουδάκης Ν. (2006). *Βιολογική καλλιέργεια στην αυλή του σχολείου μας*. 2ο ΣυνέδριοΣχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αθήνα

Δεδούλη Μ. (2001), Βιωματική μάθηση: Δυνατότητες αξιοποίησής της στην ευέλικτη ζώνη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων, τεύχος 6*, σελ. 145-159, διαθέσιμο στο http://www.pi-schools.gr/ download/publications/ epitheorisi/teyxos6/ deloudi.PDF.

Θεοδωράκη Δ. (2005) *Η αυλή του σχολείου μας*.1, Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Κόρινθος

Κεφαλά Κουράκη Α. (2009). *Περιβαλλοντική επανόρθωση και σχολικές αυλές στη Θεσσαλονίκη. Τεχνογράφημα 377*, ΤΕΕ Τμήμα Κεντρικής Μακεδονίας.

Κουσούρης Θ., Παπαδογιαννάκη Κ. (2005). *Περιβαλλοντική Αγωγή με Διαδραστικά Παιχνίδια*, Gutenberg: Αθήνα

Μάναλης Π., Πλατανιστιώτη Σ., Σκαμπαρδώνης Σ., Στεφανόπουλος Ν., Φραντζή Α., Βαβούρη Α. (2005). *Στην αυλή των Οικολογικών Σχολείων….. σαν στο σπίτι μας*, εκδ. Ελληνική Εταιρία Προστασίας της Φύσης: Αθήνα

Ματσαγγούρας Η., 2003. *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Εκδ Γρηγόρη, Αθήνα

Πλατανιστιώτη Σ., Παντελής Μ.,, Σταμάτης Σ., Στεφανόπουλος Ν., Τσελεκτσίδου Τ., Φραντζή Α. (2008). *Το Διεθνές Δίκτυο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης «Οικολογικά Σχολεία», μια εφαρμοσμένη πρόταση για αειφόρο σχολείο*. 4ο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ

Ταμουτσέλη, Κ. Κατσούλη Β., Νάκου Α., Παπαδόπουλος Χ. (2006). *Ελληνική Ενδυμασία: Ξεδιπλώνοντας τον μαγικό κόσμο της Παράδοσης*. Πρακτικά 1ου Διεθνή Συνεδρίου «Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση», Βόλος

Τόγια Κ., Ορφανός Σ. και Φατσέα Α. (2006) *Η τελική παρουσίαση του Προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως Εργαλείο Αξιολόγησής του*. 2ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αθήνας

WWF Ελλάς. (1999). *Πρασινίζοντας τις αυλές των σχολείων*. Πιλοτικό Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για το Δημοτικό

Ταμουτσέλη, Κ. (2009)a. *Περιβαλλοντική εκπαίδευση και σχολικός χώρος*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

Τραγαζίκης Π. Αθανασόπουλο Α. (2006). *Ένας σχολικός κήπος εργασίας προσανατολισμένος στην Αειφορία*. Πρακτικά 2ου Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αθήνα, σσ.692- 701

Τσαγλιώτης Ν. (2009). *An organic school garden.. coming into being. Hands-on Teachers Training Activities toward Global Warming and Climate Change, using Digital Learning Resources and Learning RepositoriesSummer School, July 5-10*, Rethymnon.

Τσακίρης, Ι. (2013*). Η Σχολική Αυλή ως Χώρος Μάθησης. Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ρόδου* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Φλογαΐτη, Ε., Χ. Κάτσενου, Ε. Ναούμ, Χ. Νομικού (2009). *Η έννοια της αειφορίας ως ρυθμιστική ιδέα για την εξέλιξη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού σε κοινότητα μάθησης*. Εις: Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου: «Το αειφόρο σχολείο του παρόντος και του μέλλοντος». Αθήνα.

Χαραλαμπίδου Β. (2002). *Ένα πάρκο στην αυλή του σχολείου*, Το ΒΗΜΑ.

Για ηλεκτρονικές παραπομπές

http://www.growingschools.org.uk/
http://www.schoolgardenwizard.org/
http://www.buddinggardeners.co.uk/How2.aspx
http://www.gruen-macht-schule.de/
www.childnature.ca/.../theraputic-benefits-of-contact-with-naturewww.eepf.gr
http://grperek-v.thess.sch.gr/Selides/netschoolgrounds/index.htmlwww.kpe.gr/
http://www.kpe.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=5&Itemid=26
www.eepf.gr/pe/ecoschools.html.

Από το Μουσείο στο Σχολείο Αξιοποίηση Διαδικτυακού Μουσειακού Υλικού σε Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Μανώλη Βάια
Δασκάλα/Διευθύντρια, Δημοτικό Σχολείο Ισθμίας
vamano@otenet.gr

Περίληψη

Η σχέση του Μουσείου με τη μάθηση θεωρείται δεδομένη καθώς εμπλουτίζει τη διδασκαλία των περισσότερων γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται στο Σχολείο. Σύμφωνα και με τις σύγχρονες προσεγγίσεις για τη μάθηση οι οποίες υιοθετούνται και στα Προγράμματα Σπουδών, προτείνεται το άνοιγμα του Σχολείου προς άλλους φορείς εκπαίδευσης και η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών. Επίσης προωθούνται ομαδοσυνεργατικοί, ενεργητικοί τρόποι μάθησης και υποστηρίζεται ο διαφοροποιημένος ρόλος του εκπαιδευτικού ως συντονιστή. Σε αυτό το πλαίσιο αναπτύχτηκε η παρούσα ερευνητική εργασία με βασικό σκοπό την εκπαιδευτική αξιοποίηση του μουσειακού διαδικτυακού υλικού για μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με σκοπό να διερευνηθούν αλλαγές τόσο στα μαθησιακά αποτελέσματα όσο και τη στάση των παιδιών προς το Μουσείο. Οι παρεμβάσεις υλοποιήθηκαν με γνωστικά αντικείμενα στη Δ τάξη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αξιοποίηση του μουσειακού διαδικτυακού υλικού σχετίζεται με βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και διαφοροποίηση της σχέσης των παιδιών με το Μουσείο.

Λέξεις κλειδιά: Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών, Μουσειακό Διαδικτυακό Υλικό, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Εισαγωγή

Το Σχολείο στη σύγχρονη πολυδιάστατη πραγματικότητα καλείται, σύμφωνα και με τις νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, να εμπλουτίσει το μαθησιακό περιβάλλον αξιοποιώντας αυθεντικό υλικό. Βασική αποστολή του σχολείου είναι η δημιουργία μοναδικών και ανεπανάληπτων εμπειριών μέσα κι έξω από αυτό, που θα βοηθήσουν μαθητές και μαθήτριες στην κατανόηση του κόσμου γύρω τους (Μούλιου, 2005). Οι επισκέψεις στο Μουσείο είναι μια συνηθισμένη διαδικασία στο ελληνικό Σχολείο, η οποία ενισχύεται και από τα Προγράμματα Σπουδών (2003, 2011): Η διαθεματική προσέγγιση και η ολιστική αντίληψη για τη γνώση, προωθούν την χρήση ποικίλων και πολλαπλών πηγών, προβάλλουν την ενεργητική μάθηση, δίνουν χώρο και χρόνο για την ένταξη των μουσείων στην καθημερινή σχολική πρακτική. Το Σχολείο δεν μπορεί πλέον να αποτελεί το μοναδικό φορέα μάθησης και απαιτείται συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς φορείς.

Το Μουσείο, με τον πλούτο των εκθεμάτων του μπορεί να λειτουργήσει προς αυτή την κατεύθυνση καθώς αποτελεί θεσμό στην υπηρεσία της κοινωνίας και χώρο όπου επιδιώκεται η δημιουργία εμπειριών και οι επισκέπτες μαθαίνουν με ευρείς και διαφορετικούς τρόπους. Στόχος της εκπαιδευτικής δράσης των Μουσείων «είναι η αύξηση της γνώσης, η ανάπτυξη δεξιοτήτων, η αλλαγή νοοτροπίας και αξιών, η ευχαρίστηση, η έμπνευση, η δημιουργικότητα, η δράση, η συμπεριφορά και η πρόοδος» (Black, 2009:192).

Η επικράτηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) σε πολλούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας έχει επιφέρει τεράστιες αλλαγές στη καθημερινότητά μας με αποτέλεσμα όλοι και ιδιαίτερα τα παιδιά κυριολεκτικά να κατακλύζονται από πολυτροπικά κείμενα (Kress, 2000α). Στον χώρο της εκπαίδευσης οι ΤΠΕ παρέχουν μαθησιακό περιβάλλον πλούσιο και έντονα αλληλεπιδραστικό, ενθαρρύνουν την καινοτομία και τη δημιουργικότητα, αναπτύσσουν την αυτοεκτίμηση και προωθούν την

ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων (futurelab, 2010). Προσφέρουν, επίσης, δυνατότητες διασύνδεσης του Σχολείου με το Μουσείο, το οποίο υποστηρίζει ενεργητικούς τρόπους μάθησης και συνδέεται με τη δημιουργικότητα, την ανακάλυψη της πληροφορίας, την προώθηση του πολλαπλού εγγραμματισμού. Στο Μουσείο οι εφαρμογές των ΤΠΕ αξιοποιούνται με ποικίλους τρόπους και σε διαφορετικούς τομείς. Σε σχέση με την εκπαιδευτική διάσταση του Μουσείου, οι ΤΠΕ ενισχύουν την ανάπτυξή της με διαφορετικές στρατηγικές, μέσα και μεθόδους προσέγγισης του κοινού (Νικονάνου, 2005).

Η αξιοποίηση των ΤΠΕ, πολύ περισσότερο επιβεβλημένη λόγω της κατάστασης με την πανδημία, ανοίγει νέους διαύλους επικοινωνίας ενώ παράλληλα εμπλουτίζει τη μαθησιακή διαδικασία και βοηθάει στη διαφοροποίηση της σχέσης των παιδιών και με το Μουσείο.

Δημιουργείται ένα νέο πεδίο έρευνας σε σχέση με τον εμπλουτισμό της μουσειακής εμπειρίας των παιδιών του Δημοτικού Σχολείου αλλά και την ενίσχυση της ίδιας της μαθησιακής διαδικασίας. Με αυτό το σκεπτικό οργανώθηκε και υλοποιήθηκε η παρούσα έρευνα.

Η ερευνητική εργασία

Σκοπός της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας είναι η διερεύνηση αλλαγών ως προς τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας αλλά και ως προς τη σχέση των παιδιών με το Μουσείο, μέσα από εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και την αξιοποίηση του διαδικτυακού μουσειακού υλικού με μαθητές/τριες Δ τάξης Δημοτικού Σχολείου. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας.

Μεθοδολογικά, η συγκεκριμένη παρέμβαση αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης η οποία αξιοποιεί μεθοδολογικά εργαλεία πειραματικής έρευνας. Εξερευνά και αναλύει φαινόμενα που σχετίζονται με τη μονάδα και πιθανόν να μπορούν να γενικευτούν αναφορικά με τον ευρύτερο πληθυσμό στον οποίο ανήκει η μονάδα. Αφορά στη «μελέτη ενός περιστατικού εν τη εξελίξει του» (Adelman κ.α. 1980 στο Cohen κ.α. 2007).

Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν τρία και σχετίζονται με την αποτίμηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων στα υπό διερεύνηση γνωστικά αντικείμενα του ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ (1ο ερώτημα), την επίδραση της ομαδοσυνεργατικότητας στη μάθηση (2ο ερώτημα) και την αποτίμηση της σχέσης με το Μουσείο (3ο ερώτημα).

Για να απαντηθούν τα ανωτέρω ερωτήματα, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε εκπαιδευτική παρέμβαση με μαθητές και μαθήτριες της Δ τάξης: Για το σκοπό αυτό ερευνήθηκαν οι διαδικτυακές μουσειακές εφαρμογές και συνδυάστηκαν με συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα και κεφάλαια, επιλέχτηκε η τάξη εφαρμογής και οργανώθηκαν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Δημιουργήθηκαν δύο ομάδες, Πειραματική και Ελέγχου, ισοδύναμες ως προς τον αριθμό των παιδιών, το φύλο, τον αριθμό ημεδαπών/αλλοδαπών και την επίδοσή τους. Τα τμήματα χρησιμοποιήθηκαν αυτούσια όπως ήταν ήδη χωρισμένα στο Σχολείο (βολική δειγματοληψία -convenient sample). Στη συγκεκριμένη περίπτωση -οιονεί πείραμα (quasi-experiment), επιχειρήθηκε η έρευνα και σύγκριση των αποτελεσμάτων στην Πειραματική ομάδα μετά την παρέμβαση με τα αποτελέσματα στην Ομάδα ελέγχου κατά την ίδια χρονική περίοδο (Robson, 2007).

Το $1^{ο}$ τμήμα της τάξης αποτέλεσε την Πειραματική Ομάδα και το $2^{ο}$ τμήμα την Ομάδα Ελέγχου. Η ΠΟ –Δ1 αξιοποίησε το ψηφιακό μουσειακό υλικό ενώ η ΟΕ –Δ2 το σχολικό εγχειρίδιο. Οι μουσειακές εφαρμογές συνδυάστηκαν με τέσσερα θέματα και τρία γνωστικά αντικείμενα -Εικαστικά, Ιστορία και Μελέτη του Περιβάλλοντος -2 θέματα. Σε σχέση με το μουσειακό υλικό, βασικά κριτήρια επιλογής αποτέλεσαν η ελεύθερη διαδικτυακή πρόσβαση, η δυνατότητα διασύνδεσης με συγκεκριμένες ενότητες και κεφάλαια γνωστικών αντικειμένων της Δ τάξης, η διαφορετικότητα ως προς την εφαρμογή ΤΠΕ που αξιοποιείται, η εκπαιδευτική θεωρία, οι μεθοδολογίες και οι διαδικασίες μάθησης που υποστηρίζει.

Επιλέχτηκαν τέσσερις εφαρμογές για διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα οι οποίες προέρχονται από διαφορετικά μουσεία και υποστηρίζουν διαφορετικού τύπου

προσεγγίσεις. Ειδικότερα: για τα Εικαστικά και το Κεφάλαιο Αντιθέσεις, επιλέχτηκε υλικό από την Εθνική Πινακοθήκη, για την Ιστορία και το Κεφάλαιο Η Αρχαία Θρησκεία υλικό από το Μουσείο Ακρόπολης, για τη Μελέτη του Περιβάλλοντος και το Κεφάλαιο Πολιτισμός και Αθλητισμός υλικό από το Μουσείο Ολυμπιακών Αγώνων και για το Κεφάλαιο Φροντίζω το σώμα μου υλικό από το Μουσείο Λαϊκής Τέχνης Αθηνών. Το υλικό είναι ανοικτού και κλειστού τύπου. Ανοικτού τύπου χαρακτηρίζεται το υλικό που ευνοεί την αναζήτηση, την ανακάλυψη και την οικοδόμηση της γνώσης (Κόμης, 2004) ή όταν διαθέτει συνδέσεις για επιπλέον διερεύνηση όπως το υλικό στην Εθνική Πινακοθήκη, και το Μουσείο Ολυμπιακών Αγώνων. Κλειστού τύπου χαρακτηρίζεται το υλικό το οποίο προωθεί το γνωσιοκεντρικό μοντέλο αποσκοπώντας στην παρουσίαση πληροφοριών, τον έλεγχο ή την αξιολόγηση της γνώσης έστω και με ελκυστικό, παιγνιώδη τρόπο όπως το υλικό στο Μουσείο Λαϊκής Τέχνης Αθηνών ή το προτεινόμενο υλικό στο Μουσείο Ακρόπολης.

Σε κάθε παρέμβαση διατηρήθηκε κοινή η φάση ευαισθητοποίησης και η φάση αξιολόγησης. Διαφοροποίηση υπήρξε ως προς τη φάση υλοποίησης όπου η Πειραματική Ομάδα αξιοποίησε το διαδικτυακό υλικό των μουσείων ενώ η Ομάδα Ελέγχου το σχολικό εγχειρίδιο. Η έρευνα σχεδιάστηκε με πραγματικές εκπαιδευτικές συνθήκες τάξης και σε απόλυτη συνάφεια με τα Αναλυτικά Προγράμματα και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Πρόγραμμα Σπουδών όπου προτείνεται η αξιοποίηση των Μουσείων και των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία (ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ, 2003). Ακολουθήθηκε το Ωρολόγιο Πρόγραμμα διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων με τέτοιο τρόπο ώστε να μη διαταράσσεται η σχολική καθημερινότητα. Κάτω από το πρίσμα των θεωριών που προωθούν την ενεργητική μάθηση, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να λειτουργεί ως διευκολυντής, διαμεσολαβητής του υλικού –το οποίο, λόγω των ΤΠΕ εμπλουτίζεται σε ψηφιακά, κυρίως, μέσα και πηγές πληροφόρησης (Τζιμογιάννης, 2017).

Για τη Συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία:

Ερωτηματολόγιο -Εργαλείο 1 κατά γνωστικό αντικείμενο για Πειραματική και Ομάδα Ελέγχου πριν και μετά την πραγματοποίηση της κάθε παρέμβασης (pre και post). Αποτελεί ένα αρκετά διαδεδομένο και εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων και μία από τις πιο δημοφιλείς μεθόδους και στα μουσεία (Οικονόμου, 2003) το οποίο βοηθάει να αναδειχτούν οι προϋπάρχουσες γνώσεις και αντιλήψεις των μαθητών/τριών και να ελεγχθούν τυχόν αλλαγές στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Πρωτόκολλο παρατήρησης /καταγραφής αντιδράσεων κατά τη διάρκεια της παρέμβασης -Εργαλείο 2 δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να συλλέξει δεδομένα από πραγματικές καταστάσεις. Στην παρούσα παρέμβαση η οποία διεξάγεται στον φυσικό χώρο της σχολικής αίθουσας/εργαστηρίου, ακολουθήθηκε ο τύπος του συμμετέχοντος παρατηρητή (Creswell, 2011) σε δομημένη παρατήρηση.

Συνέντευξη -Εργαλείο 3 στην αρχή και το τέλος της διαδικασίας: Πρόκειται για μια προσωπική επικοινωνία ερευνητή και ερωτώμενου (Cohen et al., 2007) και τα στοιχεία συλλέγονται μέσω της άμεσης λεκτικής συναλλαγής ενώ οι απαντήσεις μπορεί να καταγράφονται αυτόματα ή να κρατούνται ως σημειώσεις από τον ερευνητή.

Τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν, αναλύθηκαν και επεξηγήθηκαν κατά Εργαλείο και κατά Ομάδα εργασίας, Πειραματική και Ελέγχου. Τα Συμπεράσματα περιλαμβάνουν την ερμηνεία των ευρημάτων αλλά και τον σχετικό προβληματισμό για περαιτέρω διερεύνηση.

Επεξεργασία δεδομένων και Ανάλυση αποτελεσμάτων

Για την παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα Excel. Τα δεδομένα αναλύθηκαν ποιοτικά και ποιοτικά.

Για το Εργαλείο 1 – Ερωτηματολόγιο στα γνωστικά αντικείμενα οι απαντήσεις ομαδοποιήθηκαν, κωδικοποιήθηκαν και βαθμολογήθηκαν σε κλίμακα με τρεις κατηγορίες: Ολοκληρωμένες απαντήσεις -2 μονάδες, Ενδιάμεσες (Ασαφείς, Ελλιπείς, Εν μέρει σωστές)

απαντήσεις -1 μονάδα και Λάθος απαντήσεις και για όσους/ες δήλωσαν άγνοια ή δεν έδωσαν καμία απάντηση (Δεν Ξέρω, Δεν Απαντώ) -0 μονάδες.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων σε σχέση με το 1^{ο} Εργαλείο για το 1^{ο} Ερευνητικό Ερώτημα έδειξε ότι σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα παρατηρήθηκε βελτίωση επίδοσης και στις δύο Ομάδες, με καλύτερες σε μαθητές/τριες της ΠΟ. Σε κάθε περίπτωση τα παιδιά στην ΠΟ ενεργοποιήθηκαν περισσότερο. Ειδικότερα:

Καλύτερες επιδόσεις παρατηρήθηκαν και για μαθητές/τριες της ΠΟ που επεξεργάστηκαν το μουσειακό υλικό της Εθνικής Πινακοθήκης/Μουσείου Αλεξάνδρου Σούτζου. Με το υλικό της Εθνικής Πινακοθήκης, το οποίο εντάσσεται στην κατηγορία των Διερευνητικών εφαρμογών –ανοιχτού τύπου (Κόμης, 2004), περιηγήθηκαν σε πίνακες μέσα από οργανωμένες βάσεις και οδηγήθηκαν σε επιπλέον αναφορές για έργα και καλλιτέχνες και αρκετά στοιχεία για τον Γιάννη Τσαρούχη.

Για το Μουσείο Ακρόπολης, η ενασχόληση των μαθητών/τριών με το συγκεκριμένο υλικό κατάφερε να τους/τις κινητοποιήσει και τελικά να λειτουργήσει πιο θετικά για τη μαθησιακή τους πορεία. Η συγκεκριμένη εφαρμογή –παιχνίδι γνώσης, μνήμης, παζλ, αν και προωθεί το γνωσιοκεντρικό μοντέλο και διαθέτει χαρακτηριστικά που το εντάσσουν στην κατηγορία των Συμπεριφοριστικών εφαρμογών -κλειστού τύπου (Κόμης, 2004), βοήθησε τα παιδιά να ασκήσουν την παρατηρητικότητά τους, να έρθουν σε επαφή με απεικονίσεις εκθεμάτων του μουσείου, να παίξουν, να κινητοποιηθούν και να βελτιώσουν επιδόσεις.

Στο υλικό του Μουσείου Ολυμπιακών Αγώνων -διερευνητικού τύπου (Κόμης, 2004) αν και χαμηλής αλληλεπιδραστικότητας, τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να περιηγηθούν για να αναζητήσουν τα στοιχεία που χρειάζονταν για κάθε θέμα που τα ενδιέφερε (άθλημα, αθλητή, μετάλλια, Αρχαιότητα κ.α.) και κατάφεραν να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους, να κατανοήσουν έννοιες και να αποκτήσουν πιο τεκμηριωμένες απόψεις για τα σχετικά θέματα. Δινόταν η δυνατότητα της εξερεύνησης και της αναζήτησης πληροφοριών μέσα από την πρόσβαση σε πολλαπλές αναπαραστάσεις, κείμενα, ήχους, εικόνες (Bruillard 1997 στο Κόμης 2004).

Το υλικό του Μουσείου Λαϊκής Τέχνης Αθηνών, αν και εντάσσεται στην κατηγορία των Συμπεριφοριστικών εφαρμογών -κλειστού τύπου, βοήθησε τα παιδιά να εργαστούν στις Ομάδες τους, να διαπραγματευτούν σχετικά θέματα, να συνθέσουν απόψεις. Έδινε στα παιδιά την ευκαιρία να αντλήσουν πληροφορίες, να συγκεντρώσουν στοιχεία παρατηρώντας την παρουσίαση με εικόνες και κείμενο/ πολυτροπικό κείμενο και να εμπλακούν σε δραστηριότητες / παιχνίδια -έλεγχος των γνώσεων.

Για το 2^{ο} Εργαλείο που αφορά στο 2ο Ερευνητικό Ερώτημα και την καταγραφή των αντιδράσεων των παιδιών στις ομάδες και την ολομέλεια δημιουργήθηκε κλίμακα βαθμολόγησης (1=ΝΑΙ, 0=ΟΧΙ) προκειμένου να υπολογιστεί ο Μέσος Όρος συμμετοχής στη διαδικασία και αλληλεπίδρασης με την ομάδα και το υλικό (διαδικτυακή μουσειακή εφαρμογή για την ΠΟ, σχολικό εγχειρίδιο για την ΟΕ).

Σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων στη συγκεκριμένη καταγραφή φάνηκε, ότι, η ενεργός συμμετοχή και η αλληλεπίδραση κατά τη διάρκεια της παρέμβασης τις περισσότερες φορές φάνηκε να έχει θετικά αποτελέσματα και βελτίωση επίδοσης των παιδιών (Ματσαγγούρας, 2000) και στις δύο ομάδες αλλά πολύ περισσότερο στην ΠΟ. Οι δυσκολίες στην επικοινωνία και τη συνεργασία συνδυάστηκαν με χαμηλή βελτίωση.

Σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις, ο υψηλός βαθμός συμμετοχής συνοδεύτηκε από βελτιώσεις στην επίδοση οι οποίες ήταν αρκετά μεγαλύτερες στην ΠΟ από ότι στην ΟΕ. Οι υψηλότερες τιμές βελτίωσης εμφανίστηκαν στην ΠΟ -Μ.Ο. από 0,16 έως 0,59. Βελτίωση επίδοσης παρουσίασαν όλοι οι μαθητές/τριες, 8 αρκετά υψηλή, ως εξής: 3 με επίδοση Α., 3 με επίδοση Π.Κ., 2 με επίδοση Κ.

Στην ΟΕ η βελτίωση επίδοσης ήταν αρκετά χαμηλότερη –Μ.Ο. από 0 έως 0,34: Σε 3 παιδιά η βελτίωση ήταν αρκετά υψηλή -1 με επίδοση Α., 1 με επίδοση Π.Κ., 1 με επίδοση Κ. Επίσης, 2 μαθητές/τριες με επιδόσεις Α. και Π.Κ. δεν παρουσίασαν καμία βελτίωση.

Σε ό,τι αφορά το Εργαλείο 3- Συνέντευξη διαπιστώθηκε ότι οι απαντήσεις των περισσότερων μαθητών/τριών σε ΠΟ και ΟΕ συνδέθηκαν με την άποψη ότι το Μουσείο σχετίζεται με το παρελθόν και με τη γνωσιοκεντρική άποψη (Νάκου, 2002) κατά την οποία η μάθηση-εκπαίδευση αποτελούσε τη βασική αποστολή των μουσείων από το 19ο αι. Ο εκπαιδευτικός ρόλος των Μουσείων διατηρείται και στη μεταμοντέρνα εποχή αλλά ο τρόπος προσέγγισης του ρόλου αυτού έχει αρκετά διαφοροποιηθεί με ιδιαίτερη σημασία να δίνεται στην αξιοποίηση των ΤΠΕ, οι οποίες τα τελευταία χρόνια παίζουν έναν ολοένα και πιο σημαντικό ρόλο στον χώρο των μουσείων (Μπούνια, 2010). Ο συσχετισμός Μουσείου-Ιστορίας-Παρελθόντος ενισχύεται από τις παραστάσεις και τα βιώματά τους από τον τόπο στον οποίο ζουν (όπου υπάρχει Αρχαιολογικός χώρος και Μουσείο) και τη σύνδεση της χώρας μας με την Αρχαία ιστορία. Συμφωνεί και με την καταγεγραμμένη σε έρευνες πεποίθηση για μια ιδιαίτερη σχέση των ελλήνων μαθητών με το παρελθόν λόγω της ένδοξης ιστορίας και της συνέχειας του ελληνικού πολιτισμού (Apostolidou, 2006).

Παρά τη σύνδεση με το μάθημα, η επίσκεψη στο Μουσείο αποτελεί μια ευχάριστη δραστηριότητα, αρέσει στα παιδιά και θέλουν να πηγαίνουν. Η εκπαίδευση, άλλωστε, αποτελεί ένα ισχυρό και πολύ σύνηθες κίνητρο προκειμένου να πραγματοποιηθεί μια επίσκεψη (Falk & Dierking, 2000:72). Η διαδικασία της μάθησης στο Μουσείο διαφέρει από αυτήν του σχολείου γιατί εμπεριέχει χαρά, ανακάλυψη, προσπάθεια, επιτυχία, ευχαρίστηση, διασκέδαση (Black, 2009) γεγονός που καταγράφηκε και στις απαντήσεις των παιδιών, ειδικά στην ΠΟ. Υπάρχει και μικρό ποσοστό μαθητών/τριών που δεν θέλουν να επισκέπτονται Μουσεία λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος και κατανόησης των εκθεμάτων.

Οι μαθητές/τριες αναφέρθηκαν βασικά σε επισκέψεις ή αναφορές που είχαν γίνει με το Σχολείο κι ελάχιστες με την οικογένεια. Ενισχύεται κι εδώ η άποψη ότι το σχολείο αποτελεί τον αποφασιστικό παράγοντα για την εγκαθίδρυση της σχέσης των παιδιών με το Μουσείο (Κουβέλη, 2000:283).

Τα παιδιά εντυπωσιάζονται περισσότερο από τα εκθέματα ή από τον ίδιο το χώρο του μουσείου καθώς και από τις δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται ενώ δεν δείχνουν να ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για ό,τι συμβαίνει στον περιβάλλοντα χώρο. Οι μνήμες τους αφορούσαν περισσότερο σε εκθέματα και χώρους ενώ η ανθρώπινη παρουσία πέρασε σχεδόν απαρατήρητη. Οι αναφορές στις δραστηριότητες –εντοπίζονται περισσότερο στην ΠΟ, αν και παρέμειναν λίγες στο σύνολό τους, σχετίστηκαν τελικά και με την ευχαρίστηση που αποκομίζει κανείς στον χώρο του Μουσείου, φυσικό ή εικονικό.

Υπήρξαν αναφορές σε συγκεκριμένα εκθέματα και χώρους μετά την παρέμβαση ειδικά στην ΠΟ. Οι μνήμες από μια εμπειρία στο μουσείο είναι κατά βάση χωρικές (Φιλιππουπολίτη, 2015) και επηρεάζονται από τον χώρο, τον φωτισμό, την ιδιαίτερη ατμόσφαιρα –φυσική ή διαμεσολαβημένη καθώς τα σύγχρονα ψηφιακά μέσα δημιουργούν ένα νέο τεχνολογικό περιβάλλον (Δημαράκη, 2008). Συνεπικουρούν όμως τόσο οι δραστηριότητες για την ενασχόληση με το υλικό όσο και ο ομαδοσυνεργατικός τρόπος εργασίας. Για τα παιδιά της ΠΟ είναι σταθερές οι αναφορές σε Μουσεία αρχαιολογικής φύσης σε όλες τις φάσεις. Μετά προστέθηκαν και αναφορές που σχετίζονται με τα Μουσεία που αξιοποιήθηκαν κατά την παρέμβαση. Τα σχόλια για τη Γενική εμπειρία η οποία συνδυάστηκε με τη διασκέδαση/ ψυχαγωγία είναι ζητούμενο τόσο για το Μουσείο όσο και για την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία.

Η αναφορά στο Μουσείο Ακρόπολης ήταν κυρίαρχη και για τις δύο Ομάδες τόσο πριν όσο και μετά την κάθε παρέμβαση καθώς πρόκειται για ένα Μουσείο που απολαμβάνει μεγάλη αποδοχής και επισκεψιμότητας από το κοινό (Παντερμαλής, 2009). Οι αναφορές σχετίστηκαν με τα σχολικά εγχειρίδια, την ιδιαίτερη αξία και σημασία των εκθεμάτων του αλλά και με την έντονη παρουσία και δραστηριοποίησή του στον χώρο της εκπαίδευσης και του πολιτισμού.

Η παρέμβαση επηρέασε τα παιδιά της ΠΟ τα οποία, με κάποιο τρόπο, επαναπροσδιόρισαν την άποψή τους για το Μουσείο και μετά θέλησαν να επισκεφτούν τα

μουσεία που επισκέφτηκαν και διαδικτυακά. Παράλληλα, η παρέμβαση ανέδειξε ζητήματα για προβληματισμό και επιπλέον διερεύνηση.

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρέμβασης ερμηνεύτηκαν σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα. Η επεξεργασία των δεδομένων οδήγησε στα εξής συμπεράσματα:

Σε σχέση με το 1^{ο} ερευνητικό ερώτημα Η αξιοποίηση του μουσειακού ψηφιακού υλικού διαφοροποιεί τα αποτελέσματα της μάθησης; από την ανάλυση στο Εργαλείο 1 – Ερωτηματολόγιο συνολικά, φάνηκε ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών στην Πειραματική Ομάδα -Δ1, που αξιοποίησαν το μουσειακό διαδικτυακό υλικό βελτιώθηκαν περισσότερο σε σχέση με την αντίστοιχη Ομάδα Ελέγχου –Δ2.

Στις περισσότερες περιπτώσεις υπήρξε βελτίωση του Μ.Ο. επίδοσης των μαθητών /τριών στη Δ τάξη και στις δύο ομάδες λόγω της κοινής μεθοδολογίας και της αντιμετώπισης της κάθε παρέμβασης με τον ίδιο τρόπο. Ακόμα και όταν παρατηρήθηκε υψηλή αρχική επίδοση για τις δύο Ομάδες μετά την παρέμβαση μεγαλύτερη βελτίωση των επιδόσεων υπήρξε στην ΠΟ.

Οι ΤΠΕ, που έχουν ισχυρή παρουσία στην καθημερινότητα των παιδιών αυτής της ηλικίας, φάνηκε να λειτούργησαν θετικά και στη συγκεκριμένη περίπτωση. Η βελτίωση επίδοσης στην ΠΟ δεν φάνηκε να επηρεάστηκε ιδιαίτερα από το διαφορετικού τύπου διαδικτυακό μουσειακό υλικό –ανοικτού ή κλειστού τύπου, το οποίο ώθησε μαθητές και μαθήτριες να ερευνήσουν, να ακολουθήσουν τις δικές τους διαδρομές για να αναζητήσουν επιπλέον στοιχεία για κάθε θέμα, να πειραματιστούν, να συγκρίνουν, να δημιουργήσουν, να γίνουν παραγωγοί έργων.

Οι πιο υψηλοί Μ.Ο. βελτίωσης επίδοσης στη Δ τάξη παρατηρήθηκαν κατά σειρά στην παρέμβαση στα Εικαστικά με το υλικό της Εθνικής Πινακοθήκης –ανοικτού τύπου, στην Ιστορία με το υλικό του Μουσείου Ακρόπολης -κλειστού τύπου, στη Μελέτη του Περιβάλλοντος με το Μουσείο Ολυμπιακών Αγώνων -ανοικτού τύπου, και τέλος του Μουσείου Λαϊκής Τέχνης -κλειστού τύπου. Τόσο οι κλειστού τύπου όσο και οι ανοικτού τύπου, διερευνητικές εφαρμογές λειτούργησαν αρκετά καλά. Θα περίμενε κανείς ότι η ανταπόκριση των μαθητών/τριών στις ανοικτού, διερευνητικού τύπου, μουσειακές εφαρμογές θα ήταν καλύτερη. Αν και τα παιδιά ζουν στην κυριαρχία των ΤΠΕ και παρατηρούνται αρκετές ώρες διαδικτυακής ενασχόλησης στην συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα δεν περιλαμβάνονται δημιουργικού τύπου δραστηριότητες σύμφωνα με τις τελευταίες έρευνες (Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου, 2020).

Η ανάπτυξη των ΤΠΕ βοηθάει το Μουσείο να ξεπεράσει τα προβλήματα προσβασιμότητας και να βρεθεί πιο κοντά στο μαθητικό κοινό. Οι μουσειακές εφαρμογές ΤΠΕ μπορούν να δημιουργήσουν αναβαθμισμένο μαθησιακό περιβάλλον και να προωθήσουν εναλλακτικούς τρόπους μάθησης.

Με την κατάλληλη αξιοποίηση στη μαθησιακή διαδικασία, τα μουσειακά αντικείμενα θεωρούνται δυναμικοί διαμεσολαβητές για τη μαθησιακή διαδικασία (Geismar, 2018) προς όφελος της μάθησης αλλά και της σχέσης των παιδιών με το Μουσείο. Και αυτό είναι μια ευκαιρία που χρειάζεται να αξιοποιηθεί με τον/την εκπαιδευτικό να έχει τον βασικό ρόλο.

Για το 2^{ο} ερευνητικό ερώτημα Με ποιο τρόπο μπορεί να επηρεάσει τη μαθησιακή διαδικασία η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας; διαπιστώθηκε ότι η συνεργασία των ομάδων δεν ήταν πάντα σε υψηλά επίπεδα, σύμφωνα με τα Φύλλα Καταγραφής κατά την υλοποίηση της παρέμβασης.

Η μεγαλύτερη βελτίωση επίδοσης παρατηρήθηκε σε μαθητές/τριες οι οποίοι αλληλεπίδρασαν με την ομάδα και το υλικό. Για αρκετά παιδιά σημειώθηκε βελτίωση επίδοσης –έστω και μικρή, όταν συνεργάστηκαν καλά με την ομάδα και το υλικό και είχαν υψηλό βαθμό δραστηριοποίησης καθ’ όλη τη διαδικασία. Η μικρή βελτίωση επίδοσης συνδέθηκε με υψηλές αρχικές επιδόσεις, καλή συνεργασία με την ομάδα και υψηλό βαθμό

ενεργοποίησης ή και με την αντιμετώπιση προβλημάτων στην αλληλεπίδραση και τη συνεργασία. Παιδιά που δεν συνεργάστηκαν καθόλου δεν κατάφεραν να βελτιώσουν την επίδοσή τους ή παρέμειναν στο ίδιο επίπεδο.

Η συγκεκριμένη παρέμβαση ενίσχυσε την άποψη ότι η ομαδική εργασία μπορεί να βοηθήσει κάθε μέλος να ξεπεράσει τον εαυτό του (Vygotsky, 1978). Βασικό χαρακτηριστικό της εργασίας σε ομάδες είναι η προώθηση όχι μόνο της προσωπικής μάθησης κάθε μέλους αλλά και η μάθηση και των υπόλοιπων μελών της ομάδας (Ματσαγγούρας, 2000). Ζήτημα αποτελεί και το γεγονός ότι η έννοια της ομάδας στις εφαρμογές ΤΠΕ που αξιοποιούνται στο Μουσείο είναι από ανύπαρκτη έως εξαιρετικά περιορισμένη και χρειάζεται κατάλληλη αξιοποίηση από τον/την εκπαιδευτικό (Γιαννούτσου κ.α. 2011).

Τα παιδιά ως ψηφιακοί ιθαγενείς (Prensky, 2001) λειτούργησαν πολύ καλύτερα με τις ΤΠΕ από ότι με το σχολικό εγχειρίδιο. Το μέσο διαθέτει μεγάλη ελκυστικότητα αλλά απαιτείται σωστό σχεδιασμός και κατάλληλη αξιοποίηση των εφαρμογών ΤΠΕ ώστε να ενισχύεται η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας (Τζιμογιάννης, 2017). Ο καθημερινός τρόπος εργασίας στο Σχολείο χρειάζεται να αξιοποιεί κατάλληλες μουσειακές εφαρμογές των ΤΠΕ ώστε να εμπλουτίζει την εμπειρία των μαθητών/τριών, να προωθεί την εργασία σε ομάδες και να βελτιώνει τη σχέση τους με τα νέα μέσα και το μουσείο.

Σχετικά με το 3^{ο} ερευνητικό ερώτημα Η ενασχόληση με το εκπαιδευτικό υλικό επηρεάζει την άποψη του μαθητή για το μουσείο, λειτουργεί ενισχυτικά ως προς τη σχέση του με αυτό; από την επεξεργασία των απαντήσεων των μαθητών/τριών στο Εργαλείο 3-Συνέντευξη παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις σε απόψεις των μαθητών/τριών στην ΠΟ. Μια μικρής διάρκειας, περιστασιακή έρευνα δεν ήταν βέβαια δυνατόν να οδηγήσει άμεσα σε αλλαγή της σχέσης τους με το Μουσείο. Αναδείχτηκαν όμως τα εξής πεδία προβληματισμού:

Το Μουσείο ως χώρος μάθησης: Η εκπαιδευτική λειτουργία του Μουσείου θεωρείται βασική συνιστώσα της αποστολής του. Στη σημερινή εποχή οι ΤΠΕ βοηθούν στη διαφορετική προσέγγιση του εκπαιδευτικού ρόλου των μουσείων.

Μετά την παρέμβαση, ο, δεδομένος για την μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών/τριών, εκπαιδευτικός ρόλος του Μουσείου συνδυάστηκε για κάποια παιδιά στην ΠΟ και με ψυχαγωγία, διασκέδαση, χαρά, παιχνίδι, κ.α. βασικό ζητούμενο για τη διαδικασία της μάθησης στο μουσείο (Black, 2009). Στην ΠΟ, οι αναφορές στα Μουσεία των οποίων το υλικό αξιοποιήθηκε τονίζουν την σημασία των ΤΠΕ στη δημιουργία ελκυστικών εμπειριών προς όφελος της μαθησιακής διαδικασίας αλλά και του ίδιου του Μουσείου. Η έλλειψη διαφοροποίησης για το είδος των εφαρμογών σχετίστηκε με τη μεγάλη εξοικείωσή τους με εφαρμογές ΤΠΕ αλλά και με την προσπάθεια για κοινή αντιμετώπιση των παρεμβάσεων.

Η σχέση των μαθητών/τριών με τις ΤΠΕ αποτελεί μια πρόκληση σε σχέση με την αναζήτηση του πλέον κατάλληλου τρόπου αξιοποίησής τους ώστε να αντιμετωπίζεται η μουσειακή μάθηση ως μια διαδικασία ενεργή, διαδραστική, η οποία εντάσσεται σε ένα αυθεντικό πλαίσιο που προσφέρει προκλήσεις και ερεθίσματα (Γιαννούτσου κ.α., 2011).

Το Σχολείο ως γέφυρα διασύνδεσης των παιδιών με το μουσείο: Ο ρόλος του Σχολείου στη διαμόρφωση της σχέσης των μαθητών/τριών με το Μουσείο φάνηκε δεδομένος. Οι μαθητές/τριες αναφέρθηκαν κατά βάση σε επισκέψεις δια ζώσης ή εικονικές που είχαν πραγματοποιηθεί με το Σχολείο. Οι αναφορές σε επισκέψεις με την οικογένεια ήταν ελάχιστες –ούτε μία για κάθε μαθητή/τρια κατά Μέσον Όρο και στις δύο Ομάδες.

Η σχέση κάθε ατόμου με το Μουσείο δημιουργείται από πολύ νωρίς, πριν την προσχολική ή την πρώτη παιδική ηλικία. Με δεδομένο το οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, το Σχολείο καλείται να καλύψει αυτό το κενό και να εξοικειώσει τα παιδιά με το Μουσείο θέτοντας τις βάσεις για το χτίσιμο μιας ισχυρής σχέσης των παιδιών με το Μουσείο ώστε να αποτελέσουν το μελλοντικό κοινό τους (Black, 2009) και να επιστρέφουν σε αυτό και ως ενήλικες.

Το Μουσείο ως χώρος του παρελθόντος: Η συνεχής αναφορά στο Μουσείο ως χώρο του παρελθόντος από τους περισσότερους μαθητές/τριες της Δ τάξης και στις δύο Ομάδες, τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση αποτελεί μια πρόκληση για επιπλέον παρεμβάσεις που θα οδηγήσουν στην αλλαγή της αντίληψης.

Από την παρούσα έρευνα προέκυψε ότι η αξιοποίηση του μουσειακού διαδικτυακού υλικού στη μαθησιακή διαδικασία για γνωστικά αντικείμενα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Διαμορφώνει ένα νέο μαθησιακό περιβάλλον με την αξιοποίηση των μουσειακών διαδικτυακών εφαρμογών το οποίο μπορεί να φέρει τα παιδιά πιο κοντά στον κόσμο του Μουσείου. Ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία, βελτιώνει επιδόσεις και προωθεί την ενεργό συμμετοχή σε ένα αυθεντικό μαθησιακό πλαίσιο όπως αυτό του Μουσείου. Εμπλουτίζει τη μουσειακή εμπειρία των μαθητών/τριών και οδηγεί στη διαφοροποίηση της σχέσης τους με το Μουσείο.

Τα συμπεράσματα αυτής της έρευνας θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από εκπαιδευτικούς αλλά και μουσεία ως εναλλακτικές μαθησιακές προτάσεις. Η εμπειρία που προσφέρουν τα Μουσεία –φυσικά ή εικονικά, καθιστά αναγκαία την ένταξή τους στη μαθησιακή διαδικασία σε πιο μόνιμη βάση. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ μπορεί να λύσει αρκετά προβλήματα όπως π.χ. την προσβασιμότητα, την προσέγγιση του μουσειακού υλικού. Μπορούν με κατάλληλα σχεδιασμένες παρεμβάσεις, με τη βοήθεια εφαρμογών και την αξιοποίηση των μουσειακών συλλογών, να ενισχύσουν την υιοθέτηση καινοτομιών (Ράπτης & Ράπτη, 2010), να υποστηρίξουν δημιουργικές προσεγγίσεις και να αποτελέσουν γέφυρα προσέγγισης των δύο οργανισμών.

Σε σχέση με το δείγμα θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους /τις εκπαιδευτικούς η πραγματοποίηση αντίστοιχων ερευνών και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα και άλλες τάξεις σε παιδιά Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ή ακόμα και Προσχολικής ηλικίας.

Για να μπορέσει να υλοποιηθεί κάτι τέτοιο, χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί της τάξης και πράξης να αποκτήσουν ή να βελτιώσουν τα απαραίτητα εφόδια για να αναπτύξουν την σχέση των μαθητών/τριών με το μουσείο, να εξελίξουν την μουσειακή εμπειρία αλλά και το Σχολείο να διαθέτει τις κατάλληλες συνθήκες για την ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ Σχολείου-Μουσείο.

Μια τέτοια αλλαγή δε συμβαίνει αυτόματα: Απαιτούνται σημαντικές υπερβάσεις και χρειάζονται κοινές και συντονισμένες προσπάθειες από Μουσεία και Εκπαιδευτικούς που θα αποτελέσουν φορέα αλλαγής για την εκπαιδευτική κοινότητα.

Αναφορές

Apostolidou, E. (2006). The Historical Consciousness of 15 Year-Old Students in Greece, (PhD Thesis). London: University of London, Institute of Education.

Futurelab, (2010). Digital literacy across the curriculum. (Διαθέσιμο από: http://www.futurelab.org.uk/sites/default/files/Digital_Literacy_handbook_0.pdf. προσπελάστηκε στις 23/05/2021)

Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2000). Learning from Museums. Visitor Experiences and the Making of Meaning. Lanham MD: Altamira Press.

Kress, G. (2000a). Multimodality στο Cope, B. and Kalantzis, M. (eds), Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures, 182-202. South Yarra: Macmillan.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. In On the Horizon 9(5). MCB University Press.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Black, G. (2009). Το ελκυστικό μουσείο: μουσείο και επισκέπτες (Σ. Κωτίδου, μετάφρ.)
Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς.

Γιαννούτσου, Ν., Μπούνια, Α., Ρούσσου, Μ., & Αβούρης, Ν. (2011). Αξιοποίηση των

ψηφιακών τεχνολογιών με στόχο τη μάθηση σε χώρους πολιτισμού. Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 4 (1-3), 131-149.

Δημαράκη, Ε. Β. (2002). Δυναμικές αναπαραστάσεις για τη διερευνητική μάθηση στην Ιστορία. Στο Χρ. Κυνηγός & Ε. Δημαράκη (επιμ.) Νοητικά Εργαλεία και Πληροφοριακά Μέσα. Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Σύγχρονης Τεχνολογίας για τη Μετεξέλιξη της Εκπαιδευτικής Πρακτικής, σ. 369-392. Αθήνα: Καστανιώτης.

Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου, 2020. (Διαθέσιμο από https://www.youtube.com/watch?v=CTGDJkoKgNM προσπελάστηκε στις 19/05/2021).

Cohen L. & Manion, L. (2007). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόμης, Β. (2004). Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των επικοινωνιών. Αθήνα: Νέων Τεχνολογιών.

Κουβέλη, Α. (2000). Η σχέση των μαθητών με το μουσείο. Θεωρητική προσέγγιση, έρευνα στην Αθήνα και την Ικαρία, εκπαιδευτικά προγράμματα. Αθήνα: ΕΚΚΕ.

Creswell, W.J. (2011). Εκπαιδευτική έρευνα. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας, επιμέλεια Χ. Τσοπμπατζούδης. Αθήνα: Έλλην.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μπούνια, Α. (2010). Μουσεία, μάθηση και νέες τεχνολογίες. Στο Α. Τζιμογιάννης (επιμ.), ΤΠΕ στην εκπαίδευση, Πρακτικά 7ου Συνεδρίου, σ. 691-692 Κόρινθος.

Νάκου, Ε. (2002). Το επιστημολογικό υπόβαθρο της σχέσης μουσείου, εκπαίδευσης και ιστορίας. Στο Κόκκινος, Γ., Αλεξάκη, Ε. (επιμέλεια), Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νάκου, Ει. (2010). Το Μουσείο ως χώρος συνάντησης ποικίλων εκπαιδευτικών αντιλήψεων και πρακτικών: Γενικές παρατηρήσεις με βάση έρευνα σε πανεπιστήμια και μουσεία της χώρας μας. Στο Μπ., Βέμη και Ει. Νάκου, Μουσεία και Εκπαίδευση, σ.319-333. Αθήνα: νήσος.

Νικονάνου, Ν. (2005). Ο ρόλος της Μουσειοπαιδαγωγικής στα σύγχρονα μουσεία. Τετράδια Μουσειολογίας, 2, 18-25.

Οικονόμου, Μ. (2003). Μουσείο: Αποθήκη ή ζωντανός οργανισμός; Μουσειολογικοί προβληματισμοί και ζητήματα. Αθήνα: Κριτική.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο –ΥΠΕΠΘ, (2003). ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Φ.Ε.Κ. τ.Β /303-13-3-2003.

Παντερμαλής, Δ. (2009): «Η συναισθηματική φόρτιση επιβαρύνει τη νόηση» (Διαθέσιμο από:https://www.tovima.gr/2009/07/10/culture/d-pantermalis-isynaisthimatiki-fortisi-epibarynei-ti-noisi/)

Ράπτης, Α. και Ράπτη, Α. (2010). Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Αθήνα: Α. Ράπτη.

Robson, C. (2007). Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: ένα μέσον για Κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές. Αθήνα: Gutenberg.

Τζιμογιάννης, Α. (2017). Ηλεκτρονική Μάθηση: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί. Αθήνα: Κριτική.

Φιλιππουπολίτη, Ν. (2015). Εκπαιδευτικές θεωρίες και μουσειακή μάθηση στο Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα (ηλεκτρ. βιβλίο). (Διαθέσιμο: http://hdl.handle.net/11419/712).

Διαφοροποιημένη διδασκαλία: η συμβολή της στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας σε τάξεις με ποικίλη ετερογένεια

Φλώρου Ιωάννα
ΠΕ70 Δάσκαλων
florouioanna@gmail.com

Μπότας Αθανάσιος
Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Καρδίτσας
ampotas@gmail.com

Περίληψη

Οι σύγχρονες σχολικές τάξεις χαρακτηρίζονται από εκτεταμένη ετερογένεια. Κάθε τάξη αποτελεί ένα σύνολο μαθητών με ποικίλες διαφορές, όχι μόνο σε μαθησιακό επίπεδο, αλλά σε κοινωνικοοικονομικό και εθνοπολιτισμικό. Η αναγνώριση και η αξιοποίηση αυτών των διαφορών προλαμβάνει και μειώνει τη σχολική αποτυχία, η οποία αποτελεί ένα ιδιαίτερα σοβαρό φαινόμενο. Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και η αξιοποίησή της από τους εκπαιδευτικούς ως βασικό εργαλείο ενθάρρυνσης και ενδυνάμωσης μέσα στην τάξη, υιοθετώντας εναλλακτικές διδακτικές στρατηγικές και εστιάζοντας στις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, επιδιώκει τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών προσωπικής ανάπτυξης, δίνοντας την ευκαιρία σε όλους να μάθουν μέσα από τη διάγνωση των αναγκών τους με την κατάλληλη στήριξη. Ο εκπαιδευτικός, λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις και την ετοιμότητα του κάθε μαθητή ξεχωριστά, καλείται να παίξει τον πιο βασικό ρόλο στην όλη διαδικασία, σχεδιάζοντας, διδάσκοντας, αλληλεπιδρώντας, αξιολογώντας, αφήνοντας περισσότερα περιθώρια για αυτονομία και αυτορρύθμιση των μαθητών του.

Λέξεις κλειδιά: ετερογένεια, διαφοροποιημένη διδασκαλία, σχολική αποτυχία

Εισαγωγή

Η ετερογένεια και η ποικιλομορφία που παρατηρείται στις σχολικές τάξεις λειτουργεί αρνητικά για μεγάλο μέρος μαθητών όσον αφορά τη σχολική τους επίδοση. Αποτελεί εμπόδιο στο να κατακτήσουν τη γνώση και να ωφεληθούν μέσω των εκπαιδευτικών ευκαιριών που τους παρέχονται. Γεγονός που αυξάνει τις πιθανότητες για σχολική αποτυχία, η οποία με τη σειρά της οδηγεί στην περιθωριοποίηση και στον κοινωνικό αποκλεισμό. Προκειμένου να αποφευχθούν τέτοια φαινόμενα κρίνεται απαραίτητο να διαφοροποιηθεί το περιεχόμενο, η διαδικασία και το τελικό προϊόν της διδασκαλίας (Tomlinson, 2015). Οι Butt & Kausar (2010), θεωρούν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως προσέγγιση η οποία προσαρμόζεται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, προσφέρει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να ανταποκριθούν στην ετερογένεια του κάθε μαθητή και να μεγιστοποιήσουν τις δυνατότητες μάθησης για κάθε έναν ξεχωριστά μέσα στη σχολική τάξη διαφοροποιώντας με πολλαπλούς τρόπους το περιβάλλον, το υλικό καθώς και τον τρόπο με τον οποίο θα διδάξουν τους μαθητές τους κι εκείνοι θα κατανοήσουν και θα παρουσιάσουν τη νέα γνώση. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας συνιστά μια πολλαπλή και δυναμική διδακτική προσέγγιση (Tomlinson, 2015),η οποία απαιτεί πολύ χρόνο και κόπο από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Φυσικά, κρίνεται αναγκαία η επιμόρφωσή τους για αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και για περιορισμό και μείωση της σχολικής αποτυχίας.

Στο παρόν άρθρο, αρχικά, γίνεται αναφορά στην ετερότητα και τη σχολική αποτυχία στο σύγχρονο σχολείο. Στη συνέχεια επιχειρείται εννοιολογική αποσαφήνιση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και παρουσιάζεται η στοχοθεσία της. Επισημαίνεται η

αναγκαιότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ώστε να συμβάλει στην πρόληψη της σχολικής αποτυχίας και τέλος το άρθρο παρουσιάζει τον ρόλο που καλείται να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός για να συμβάλει στον περιορισμό της σχολικής αποτυχίας.

Ετερότητα και σχολική αποτυχία στο σύγχρονο σχολείο

Το ζήτημα της σχολικής αποτυχίας αποτελεί σοβαρό φαινόμενο ιδιάζουσας σημασίας, σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, η δε αντιμετώπισή του άλυτο γρίφο. Τα αίτιά της πολλά και διαφορετικά με ιδιαίτερα αρνητικές επιπτώσεις στην εξέλιξη του ατόμου, καθώς άτομα που αντιμετωπίζουν προβλήματα με την εκπαιδευτική διαδικασία δυσκολεύονται ως ενήλικες να ενσωματωθούν επιτυχώς στην αγορά εργασίας. Αν και έχουν αποδοθεί πολλοί ορισμοί, σύμφωνα με τον Δήμου (1999) « η σχολική αποτυχία είναι ένα σύνθετο πρόβλημα το οποίο προκύπτει από τον συνδυασμό ατομικών, περιβαλλοντικών και κοινωνικών παραγόντων». Τα τελευταία χρόνια ένας ακόμη παράγοντας που εντείνει το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας είναι αυτός της πολιτισμικής ετερότητας. Πρόκειται για διαφορές ως προς την εθνικότητα, τη γλώσσα, τις γνώσεις και τις δεξιότητες, οι οποίες επηρεάζουν τη δυναμική της τάξης (Batelaan & Hoof, 1996). Λόγω του αυξανόμενου αριθμού μετανάστευσης και προσφυγιάς η ετερότητα στις σχολικές τάξεις αποτελεί πλέον μόνιμο γνώρισμα, εμποδίζοντας μαθητές αυτών των ομάδων να επωφεληθούν από τις παρεχόμενες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Ευνοεί τη σχολική διαρροή, τη σχολική απόρριψη, τον αναλφαβητισμό, τον κοινωνικό αποκλεισμό. Βέβαια, η ετερότητα "αφορά τελικά και τις σχετικά ομοιογενείς κοινωνίες και ομάδες: αρκεί να αναλογιστούμε, ότι ο καθένας από εμάς αποτελεί μια διαφορετική προσωπικότητα, άρα είναι εν τέλει διαφορετικός» Κεσίδου (2008, 22). Διαφορές ως προς τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα, τις έμφυτες ικανότητες, το μαθησιακό προφίλ των μαθητών, ως προς το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των οικογενειών τους, αυξάνει την ετερότητα σε κάθε σχολική τάξη, καθιστώντας την εκπαιδευτική διαδικασία όλο και πιο απαιτητική. Μέσα σε αυτές τις συνθήκες έντονης διαφοροποίησης του σχολικού πληθυσμού, κρίνεται αναγκαίος ένας διαφορετικός τρόπος προσέγγισης της διδασκαλίας, «δια της οποίας διδάσκουμε διαφορετικούς μαθητές με ποικίλους και ιεραρχημένους βάσει κριτηρίων τρόπους, μέσα, διαδικασίες, ούτως ώστε να ανταποκριθούμε στις διαφορετικές ανάγκες μαθητών που συνυπάρχουν σε τάξεις μικτής ικανότητας» (Κουτσελίνη, 2001). Επιπροσθέτως, η διαφοροποίηση του τρόπου διδασκαλίας ευνοεί και τη συνύπαρξη μαθητών διαφορετικής εθνοπολιτισμικής προέλευσης, καθώς, σύμφωνα με τον Νικολάου (2011) η ομαλή συνύπαρξη μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών επιτυγχάνεται μέσα σε ένα πλαίσιο αμοιβαίου σεβασμού και αλληλοκατανόησης.

Διαφοροποιημένη διδασκαλία-εννοιολογική αποσαφήνιση

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, είναι μια διδακτική προσέγγιση, ένας διαφοροποιημένος τρόπος διδασκαλίας για «μία συστηματική προσέγγιση στο σχεδιασμό του συνόλου της διδασκαλίας για μάθηση με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες» (Παντελιάδου, 2008), η οποία, σύμφωνα με τη Σφυρόερα (2007), προάγει την ισότητα ευκαιριών, καθώς αντιμετωπίζει τον κάθε μαθητή ως μια διαφορετική βιογραφία. Εστιάζει, κυρίως, στις μεθόδους διδασκαλίας με τις οποίες ο εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται στην ετερογένεια του κάθε μαθητή για να εκπληρωθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι. Εστιάζει στη γενικότερη διεργασία της διδασκαλίας – ευέλικτη μορφή διδασκαλίας - κατά την οποία τροποποιείται το αναλυτικό πρόγραμμα, οι στρατηγικές και ο ρυθμός της διδασκαλίας, οι δραστηριότητες με ανάθεση εναλλακτικών μορφών εργασιών και το τελικό αποτέλεσμα. Επίκεντρο αποτελεί η μοναδικότητα και ετερότητα των μαθητών (Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017), γι' αυτό και στόχος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι να αναδείξει την αξία κάθε μαθητή και να τον εντάξει στο μαθησιακό περιβάλλον, ώστε ο ίδιος να οδηγηθεί και να φτάσει στην οικοδόμηση της νέας γνώσης (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Για τον δε εκπαιδευτικό προϋποθέτει έναν διαφοροποιημένο τρόπο του «διδακτικώς σκέπτεσθαι και

πράττειν» (Φύκαρης, 2014), ώστε να αναγνωρίζει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και την ετοιμότητα του κάθε μαθητή ξεχωριστά, συμπεριλαμβάνοντας και τους μαθητές με διαφορετικά εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά. Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται από την άποψη του Tomlinson (2004a), καθώς οι εκπαιδευτικοί που διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους με το να προσαρμόσουν την εκπαιδευτική διαδικασία στοχεύουν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των μαθητών τους. Κι «αν θέλουμε η διαφοροποίηση να είναι αποτελεσματική, είναι απαραίτητο να συμβαίνει ως μια εξελισσόμενη, ανταποκριτική διαδικασία ευαίσθητης προσαρμογής στις ατομικές διαφορές» (Corbett , 2001). Η ανομοιογένεια μιας σχολικής τάξης δημιουργεί ευκαιρίες για τους μαθητές για ενίσχυση των ακαδημαϊκών τους προσόντων και για ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής τους (Downey, 2007). Με βάση τη διαφοροποιημένη διδασκαλία όλοι οι μαθητές έχουν ίσες ευκαιρίες απέναντι στη μάθηση (Δαμανάκης, 2000).

Αναγκαιότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Βασική αρχή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η αναγνώριση ότι κάθε άτομο είναι διαφορετικό. (Σφυρόερα, 2007). Σε μία σχολική τάξη υπάρχουν αδύνατοι μαθητές αλλά και χαρισματικοί, μαθητές με διαφορετικό μαθησιακό προφίλ και ετοιμότητα, μαθητές προερχόμενοι από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα, με πολλές διαφορές ως προς το πολιτισμικό κεφάλαιο και το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν τις ικανότητές τους, μέσω της συμμετοχής τους σε συνεργατικές δραστηριότητες, οι οποίες προωθούν την αυτοεκτίμησή τους. Έτσι συμβάλλει στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας δίνοντας την ευκαιρία σε όλους να μάθουν μέσα από τη διάγνωση των αναγκών τους και την κατάλληλη στήριξη. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία επικεντρώνεται στα ουσιώδη (Φύκαρης, 2014), καθώς οδηγεί τους μαθητές στην ανακάλυψη της γνώσης με το να μάθουν πώς να μαθαίνουν, πώς να σκέφτονται, πώς να εκφράζουν αυτά που έμαθαν και πώς να επιλύουν προβληματικές καταστάσεις. Δίνει έμφαση στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και εμπιστοσύνη στις δυνατότητες του κάθε ατόμου. Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της είναι οι πολλαπλές προσεγγίσεις και η ευελιξία, εφόσον επιτρέπει στον εκπαιδευτικό την ανάθεση δραστηριοτήτων για όλο το φάσμα των μαθητών, προσαρμοσμένες στον ρυθμό του καθενός, αποσκοπώντας στην ενδυνάμωσή τους. Εστιάζει όχι στην ποσότητα των εργασιών αλλά στην ποιότητα αυτών, εργασιών ανάλογης δυσκολίας με τις ανάγκες των μαθητών, προκειμένου να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι. Επιπλέον, το μαθησιακό περιβάλλον συμβάλλει ουσιαστικά στην επιτυχή εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. «Το περιβάλλον θα υποστηρίξει ή θα αποτρέψει την προσπάθεια του μαθητή για επιβεβαίωση, συμβολή, δύναμη, σκοπό και πρόκληση στην τάξη» (Tomlinson, 2003). Μέσα σ' ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον οι μαθητές εμπλέκονται ενεργητικά στη μάθηση και αισθάνονται ασφαλείς, μέσω του συναισθήματος του «ανήκειν». Αναπτύσσοντας θετικά συναισθήματα, σεβόμενοι τη μοναδικότητα του καθενός, αλληλεπιδρούν τόσο μεταξύ τους όσο και με τον εκπαιδευτικό. Τέλος, η αξιολόγηση κατέχει σημαντική θέση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία είναι διαρκής και διαγνωστική σε καθημερινή βάση, επιτρέποντας στον εκπαιδευτικό να επαναπροσδιορίσει τη στοχοθεσία του, σχεδιάζοντας κάθε βήμα της διδασκαλίας με τρόπο που όπως αναφέρει ο Φύκαρης (2014) να προωθεί και την παρωθεί περισσότερο τη μάθηση. Με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία πραγματώνεται η αξίωση για αναγνώριση της διαφοράς, καθώς σύμφωνα με τον Taylor (1997) η απουσία αναγνώρισης συνιστά μια μορφή καταπίεσης. Η οποία, ως γνωστό, εμποδίζει την ενεργοποίηση του ψυχοπνευματικού δυναμικού του κάθε μαθητή, αναπαράγοντας ποικίλα κοινωνικά προβλήματα. Συνεπώς, με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αντικρούεται η άποψη πολλών εκπαιδευτικών ότι οι διαφορές που εμφανίζονται στην τάξη αποτελούν αξεπέραστο εμπόδιο για την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική. Όπως, επίσης, την άποψη

πως η ένταξη των «διαφορετικών» μαθητών θεωρείται αδύνατη με αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση αυτών των παιδιών και την σχολική τους αποτυχία.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην επιτυχή εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Ο εκπαιδευτικός, καθημερινά, καλείται να παίξει τον πιο βασικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. Αντιμέτωπος με διάφορες προκλήσεις, θέτει ως επίκεντρο τη μοναδικότητα και ετερότητα των μαθητών του (Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017) και επιδιώκει να πετύχει την ψυχοκοινωνική υποστήριξη και τη βέλτιστη απόδοσή τους, αναδεικνύοντας την αξία του κάθε μαθητή. Αν και ο εκπαιδευτικός γνωρίζει πως η εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε τάξεις με ετερογένεια δεν είναι εύκολη υπόθεση, οργανώνει και συντονίζει σε καθημερινή βάση, τουλάχιστον στο αρχικό επίπεδο προετοιμασίας, τη διδακτική του προσέγγιση (Αργυρόπουλος, 2013). Παρέχει καλά προγραμματισμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, καθοδηγούμενες από τη μοναδικότητα του κάθε μαθητή (Willis & Mann, 2000). Ουσιαστικά επιχειρείται από την πλευρά του «η προσαρμογή των μαθησιακών στόχων, των καθηκόντων, των δραστηριοτήτων, των πηγών στις ατομικές ανάγκες, το στυλ μάθησης, τον ρυθμό, το ιστορικό μάθησης και τη συνολική βιογραφία του κάθε και όλων των μαθητών» (Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου, 2018). Γίνεται υποστηρικτικός, καθοδηγητικός και μέσα σ’ ένα περιβάλλον άνετο και ευχάριστο δημιουργεί συνθήκες που επιτρέπουν στους μαθητές να δουλέψουν στην τάξη σε συλλογικό επίπεδο, αφήνοντας περισσότερα περιθώρια για αυτονομία των μαθητών. Προσαρμόζει τη διδακτέα ύλη, έτσι ώστε οι περισσότεροι μαθητές, να μπορέσουν να ανταποκριθούν και να κατακτήσουν τους μαθησιακούς στόχους που θέτει. Συντονίζει τις ομάδες των μαθητών που εργάζονται. «Όλα τα παιδιά δουλεύουν προς έναν κοινό στόχο-επιδίωξη, κατά μήκος του αναλυτικού προγράμματος, παρόλο που τα θέματα (αντικείμενα εργασιών) διαφέρουν» (Καραγιάννη, 2012). Αξιοποιώντας διάφορες μεθόδους διδασκαλίας, δημιουργεί μαθητές υπεύθυνους και ενεργούς, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα να παρουσιάσουν στις υπόλοιπες ομάδες τι έχουν μάθει. Έτσι, ενθαρρύνονται, μεγιστοποιώντας τις ευκαιρίες τους για μάθηση, ακριβώς γιατί νιώθουν μαθησιακά επαρκείς και συνεπώς αυτορυθμίζονται και αυτονομούνται (Αργυρόπουλος, 2013). Τέλος με τις συχνές και ποικιλόμορφες αξιολογήσεις ο εκπαιδευτικός αξιολογεί το επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας των μαθητών του, επιχειρεί να μάθει τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν, για να κάνει τις προσαρμογές που απαιτούνται για μια ποιοτικότερη εποικοδομητική διδασκαλία. Προκειμένου ο εκάστοτε εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί σωστά στις απαιτήσεις της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ώστε οι μαθητές του να μπορέσουν να επιτύχουν υψηλά ακαδημαϊκά επίπεδα, καθίσταται αναγκαία η συνεχής επιμόρφωσή του. Διότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και ακριβώς επειδή απαιτεί περισσότερο χρόνο και κόπο, θεωρούν ότι είναι ανέφικτη η εφαρμογή της στις σχολικές τάξεις όπου η ετερογένεια αυξάνει όλο περισσότερο τα τελευταία χρόνια.

Συμπεράσματα

Γίνεται αντιληπτό από τα παραπάνω, πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να οδηγήσει σε μείωση των ανισοτήτων των μαθητών, αλλά και στη μείωση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας. Μολονότι ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν είναι εύκολη υπόθεση, μπορεί να αποτελέσει το μέσο για αποτελεσματική διδασκαλία στους μαθητές, καθώς οι σχολικές τάξεις γίνονται όλο και πιο ποικιλόμορφες. Έτσι, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας συμβάλλει στη μείωση της σχολικής αποτυχίας, προκειμένου να αποφευχθούν οι μύριες δια βίου συνέπειες αυτής. Ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον βασικό παράγοντα επιτυχίας ή αποτυχίας της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Είναι αυτός που λειτουργεί ενισχυτικά, παρακινεί και προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών του, αφήνοντας περισσότερα περιθώρια για αυτονομία και αυτορρύθμιση των μαθητών του, πετυχαίνοντας τους εκπαιδευτικούς

στόχους που θέτει. Συνεπώς η επιμόρφωσή του κρίνεται αναγκαία προς την κατεύθυνση αυτή, ώστε να ανταποκριθεί στους ρόλους που καλείται να διαδραματίσει εφαρμόζοντας τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Αναφορές

Batelaan, P. & Hoof, C. (1996). Cooperative learning in intercultural education. *European Journal of Intercultural studies,* 7(3), 5-16 doi. org/10.1080/0952391960070302.

Butt, M., & Kausar, S. (2010). A comparative study using differentiated instructions of public and private school teachers. *Malaysian Journal of Distance Education, 12 (1),* 105-124. Προσπελάστηκε στις 12/4/2021 από Education Research Complete database. http://mjde.usm.my/vol12_1_2010/mjde12_1_7.pdf.

Corbett, J. (2001). *Supporting inclusive education. A connective pedagogy.* London: Routledge Falmer.

Downey, G. (2007). Human geography and information. *Annual Review of Information and Technology banner, 41(1).* University of Winsconsin- Madison.

Taylor, C. (1997). Leading a life. Στο R. Chang (επιμ.), *Incommensurability, incomparability and practical reasoning* (σσ. 170-183). Cambridge: Harvard University Press.

Tomlinson, C. A. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Tools and strategies for responsive teaching.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C.A. (2004a). Differentiation in diverse settings: a consultant 's experiences in two similar school districts. School Administrator, 61(7), 28-36.

Willis, S. & Mann, L. (2000). *Differentiating instruction: Finding manageable ways to meet individual needs. Curriculum Update.* Alexandria, VA: ASCD.

Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές* (σσ. 27-59). Αθήνα: Πεδίο.

Βαλιαντή, Σ. & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή.* Αθήνα: Πεδίο.

Δαμανάκης, Μ., (2005). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση.* Αθήνα : Gutenberg.

Δήμου, Γ. (1999). *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός.* Στο: *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Εννοιολογικές διασαφηνίσεις,* εισήγηση στο Η΄ Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Ιωάννινα, Οκτώβριος.

Καραγιάννη, Π. (2012). Εκπαιδευτικές πρακτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις* (σσ. 421- 436). Αθήνα: Πεδίο.

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Δ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* σ. 21 – 36). Θεσσαλονική: ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ., Σολομών, Ι., Σταμέλος, Γ. (2000), *Ανιχνεύοντας την επίδοση στην ελληνική εκπαίδευση,* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουτσελίνη, Μ. (2001). Η ανάπτυξη Προγραμμάτων σε μικροεπίπεδο και η παιδαγωγική αυτονομία του εκπαιδευτικού. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση,* 31/2001, 26-37 Koutselini, 2005).

Κουτσελίνη, Μ. & Αγαθαγγέλου, Μ. (2009). *Διαφοροποίηση διδασκαλίας: Η κοινωνική, η Ακαδημαϊκή και η Διδακτική Πτυχή.* Προσπελάστηκε στις 15/4/2021 από https://www.ucy.ac.cy/release/documents/Publications/Greek/KoutseliniAgathange lou_Differentiation of Teaching Action Research.pdf.

Κουτσελίνη, Μ., & Αγαθαγγέλου, Σ. (2018). Διαφοροποίηση διδασκαλίας: Η κοινωνική, η ακαδημαϊκή και η διδακτική πτυχή. Προσπελάστηκε στις 10-4-2021 από

https://www.ucy.ac.cy/release/documents/Publications/Greek/KoutseliniAgathangelou_DifferentiationofTeachingActionResearch.pdf.

Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον-Βασικές αρχές.* Αθήνα: Πεδίο.

Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (7-17).* Βόλος: Γράφημα.

Σφυρόερα, Μ. (2007). Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική. Στο Α. Ανδρούσου (Επιμ.), *Κλειδιά και Αντικλείδια.* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Φιλιππάτου, Δ. & Βεντίστα, Ο. Μ. (2017). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. *Το βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, ΙΖ (68), 147-182.

Φύκαρης, Ι. (2014). «Διδακτικές εφαρμογές διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην πρώτη σχολική ηλικία». Στο Συλλογικό έργο: Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου, Μ. (Επιμ.), *Θέματα Διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Ενότητα Α: Επιμορφωτικό υλικό.* Θεσσαλονίκη (σελ. 43-61). Προσπελάστηκε στις 12/4/2021 από http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/yliko/enotita_a/fykaris.pdf.

Δεξιότητες Ζωής & Παραγωγή γραπτού λόγου: ένα παράδειγμα «συμπόρευσης» για την Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού

Αρβανίτη Βασιλική
M. Sc, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας., Υποψ. Διδάκτωρ ΕΚΠΑ
vanaarvaniti@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Η αντιμετώπιση των σύγχρονων προκλήσεων είναι εφικτή όταν οι άνθρωποι, μικροί και μεγάλοι, είναι εφοδιασμένοι μ’ ένα ευρύ φάσμα γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών. Όλα αυτά μπορούν να καλλιεργηθούν από πολύ μικρή ηλικία και να οδηγήσουν σε γνωστική ανάπτυξη και στην ενδυνάμωση ενός κοινωνικά και συναισθηματικά επαρκούς εαυτού. Βάσει σύγχρονων ερευνών, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων μεγιστοποιείται όταν η καλλιέργειά τους γίνεται στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Η παρούσα διδακτική προσέγγιση επιχειρεί να αναπτύξει δεξιότητες, όπως είναι η αυτεπίγνωση, η επικοινωνία και οι δεξιότητες διαπροσωπικών σχέσεων, η δημιουργική και κριτική σκέψη κατά το προσυγγραφικό στάδιο της παραγωγής αφηγηματικού λόγου. Ειδικότερα, οι μαθητές, δουλεύοντας στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων, άλλοτε ατομικά κι άλλοτε ομαδικά, καλούνται να φανταστούν την εμφάνιση του ήρωα της ιστορίας τους, να «χτίσουν» την ταυτότητα και τον χαρακτήρα του, καθώς και να οργανώσουν τις ιδέες τους σε διάγραμμα αφηγηματικού κειμένου. Έτσι, η καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής επιτυγχάνεται παράλληλα με την επίτευξη των γνωστικών στόχων του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας.

Λέξεις-κλειδιά: δεξιότητες ζωής, προσυγγραφικό στάδιο παραγωγής λόγου, αφήγηση

Εισαγωγή

Οι άνθρωποι καλούνται να ανταποκριθούν στις αντιξοότητες της ζωής είτε αυτές αφορούν καθημερινές προκλήσεις (διαχείριση άγχους, περίπλοκες διαπροσωπικές σχέσεις, κ.ά.) είτε προκλήσεις του 21ου αιώνα, όπως έχουν χαρακτηριστεί, οι οποίες αφορούν θέματα οικονομικά, κοινωνικά, περιβαλλοντικά, προσφάτως και υγειονομικά, μεταξύ των οποίων η πανδημία, η παγκοσμιοποίηση, οι οικονομικές, εθνικές και θρησκευτικές διαμάχες, η μετανάστευση, ο ψηφιακός μετασχηματισμός της οικονομίας, η ανεργία, η ανισότητα μεταξύ των ανθρώπων και η κλιματική αλλαγή (Carneiro & Draxler, 2008; Delors, 1996; European Commission, 2016; Josten & Lordan, 2021; OECD, 2005; OECD, 2018). Η αναγκαιότητα αντιμετώπισής τους φέρνει στο προσκήνιο την καλλιέργεια δεξιοτήτων, που θα τους καταστήσει ικανούς να αντεπεξέλθουν και να ζήσουν ευτυχισμένοι και παραγωγικοί.

Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων αποτελεί μια διαδικασία, η οποία συνήθως κατακτάται στην ενήλικη ζωή (OECD, 2005; Rychen & Salganik, 2003). Οι δεξιότητες είναι, όμως, διδακτές και μάλιστα από πολύ μικρή ηλικία προσφέροντας οφέλη στα παιδιά, δεδομένου ότι οι απαιτητικές συνθήκες της σύγχρονης ζωής έχουν αναπόφευκτα επηρεάσει και τη ζωή τους. Μετά την οικογένεια, το σχολείο αποτελεί το πλέον κατάλληλο περιβάλλον για την ανάπτυξή τους, καθώς ένας από τους ρόλους του είναι ο ψυχοκοινωνικός, διαθέτει έμπειρους δασκάλους, ευρεία πρόσβαση σε παιδιά και εφήβους, υποδομές για την υλοποίηση προγραμμάτων και δυνατότητα βραχυπρόθεσμης και μακροπρόθεσμης αξιολόγησης αυτών (IYF, 2014).

Γι’ αυτό παρατηρείται διεθνώς αναπροσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων με ένταξη προγραμμάτων καλλιέργειας δεξιοτήτων στο ωρολόγιο πρόγραμμα και άλλες προσεγγίσεις. Στη χώρα μας, εδώ και έναν χρόνο, έκαναν δυναμική εμφάνιση οι δεξιότητες μέσα από τα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» που υλοποιηθήκαν πιλοτικά τη σχολική χρονιά 2020-2021 σε Δημοτικά Σχολεία και Γυμνάσια της Ελλάδας και αναμένεται καθολική

εφαρμογή τους την προσεχή σχολική χρονιά ως αυτόνομο διδακτικό αντικείμενο (Νόμος 4807/2021, άρθρα 52 & 54).

Δεξιότητες Ζωής

Η εννοιολογική οριοθέτηση των «Δεξιοτήτων Ζωής» κρίνεται απαραίτητη, ώστε να υπάρχει σταθερό, κοινό σημείο αναφοράς για όσους ασχολούνται με το εν λόγω πεδίο. Εντούτοις, αυτό είναι δύσκολο να επιτευχθεί, γι' αυτό και μέχρι στιγμής δεν υπάρχει ένας πλήρης και ευρέως αποδεκτός ορισμός. Οι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί συγκλίνουν στο ότι πρόκειται για μια ομάδα δεξιοτήτων, γνωστικών και ψυχοκοινωνικών, προσωπικών και διαπροσωπικών, οι οποίες βοηθούν τους ανθρώπους στη λήψη συνειδητών αποφάσεων, στην αποτελεσματική επικοινωνία και αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους, στην αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων και στην αυτοδιαχείριση (Unicef, 2012). Συμβάλλουν στην προαγωγή της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης, στην πρόληψη τόσο κοινωνικών προβλημάτων όσο και προβλημάτων υγείας και στην προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (WHO, 1999).

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (WHO, 1999) ομαδοποίησε αυτές τις δεξιότητες, έτσι ώστε να ορίσει τις πέντε βασικές περιοχές Δεξιοτήτων Ζωής ως εξής:

1. Λήψη αποφάσεων και επίλυση προβλημάτων
2. Δημιουργική και κριτική σκέψη
3. Επικοινωνία και δεξιότητες διαπροσωπικών σχέσεων
4. Αυτεπίγνωση και ενσυναίσθηση
5. Διαχείριση των συναισθημάτων και του άγχους.

Σε ό,τι αφορά στα παιδιά, εδώ και δεκαετίες έχει γίνει φανερό πως είναι σημαντικό να εκπαιδεύονται όχι μόνο για να αποκτήσουν γνώσεις, αλλά και για να αναπτύσσουν δεξιότητες, στάσεις και αξίες, απαραίτητες για τη σχολική και την εξωσχολική τους ζωή, αλλά και για τη μετέπειτα πορεία ζωής τους ως ενεργών πολιτών. Έρευνες έχουν καταδείξει πως τα προγράμματα ενίσχυσης δεξιοτήτων που είναι μικρής χρονικής διάρκειας, αποσπασματικά και δεν αποτελούν μέρος μιας συνολικής εκπαιδευτικής στρατηγικής, αποφέρουν στα παιδιά οφέλη ευεργετικά, αλλά αυτά φαίνεται να διατηρούνται για μικρό διάστημα. Προκύπτει, επομένως, η ανάγκη για νέες προσεγγίσεις που θα νοηματοδοτήσουν τις προσπάθειες για καλλιέργεια των δεξιοτήτων ζωής στο σχολείο, θα είναι εφικτές, αποτελεσματικές και με διατηρήσιμα αποτελέσματα (Durlak et al., 2015; Jones & Bouffard, 2012).

Υιοθετώντας αυτή τη λογική, τέθηκε ως σκοπός της παρούσας προσέγγισης η καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής έχοντας ως βάση τη διδακτέα ύλη του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας. Κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας, επιλέχθηκε η ενσωμάτωση δραστηριοτήτων για την προαγωγή δεξιοτήτων ζωής στο ήδη δομημένο αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας των τάξεων Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού, καθώς διεθνείς ερευνητές τονίζουν πως για τη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η ενσωμάτωση της διδασκαλίας δεξιοτήτων και η εφαρμογή τους στο πλαίσιο καθημερινής αλληλεπίδρασης και πρακτικών με τους μαθητές (Jones & Bouffard, 2012).

Παραγωγή γραπτού λόγου: Αφήγηση

Οι μαθητές από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού έχουν έρθει σε επαφή με το κειμενικό είδος της αφήγησης. Η Ε΄ και η Στ΄ Δημοτικού προσφέρονται για τη συστηματικότερη προσέγγισή του, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν ευχέρεια στη συνειδητή χρήση γλωσσικών μέσων, με στόχο την παραγωγή κειμένου αποτελεσματικού για ορισμένη επικοινωνιακή περίσταση και εμπλουτισμό των αφηγηματικών κειμένων με αφηγηματικούς τρόπους. Να κατορθώσουν, δηλαδή, εκτός από την εξιστόρηση των γεγονότων, να εντάσσουν στο κείμενό τους περιγραφή, χάρη στην οποία «αποκαλύπτονται» οι ήρωες και τα συναισθήματά τους, «ζωντανεύει» ο χώρος, καθώς και

διάλογο, μιας και μέσω αυτού αναδεικνύονται οι χαρακτήρες τους και διεγείρεται το ενδιαφέρον των αναγνωστών.

Η παρούσα διδακτική προσέγγιση είναι εναρμονισμένη με τους στόχους των ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό.

ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ
ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ Ε΄- ΣΤ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Σκοπός: Η ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να επικοινωνεί γραπτά με ακρίβεια και αποτελεσματικότητα, χρησιμοποιώντας τη μορφή και το ύφος που αρμόζει σε κάθε περίσταση επικοινωνίας. Η ικανότητα να οργανώνει τη σκέψη του και να συστηματοποιεί τη βιωματική και σχολική γνώση με όργανο το γραπτό λόγο. Η ανάπτυξη αυτοπεποίθησης για τις συγγραφικές του δυνατότητες και η απόλαυση της διαδικασίας σύνθεσης κειμένου και γενικότερα της γραπτής επικοινωνίας.

Εικόνα 1: Σκοπός αναφορικά με τη γραφή και παραγωγή γραπτού λόγου Ε΄-Στ΄ Δημοτικού

Μεταξύ αυτών είναι το να είναι ικανοί οι μαθητές να εκφράζουν τον εσωτερικό τους κόσμο, καθώς και να επικαλούνται το γλωσσικό τους αίσθημα - δηλαδή την ορθή και με ευαισθησία χρήση των λέξεων και εφαρμογή των γραμματικών και συντακτικών κανόνων στον γραπτό λόγο - κατά την παραγωγή κειμένων. Οι δραστηριότητες έχουν δημιουργηθεί με γνώμονα τη βελτίωση του τρόπου συγγραφής των μαθητών, έτσι ώστε να προσελκύουν το ενδιαφέρον του αναγνώστη. Ενθαρρύνοντάς τους να γράφουν, θα αποκτήσουν εμπιστοσύνη στο προσωπικό τους γράψιμο με το δικό τους πρωτότυπο τρόπο.

Το πλαίσιο της προτεινόμενης διδακτικής προσέγγισης

Η παρούσα διδακτική προσέγγιση εστιάζει στο κειμενικό είδος της αφήγησης και συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες, πέντε στον αριθμό, αφορούν το προσυγγραφικό στάδιο ενός αφηγηματικού κειμένου. Το θέμα που έχει επιλεγεί για τη συγκεκριμένη παραγωγή γραπτού λόγου είναι «Το μυστήριο του ξένου με τη βαλίτσα». Ο προβλεπόμενος χρόνος για την υλοποίηση είναι 2 διδακτικές ώρες (90 λεπτά). Αναφορικά με τις δεξιότητες ζωής, η στόχευση γίνεται, κατά κύριο λόγο, στην καλλιέργεια δημιουργικής και κριτικής σκέψης, δεξιοτήτων επικοινωνίας και διαπροσωπικών σχέσεων, καθώς και αυτεπίγνωσης.

Γνωστικό υπόβαθρο μαθητών

Οι μαθητές από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού έχουν έρθει σε επαφή με το κειμενικό είδος της αφήγησης και είναι ικανοί να εξιστορούν ολοκληρωμένα συμβάντα, είτε πραγματικά είτε φανταστικά.

Σύμφωνα με τον συγκεκριμένο σχεδιασμό για τη διδασκαλία της αφήγησης για την Ε΄ και τη Στ΄ Δημοτικού, πριν από την περιγραφή της διδασκαλίας που ακολουθεί, οι μαθητές έχουν επαναλάβει/διδαχθεί τα βασικά γνωρίσματα του αφηγηματικού λόγου, την υπερδομή ενός αφηγηματικού κειμένου (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015˙ Ματσαγγούρας, 2009˙ Σπαντιδάκης, 2011), αφηγηματικούς τρόπους, καθώς και τα δομικά στοιχεία ενός κειμένου, έχουν εξασκηθεί σε αυτά μέσα από διαδραστικές ασκήσεις, αλλά και αναλύσεις αφηγηματικών κειμένων. Επιτυγχάνοντας έτσι τους αντίστοιχους στόχους των ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ που αφορούν την εξοικείωση με το είδος λόγου (εδώ: αναφορικός λόγος) και τον τύπο κειμένου (εδώ: αφηγηματικό κείμενο).

Διδακτικοί στόχοι

Οι στόχοι για τη συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση διακρίνονται, κατά Bloom και συνεργάτες, σε γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς (Τριλιανός, 2013).

- ❑ Γνωστικοί στόχοι

Οι μαθητές να είναι ικανοί:

- να αποτυπώνουν εικαστικά τα βασικά εξωτερικά χαρακτηριστικά ενός προσώπου.

- να χρησιμοποιούν αιτιολογικές προτάσεις για να τεκμηριώσουν τον χαρακτηρισμό που δίνουν σε ένα πρόσωπο.
- να συνθέτουν την ταυτότητα ενός προσώπου προσδιορίζοντας βασικά ατομικά χαρακτηριστικά.
- να καταγράφουν το σχεδιάγραμμα μιας αφήγησης, έτσι ώστε να μπορούν να το αναπτύξουν γραπτά.

❑ Συναισθηματικοί στόχοι

Οι μαθητές να:

- είναι ικανοί να συνεργάζονται αρμονικά με τους συμμαθητές τους στο πλαίσιο της ομάδας.
- αποκτούν εμπιστοσύνη στο προσωπικό τους γράψιμο με το δικό τους πρωτότυπο τρόπο.
- μοιράζονται τις ιδέες τους στην ομάδα και στην ολομέλεια.

❑ Ψυχοκινητικοί στόχοι

Οι μαθητές να είναι ικανοί να:

- σχεδιάζουν χρησιμοποιώντας μολύβι/ ξυλομπογιές/ μαρκαδόρους.

Περιγραφή της διδακτικής προσέγγισης

Για την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος και την πρόκληση της προσοχής των μαθητών, ο/η εκπαιδευτικός ξεκινά δείχνοντας την διπλανή εικόνα (εικόνα 2) και ζητώντας από τους μαθητές να κάνουν υποθέσεις για το θέμα που θα έχει η αφήγηση που θα γράψουν. Μετά την αρχική συζήτηση, τους γνωστοποιεί τους διδακτικούς στόχους



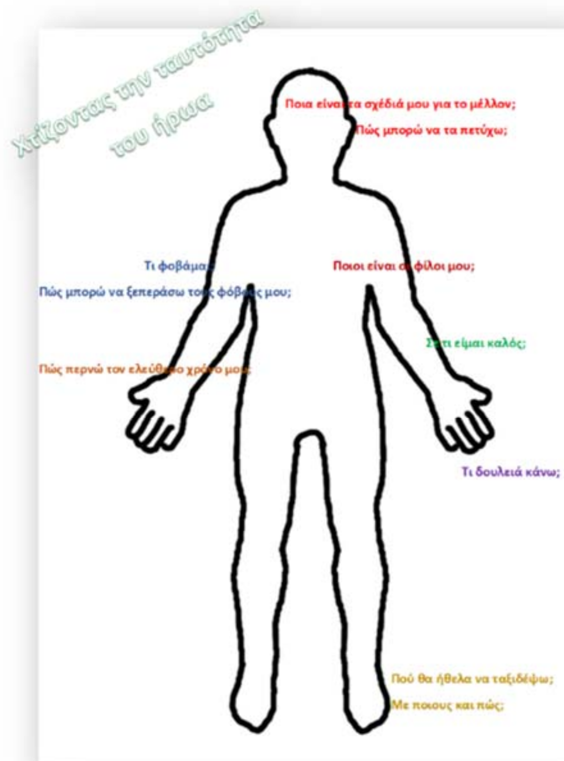
Εικόνα 2.

Δραστηριότητα 1: Φαντάζομαι τον ήρωά μου

Στο πλαίσιο της πρώτης δραστηριότητας, οι μαθητές εργάζονται ατομικά και καλούνται να φανταστούν τον πρωταγωνιστή της ιστορίας τους, αναπτύσσοντας την κριτική και δημιουργική τους σκέψη και να τον ζωγραφίσουν. Στη συνέχεια, όσοι επιθυμούν, μπορούν να παρουσιάσουν τη ζωγραφιά τους, περιγράφοντας εξωτερικά τον ήρωα στην ολομέλεια της τάξης. Κατά τη συζήτηση, γίνεται διδακτική αξιοποίηση του σχεδίου. Στην ανωτέρω δραστηριότητα προτείνεται να αφιερωθούν 15 λεπτά της ώρας.

Δραστηριότητα 2: Χτίζοντας την ταυτότητα του ήρωά μας

Οι μαθητές για τις ανάγκες της παρούσας δραστηριότητας χωρίζονται σε ομάδες και εργάζονται με βάση το πλαίσιο της ομαδικής εργασίας που έχει τεθεί από την αρχή της σχολικής χρονιάς. Κάθε ομάδα διαθέτει το περίγραμμα μιας ανθρώπινης μορφής και ερωτήσεις σε διάφορα σημεία του σώματος, παραδείγματος χάρη στη θέση των ποδιών βρίσκεται η ερώτηση «Πού θα ήθελα να ταξιδέψω;», όπως φαίνεται στην εικόνα 3. Οι μαθητές συζητούν, επιχειρηματολογούν, συναποφασίζουν και απαντούν σε αυτοκόλλητη σημείωση (post-it) τις ερωτήσεις, αναπτύσσοντας την κριτική και δημιουργική τους σκέψη. Στη συνέχεια, οι ομάδες με τη σειρά τους παρουσιάζουν τις απαντήσεις τους στην ολομέλεια και τις κολλούν στο αντίστοιχο περίγραμμα ανθρώπινης μορφής που βρίσκεται κολλημένο – σε μεγαλύτερο μέγεθος – σε εμφανές σημείο στην τάξη. Θα μπορούσε να είναι και το περίγραμμα της μορφής ενός μαθητή. Δημιουργείται με αυτόν τον τρόπο μια «τράπεζα ιδεών», που μπορούν να αποτελέσουν έναυσμα για κάθε μαθητή, ώστε να διαμορφώσει νοερά, σταδιακά, την προσωπικότητα του πρωταγωνιστή της ιστορίας του. Ο προτεινόμενος χρόνος για τη δεύτερη δραστηριότητα είναι 20-25 λεπτά της ώρας.



Εικόνα 3: Χτίζοντας την ταυτότητα του ήρωα

Δραστηριότητα 3: Ο χαρακτήρας του ήρωά μου

Στη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές εργάζονται ατομικά και πιο στοχευμένα πλέον στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του ήρωά τους. Αντλούν επίθετα, τα οποία αποδίδουν χαρακτηρισμούς σε ανθρώπους από σχετική εργασία. Ενδεικτικά, η εργασία αυτή θα μπορούσε να έχει υλοποιηθεί στην ενότητα 4 της Γλώσσας Ε΄ Δημοτικού. Έπειτα, με αιτιολογικές προτάσεις ή παραδείγματα εξηγούν γιατί απέδωσαν στον ήρωά τους συγκεκριμένους χαρακτηρισμούς. Αναπτύσσουν έτσι την κριτική και δημιουργική τους σκέψη και οικοδομούν τη γνώση. Τέλος, παρουσιάζονται ορισμένοι χαρακτηρισμοί με τις επεξηγήσεις τους στην ολομέλεια, αποτελώντας αφορμή για συζήτηση και διευκρινίσεις. Ο προτεινόμενος χρόνος για την τρίτη δραστηριότητα είναι 15 λεπτά της ώρας.

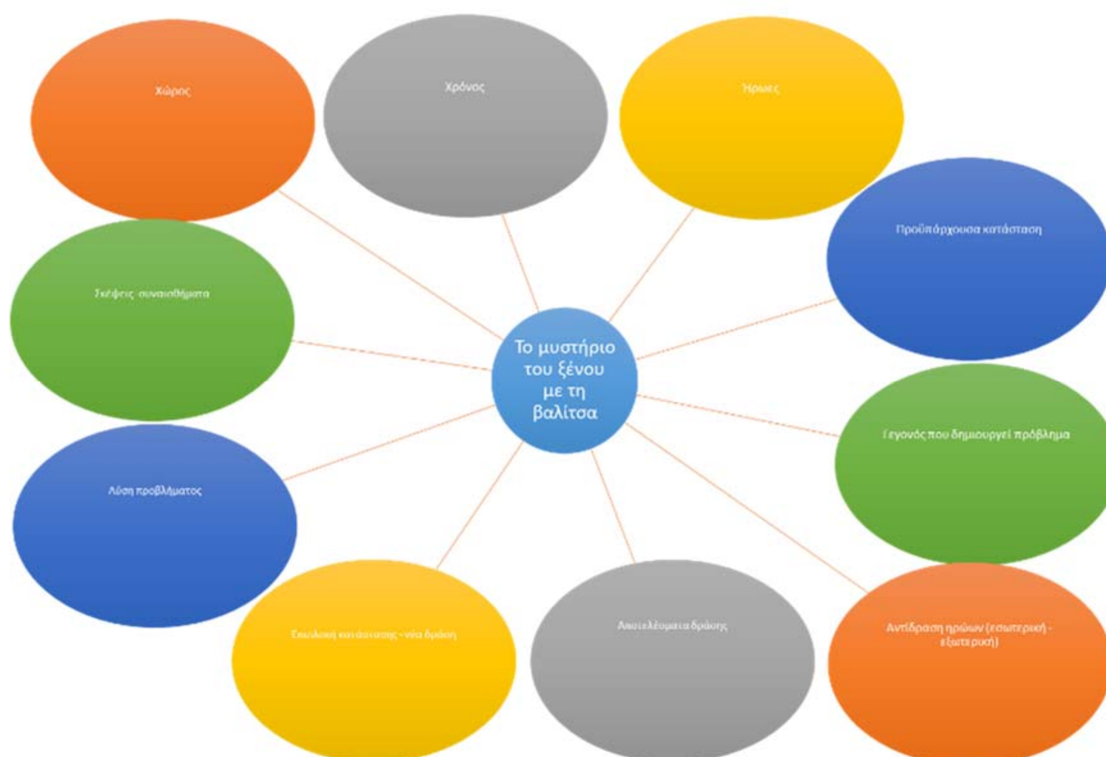
Δραστηριότητα 4: Η ταυτότητα του ήρωά μου

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα οι μαθητές καλούνται, δουλεύοντας ατομικά, να δημιουργήσουν την ταυτότητα του ήρωά τους, καταγράφοντας σε καρτέλα στοιχεία, όπως είναι το όνομα, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, το επάγγελμα. Η συγκεκριμένη εργασία αναπτύσσει τη δημιουργική σκέψη και την αυτεπίγνωση. Ο χρόνος που προτείνεται να αφιερωθεί είναι περίπου 10 λεπτά της ώρας.

Δραστηριότητα 5: Δομώντας την αφήγησή μου

Η τελευταία δραστηριότητα του προσυγγραφικού σταδίου αναφέρεται στον στόχο της καταγραφής του σχεδίου μιας εργασίας από την πλευρά των μαθητών, με τρόπο, που να μπορούν στη συνέχεια να δομήσουν κείμενο με ξεκάθαρες νοηματικές ενότητες και παραγράφους (ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ, 2003). Πρόκειται για τη συμπλήρωση διαγράμματος βασισμένου στην υπερδομή του αφηγηματικού κειμένου (Ματσαγγούρας, 2009) σε ατομικό επίπεδο. Μετά τη συμπλήρωσή του, το σχεδιάγραμμα θα βοηθήσει τους μαθητές να κάνουν μια νοερή αναπαράσταση των πληροφοριών και να προχωρήσουν σε σαφή

εξωτερίκευσή τους (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Η συγκεκριμένη δραστηριότητα προτείνεται να γίνει σε χρόνο 15 περίπου λεπτών.



Εικόνα 4: Δομώντας την αφήγησή μου

Οι προαναφερθείσες δραστηριότητες οδηγούν τους μαθητές σε αδρομερή, εσωτερική συγκρότηση της πλοκής της ιστορίας τους και σε σαφή, ολοκληρωμένη εικόνα του πρωταγωνιστή. Η εφαρμογή και αξιοποίηση όλων των στοιχείων αναμένεται να γίνει το επόμενο δίωρο του μαθήματος της Γλώσσας, στο οποίο οι μαθητές θα παράγουν ατομικά αφήγηση με θέμα «Το μυστήριο του ξένου με τη βαλίτσα».

Τα στοιχεία που θα προκύψουν από τις δραστηριότητες αναμένεται να ενταχθούν στο αφήγημα κατά το συγγραφικό στάδιο, με αξιοποίηση ποικίλων αφηγηματικών τρόπων και να συμβάλλουν καθοριστικά κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετικών με τη δράση των ηρώων.

Αξιολόγηση διδασκαλίας

Κατά την υλοποίηση των ομαδικών και ατομικών εργασιών που περιγράφηκαν παραπάνω, ο/η εκπαιδευτικός περιφέρεται στην τάξη και με ρόλο συμβουλευτικό διευκολύνει τους μαθητές ομαδικά και εξατομικευμένα, όποτε κριθεί αναγκαίο.

Αναφορικά με την αξιολόγηση των γνωστικών στόχων, αυτή πραγματοποιείται κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων και κατά τη συζήτηση στην ολομέλεια. Η αξιολόγηση της πέμπτης δραστηριότητας που αφορά το σχεδιάγραμμα της παραγωγής γραπτού λόγου γίνεται από τον/την εκπαιδευτικό μετά το πέρας της διδασκαλίας.

Για την αξιολόγηση των συναισθηματικών στόχων, δημιουργήθηκε ένας πίνακας αυτοαξιολόγησης στον οποίο αφιερώνονται 3 έως 5 λεπτά της ώρας. Σε αυτόν οι μαθητές βάζουν ένα σύμβολο √ κάτω από το πρόσωπο που καταδεικνύει το πώς τα πήγαν σε ορισμένους στόχους που εντάσσονται στον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα. Στην εικόνα 5 απεικονίζονται προτεινόμενα πρόσωπα με την επεξήγησή τους. Ενδεικτικές προτάσεις στις οποίες καλούνται να αξιολογήσουν τον εαυτό τους είναι οι ακόλουθες:

- ❑ Ακούω προσεκτικά αυτόν που μιλάει.
- ❑ Μοιράζομαι τις ιδέες μου στην ομάδα μου.
- ❑ Σέβομαι την απόφαση της πλειοψηφίας.
- ❑ Νιώθω αυτοπεποίθηση όταν εκπροσωπώ την ομάδα μου.



ό
να 5

Μέσα από τη διαδικασία αυτή οι μαθητές παρακολουθούν ενεργά τη δράση και τα συναισθήματά τους κατά την ομαδική εργασία, κάνοντας ένα βήμα προς την ανάπτυξη της αυτοσυνείδησης και της αυτορρύθμισης.

Συμπεράσματα

Η παραπάνω προσέγγιση αποτελεί μια διδακτική πρόταση για τη "συμπόρευση" της παραγωγής γραπτού λόγου και της καλλιέργειας δεξιοτήτων ζωής, υπό την παραδοχή ότι η καλλιέργειά τους είναι αποτελεσματικότερη όταν οι αντίστοιχες δραστηριότητες ενσωματώνονται στο ήδη δομημένο αναλυτικό πρόγραμμα και διατρέχουν την καθημερινή διδακτική πράξη (Jones & Bouffard, 2012). Οι περιγραφόμενες δραστηριότητες, που εντάσσονται στο προσυγγραφικό στάδιο (Ματσαγγούρας, 2009), προάγουν τη δημιουργική και κριτική σκέψη, την επικοινωνία και τις δεξιότητες διαπροσωπικών σχέσεων, καθώς και την αυτεπίγνωση.

Διεθνή ερευνητικά ευρήματα υποστηρίζουν την ύπαρξη τόσο βραχυπρόθεσμων όσο και μακροπρόθεσμων οφελών από την υλοποίηση καλά σχεδιασμένων δράσεων για την καλλιέργεια δεξιοτήτων αντίστοιχων με τις λεγόμενες «Δεξιότητες ζωής». Στα βραχυπρόθεσμα ανήκουν η ενδυνάμωση της γνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών (Hoffman, 2011; Zins, Weissberg, Wang & Walberg, 2004), η βελτίωση στην ακαδημαϊκή επίδοση και στη συμπεριφορά (Hoffman, 2011; Weissberg et al., 1989; WHO, 1997), η εδραίωση θετικού κλίματος τάξης και σχολείου (Zins et al., 2004), η βελτίωση των σχέσεων εκπαιδευτικού – μαθητών (Parsons et al., 1988), η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και των δεξιοτήτων αυτοδιαχείρισης (Hoffman, 2011), η δημιουργία και διατήρηση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων (CASEL, 2012) και η βελτίωση των σχέσεων γονέων – μαθητών (WHO, 1997). Στα μακροπρόθεσμα οφέλη εντάσσονται η μείωση της σχολικής διαρροής, η απόκτηση βάσεων για επαγγελματική επιτυχία, η δημιουργία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο, η ανάπτυξη καλής ψυχικής υγείας και η δημιουργία ενεργών πολιτών (Hawkins, Kosterman, Catalano, Hill & Abbott, 2008).

Αναφορές.

Carneiro, R. & Draxler, A. (2008). Education for the 21stCentury: lessons and challenges. *European Journal of Education 43, 149–160.* https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2008.00348.x.

CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). (2012). *Effective social and emotional learning programs.* Chicago, IL: Author. Retrieved June 25, 2021, from https://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide.pdf.

Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within.* Paris: UNESCO Publishing.

Durlak, J., Domitrovich, C., Weissberg, R., Gullotta, T., & Comer, J. (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. New York: Guilford Press.

European Commission. (2016). *A new skills agenda for Europe. Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness.* Brussels. Retrieved June 25, 2021, from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52016DC0381.

Jones, S. & Bouffard, S. (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies. *Sharing Child and Youth Development Knowledge. 26. 1-33*. https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x.

Josten, C. and Lordan, G. (2021). The Accelerated Value of Social Skills in Knowledge Work and the COVID-19 Pandemic. *LSE Public Policy Review*, 1(4), p.5. DOI: http://doi.org/10.31389/lseppr.31.

Hawkins, D., Kosterman, R., Catalano, R., Hill, K., & Abbott, R. (2008). Effects of social development intervention in childhood 15 years later. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, *162*(12), 1133–1141. https://doi.org/10.1001/archpedi.162.12.1133.

Hoffman, A.M., (2011). *Life skills learning and teaching: Principles, concepts and standards.* New York: UNICEF.

IYF. (2014). *Strengthening Life Skills for Youth: A Practical Guide to Quality Programming.* Baltimore: International Youth Foundation.

OECD. (2005). *The definition and selection of key competences.* Retrieved June 25, 2021, from http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf.

OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030.* Paris: OECD Publishing.

Rychen, D. & Salganik, L. (2003). *Highlights from the OECD Project Definition and Selection Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo).* Chicago.

Unicef. (2012). Global Life Skills Education Evaluation: Draft Final Report. London.

Weissberg, R., Caplan, M. & Sivo, P. (1989). A new conceptual framework for establishing school-based social competence promotion programs. Primary prevention and promotion in the schools. Retrieved June 25, 2021 from https://www.researchgate.net/publication/232554517_A_new_conceptual_framework_for_establishing_school-based_social_competence_promotion_programs.

World Health Organization (WHO). (1997). *Life skills education in schools*. WHO/MNH/PSF/93.7A.Rev.2. Geneva: WHO.

World Health Organization. Department of Mental Health. (1999) *Partners in life skills education*. *Conclusions from a United Nations Inter-Agency Meeting.* WHO/MNH/MHP/99.2. Geneva: WHO.

Zins, J., Weissberg, R., Wang, M. & Walberg, H. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York, NY, US: Teachers College Press.

Βασαρμίδου, Δ. & Σπαντιδάκης, Ι. (2015). *Διδασκαλία και μάθηση του γραπτού λόγου.* Αθήνα: Gutenberg.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό σχολείο. (2003). Ανακτήθηκε στις 25 Ιουνίου, 2021 από http://ebooks.edu.gr/info/cps/2deppsaps_GlossasDimotikou.pdf.

Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου: Ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν;* Αθήνα: Γρηγόρης.

Νόμος 4807/2021, άρθρα 52 & 54. *Θεσμικό πλαίσιο τηλεργασίας, διατάξεις για το ανθρώπινο δυναμικό του δημοσίου τομέα και άλλες επείγουσες ρυθμίσεις,* Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 96/11.6.2021) Ανακτήθηκε στις 25 Ιουνίου, 2021 από https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/726080/nomos-4807-2021.

Σπαντιδάκης, Ι. (2011). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας.* Αθήνα: πεδίο.

Τριλιανός, Θ. (2013). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας.* Αθήνα: Διάδραση.

Σχεδιασμός σεμιναρίου και μικροδιδασκαλίας. Προτάσεις Βιωματικής μάθησης για τη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου

Δημητρίου Μαρίνα
Θεατρολόγος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
marinadimitriou1@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει στόχο την πρακτική εφαρμογή μέρους της θεωρίας της Μεθοδολογίας της Εκπαίδευσης Ενηλίκων καθώς και την εισαγωγή της βιωματικής μάθησης στη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου. Για το σκοπό αυτό σχεδιάζεται ένα σύντομο εκπαιδευτικό σεμινάριο. Επιχειρείται να παρουσιαστούν τα βασικά χαρακτηριστικά του σεμιναρίου, ως προς τη στοχοθεσία και τα ζητήματα οργάνωσης. Επίσης, γίνεται προσπάθεια να περιγραφούν τα χαρακτηριστικά της ομάδας-στόχου στην οποία απευθύνεται, καθώς και ο αναλυτικός σχεδιασμός του σεμιναρίου. Τέλος, σχεδιάζεται μια μικροδιδασκαλία και προτείνεται ως μέθοδος αυτοαξιολόγησης η βιντεοσκόπησή της. Η μικροδιδασκαλία αποτελεί μέρος μιας διδακτικής ενότητας του σεμιναρίου. Η εργασία θα ολοκληρωθεί συμπεραίνοντας τη σημασία εύρεσης και ανάλυσης όλων των παραγόντων που συντελούν στον επιτυχή σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού σεμιναρίου. Επίσης, συμπεραίνοντας τη σημασία σύγχρονων ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας, όπως αυτών της βιωματικής μάθησης.

Λέξεις κλειδιά: Σχεδιασμός σεμιναρίου, οργάνωση, στοχοθεσία, βιωματική μάθηση, μικροδιδασκαλία

Εισαγωγή

Στην εποχή της εξειδίκευσης, της γνώσης και της πληροφόρησης η επιστήμη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ε.Ε.), καθίσταται παγκοσμίως αναγκαία. Ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων αποτελεί βασικό και αναπόσπαστο μέρος αυτής. Στην παρούσα εργασία θα γίνει προσπάθεια σχεδιασμού ενός οχτάωρου εκπαιδευτικού σεμιναρίου – προγράμματος (και οι δύο έννοιες θα χρησιμοποιούνται). Το θέμα του είναι η βιωματική μάθηση στα πλαίσια της διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο φορέας που το αναθέτει στον θεατρολόγο εκπαιδευτή είναι ένα Δημόσιο Δημοτικό Σχολείο των Αγίων Αναργύρων Αττικής.

Στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας καταβάλλεται προσπάθεια παρουσίασης του σκοπού και των επιμέρους στόχων του σεμιναρίου καθώς και του κόστους υλοποίησης, του χώρου και του χρόνου. Επίσης, αναφέρονται τα χαρακτηριστικά της ομάδας-στόχου. Στο τέλος του πρώτου μέρους, επιχειρείται, με τη χρήση πίνακα, η παρουσίαση των διδακτικών ενοτήτων του σεμιναρίου, η διάρκεια της κάθε μιας, καθώς και οι εκπαιδευτικές τεχνικές και τα εποπτικά μέσα που θα χρησιμοποιηθούν για τη διδασκαλία τους.

Στο δεύτερο μέρος ακολουθεί η παρουσίαση του σχεδιασμού μιας μικροδιδασκαλίας, το θέμα της οποίας βασίζεται σε μια διδακτική ενότητα του σεμιναρίου. Ο σχεδιασμός της περιλαμβάνει ότι και ο σχεδιασμός του σεμιναρίου (σκοπό, στόχους, τεχνικές, μέσα). Η βιντεοσκόπηση της μικροδιδασκαλίας επιλέγεται και προτείνεται ως μέθοδος αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτή.

Περιγραφή των χαρακτηριστικών και του περιεχομένου του σεμιναρίου. Στοχοθεσία και οργανωτικά ζητήματα. Χαρακτηριστικά ομάδας-στόχου και σύνδεσή τους με το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία υλοποίησης του σεμιναρίου. Αναλυτικός σχεδιασμός σε μορφή πίνακα. Μικροδιδασκαλία.

Σκοπός του σεμιναρίου είναι η εισαγωγή των δασκάλων, του Δημοτικού Σχολείου, στη Βιωματική μάθηση και στις ενεργητικές τεχνικές που αυτή χρησιμοποιεί. Επίσης, η ενδυνάμωση της φαντασίας και της διδακτικής τους δημιουργικότητας. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα από την υλοποίηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων του σεμιναρίου, δηλαδή **οι στόχοι** (Rogers, 1999, σελ.165), διακρίνονται σε τρία επίπεδα και είναι τα ακόλουθα:

α) Γνώσεων **-**Να ονομάζουν 2 τεχνικές της βιωματικής μάθησης
-Να αναφέρουν τα τρία μέσα έκφρασης
-Να περιγράφουν τα στάδια της δραματοποίησης

β)Δεξιοτήτων -Να αναγνωρίζουν τη βιωματική μάθηση
-Να εφαρμόζουν την παντομίμα στη διδασκαλία
- Να παρουσιάζουν τα τρία μέσα έκφρασης

γ)Στάσεων **-**Να προωθούν την ενεργητική συμμετοχή στη μάθηση
-Να αποδέχονται τη δυναμική της βιωματικής μάθησης

Στην επιτυχή υλοποίηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που θα επιφέρουν τα επιθυμητά εκπαιδευτικά αποτελέσματα, συνεπικουρεί η σωστή οργάνωση του προγράμματος. Κύριοι παράγοντες της οργάνωσης είναι ο φορέας που χρηματοδοτεί το σεμινάριο, ο χώρος που πραγματοποιείται, ο χρόνος, τα εποπτικά μέσα και οι συντελεστές του (Καραλής, 2005). Στην προκειμένη περίπτωση ο φορέας που καλύπτει το κόστος υλοποίησης είναι ένα Δημόσιο Δημοτικό Σχολείο Αγίων Αναργύρων (κατόπιν ειδικής άδειας απ' την σχολική επιτροπή του δήμου Αγίων Αναργύρων). Ένας φορέας με μικρές οικονομικές δυνατότητες· για το λόγο αυτό θα χρησιμοποιηθούν τα μέσα/υλικά που διαθέτει ήδη το σχολείο. Η φύση άλλωστε της βιωματικής μάθησης, δεν απαιτεί περαιτέρω εποπτικό εξοπλισμό. Για τον ίδιο λόγο το συνολικό κόστος του σεμιναρίου δε θα ξεπερνά το ποσό των 360 ευρώ. Από αυτό το ποσό, τα 300 ευρώ θα αποτελούν την αμοιβή του εκπαιδευτή που θα σχεδιάσει και θα υλοποιήσει το σεμινάριο και τα υπόλοιπα 60 ευρώ την πληρωμή του κυλικείου. Ο υπεύθυνος του κυλικείου θα φροντίζει στο διάλλειμα κάθε συνάντησης να υπάρχει κανάτα με καφέ φίλτρου, νερό και βουτήματα. Ένα διάλλειμα είκοσι λεπτών ορίζεται στο μέσον της κάθε 2ωρης συνάντησης. Στο σύνολό τους θα είναι τέσσερις, μία κάθε εβδομάδα. Ως ημέρα διεξαγωγής έχει επιλεχθεί η Τετάρτη, διότι αυτή την ημέρα της εβδομάδας θα μπορούν να συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί που αποτελούν την ομάδα-στόχο. Η έναρξη του σεμιναρίου θα πραγματοποιείται στον χώρο του σχολείου 20 λεπτά μετά το τέλος του διδακτικού τους ωραρίου (δηλαδή 13:35) για τους εξής λόγους: θα προλαβαίνουν να κάνουν διάλειμμα και δε θα χρειάζεται να μετακινηθούν. Επίσης έτσι, η λήξη του σεμιναρίου (15:35) θα προηγείται της λήξης των δύο μεσημεριανών τμημάτων (ολοήμερο) αποφεύγοντας πιθανή φασαρία και απόσπαση της προσοχής των δασκάλων μιας και ο χώρος διεξαγωγής του θα βρίσκεται κοντά στην είσοδο-έξοδο. Ως χώρος υλοποίησης του σεμιναρίου ορίζεται η αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου, η οποία διαθέτει την απαραίτητη άνεση χώρου για την κατάλληλη διαρρύθμιση των θέσεων των συμμετεχόντων. Διαθέτει επίσης τα απαραίτητα υλικά (χαλί, προβολέα) και καλό φωτισμό. Ο χώρος (διεξαγωγής προγράμματος, διαλείμματος, υγιεινής) αποτελεί βασικό ζήτημα οργάνωσης που επηρεάζει τη μαθησιακή διεργασία αλλά και το αποτέλεσμά της (Illeris, 2016). Οι εκπαιδευτικές τεχνικές, που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση ενηλίκων αλλά και στη βιωματική μάθηση, απαιτούν τη δυνατότητα διαφορετικής διαρρύθμισης του χώρου (της αίθουσας) και των καθισμάτων. Η σωστή διαρρύθμιση συντελεί και στην καλή συνεργασία του εκπαιδευτή με τους εκπαιδευόμενους αλλά και μεταξύ των εκπαιδευόμενων. Για παράδειγμα, μια αίθουσα με βάθρο και καρέκλες στη σειρά δεν υποστηρίζει μεθόδους ενεργητικής εκπαίδευσης. Αντιθέτως, η διάταξη των θέσεων σε ημικύκλιο, σε σχήμα Π ή σε παραλληλόγραμμο ενισχύουν τη δημιουργία θετικού κλίματος (Καραλής, 2012· Καραλής, 2005). Ο κατάλληλος χώρος μπορεί να δημιουργήσει θετικά και οικεία συναισθήματα στον εκπαιδευόμενο. Χρέη γραμματειακής υποστήριξης θα εκτελέσει

η υποδιεύθυνση του σχολείου, αναλαμβάνοντας ζητήματα όπως είναι η ενημέρωση του υπαλλήλου καθαριότητας (για την εξασφάλιση της καθαριότητας των χώρων), του υπεύθυνου κυλικείου κ.α. Οι συμμετέχοντες θα ενημερωθούν απ' τον εκπαιδευτή του σεμιναρίου στην εναρκτήριο συνάντηση, η οποία έχει προηγηθεί της έναρξης του σεμιναρίου. Η θετική έκβαση της εναρκτήριου συνάντησης θα παίξει καθοριστικό ρόλο στην επιτυχή έκβαση όλου του σεμιναρίου (Κόκκος, 2005). Τα οργανωτικά ζητήματα αν δε διευθετηθούν θα αποτελέσουν εμπόδια στη μάθηση, τα λεγόμενα θεσμικά ή οργανωτικά, σύμφωνα με την τυπολογία της Cross (Καραλής, 2017).

Χαρακτηριστικά ομάδας-στόχου και σύνδεσή τους με το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία υλοποίησης του σεμιναρίου

Ο καθορισμός του σκοπού και των στόχων του σεμιναρίου, των επιμέρους ζητημάτων οργάνωσης που προαναφέρθηκαν, καθώς και ο σχεδιασμός του περιεχομένου του σεμιναρίου προϋποθέτει τον ακριβή εντοπισμό των χαρακτηριστικών του πλαισίου αναφοράς, της ομάδας-στόχου και των εκπαιδευτικών της αναγκών (Γούλας, 2004· Καραλής, 2012). Στην προκειμένη περίπτωση το πλαίσιο αναφοράς είναι η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το σύνολο των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών συνθηκών μέσα στις οποίες (αυτή η εκπαίδευση), πραγματοποιείται. Οι συνθήκες αυτές εισάγουν τις προϋποθέσεις επάρκειας του πληθυσμού-στόχου (Καραλής, 2012). Ως πληθυσμός-στόχος εννοείται το μικρότερο μέρος του πληθυσμού στο οποίο απευθύνεται ένα πρόγραμμα ή σεμινάριο (Καραλής, 2012). Το σεμινάριο, το οποίο επιχειρεί να παρουσιάσει η παρούσα εργασία, απευθύνεται σε 14 δασκάλους του Δημοτικού Σχολείου Αγίων Αναργύρων, εκ των οποίων οι δέκα είναι γυναίκες και οι τέσσερεις είναι άντρες. Το εισόδημα τους μεσαίο και η εργασιακή τους εμπειρία κυμαίνεται από 10 έτη προϋπηρεσίας (τα νεότερα μέλη) έως 30 (το μεγαλύτερο σε ηλικία). Η επαφή όλων (πλην της διευθύντριας) με τη βιωματική μάθηση και τις ενεργητικές τεχνικές διδασκαλίας που αυτή χρησιμοποιεί έχει (έως την έναρξη του σεμιναρίου) τη μορφή παρατηρητή στα πλαίσια συνεργασίας με τους καθηγητές ειδικοτήτων αισθητικής και φυσικής αγωγής. Η διευθύντρια του σχολείου, είχε συμμετάσχει στο παρελθόν σε σεμινάρια βιωματικής μάθησης. Η διαπίστωση, μέσα από τη συμμετοχή της, των θετικών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, την οδήγησαν στο να προτείνει στο σύλλογο διδασκόντων την εθελοντική τους συμμετοχή σε σεμινάριο βιωματικής μάθησης. Στο σύλλογο (τον οποίο επί τούτου συγκάλεσε η διευθύντρια), παρευρέθηκε και ο θεατρολόγος εκπαιδευτής με τη σύμφωνη γνώμη διεύθυνσης και συλλόγου διδασκόντων. Με την παρουσία του προσπάθησε να απαντήσει σε τυχόν απορίες αλλά και να ξεκινήσει τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών· τη συλλογή δηλαδή των απαραίτητων πληροφοριών για τη διαπίστωση των εκπαιδευτικών αναγκών (Πατσός, 2015). Ως εκπαιδευτική ανάγκη θεωρείται η έλλειψη οποιασδήποτε γνώσης, δεξιότητας και στάσης που είναι απαραίτητα σε ένα άτομο για την ορθή εκτέλεση μιας δραστηριότητας (Γούλας, 2004). Κατά τον Βεργίδη (2003), η εκπαιδευτική ανάγκη προκύπτει από αλλαγές στο άτομο ή το περιβάλλον του και βρίσκει απάντηση, λύση, μέσω της εκπαίδευσης. Οι ανάγκες αυτές διακρίνονται σε συνειδητές και ρητές, συνειδητές και μη ρητές και σε λανθάνουσες και μη ρητές (Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Θ., 2003· Καραλής, 2005). Ο διαχωρισμός των ανθρώπινων αναγκών σε πρωταρχικές (ή αλλιώς οργανικές) και δευτερεύουσες (ή αλλιώς ψυχογενείς) , οδηγεί στην καταχώριση των εκπαιδευτικών αναγκών στη δεύτερη κατηγορία. Ενώ με βάση την πυραμίδα ιεράρχησης των ανθρώπινων αναγκών από τον Maslow το 1968, οι εκπαιδευτικές ανάγκες κατατάσσονται στα ανώτερα στρώματα, σε αυτά δηλαδή που έχουν να κάνουν όχι με την τροφή και τη στέγη αλλά με το αίσθημα του ανήκειν, την αυτοεκτίμηση και την αυτοεκπλήρωση (Rogers, 1999). Στη συνέχεια, η διερεύνηση των μαθησιακών αναγκών, των 14 δασκάλων, προχώρησε από ομαδικό σε ατομικό επίπεδο με τη συμπλήρωση από τους δασκάλους ενός ερωτηματολογίου. Η διερεύνηση συμπληρώθηκε με την εναρκτήριο συνάντηση. Τα συμπεράσματα από τα στοιχεία που συλλέχθηκαν έχουν ως εξής: το κύριο πρόβλημα και

των 14 δασκάλων που δήλωσαν οικειοθελώς συμμετοχή, ήταν η έλλειψη συγκέντρωσης, ενδιαφέροντος και σεβασμού των μαθητών τους κατά τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων με τον παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας. Η παραδοσιακή αυτή μέθοδος δυσκολεύει όλο και πιο πολύ τους μαθητές να παρακολουθήσουν και ως εκ τούτου τους δάσκαλους να διδάξουν. Ο αριθμός των μαθητών που παρουσιάζουν προβλήματα συγκέντρωσης αλλά και χαρακτηριστικά Δ.Ε.Π.Υ. διαρκώς αυξάνεται (Σκαλούμπας,). Πιθανά αίτια των αλλαγών των χαρακτηριστικών των μαθητών, οι σταδιακές οικονομικο-κοινωνικο-πολιτιστικές αλλαγές οι οποίες συντελούν σε αλλαγές του τρόπου ανατροφής, ανάπτυξης και διαβίωσης των μαθητών. Προτάθηκε η εισαγωγή των δασκάλων στη βιωματική μάθηση, διότι χρησιμοποιεί ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση ομαδικού πνεύματος, ενεργητικής συμμετοχής, αποτελεσματικότερης μαθησιακής διαδικασίας (Κόκκος, 2005· Rogers, 1999).

Πίνακας 1: Αναλυτικός σχεδιασμός

Διδακτικές ενότητες	Η χρήση του σώματος στη διδασκαλία Η χρήση της παντομίμας στη διδασκαλία	Η βιωματική χρήση των τριών μέσων έκφρασης (πρόσωπο, σώμα, φωνή) στη διδασκαλία	Η χρήση της δραματοποίησης στη διδασκαλία	Η χρήση της παντομίμας και των εκφραστικών μέσων στη διδασκαλία
Τεχνικές εκπαίδευσης	-Σύντομη εισήγηση -Μελέτη περίπτωσης: Γλώσσα Α΄ Δημοτικού (*Ζωντανεύω τα γράμματα κα τις πρώτες λέξεις που μαθαίνω να γράφω*) -Ερωτήσεις – απαντήσεις -Ομάδες εργασίας (σχηματισμός γραμμάτων με τα σώματα) -Άσκηση (παρουσίαση των ηρώων του βιβλίου, με παντομίμα) Συζήτηση	-Επίδειξη -Μελέτη περίπτωσης: Μελέτη Περιβάλλοντος Β΄ Δημοτικού (*Ο κύκλος του νερού*) -Καταιγισμός ιδεών (ποιες οι χρήσεις του νερού;) -Ομάδες εργασίας (παρουσίαση των μορφών του νερού χρησιμοποιώντας το πρόσωπο και το σώμα) -Άσκηση (αναπαραγωγή των ήχων του νερού στις διάφορες μορφές του) -Συζήτηση	-Εμπλουτισμένη εισήγηση -Μελέτη περίπτωσης: Ιστορία Γ΄ Δημοτικού (*Οι άθλοι του Ηρακλή*) -Άσκηση (2-2 οι εκπαιδευόμενοι κάνουν τον γλύπτη που φτιάχνει το γλυπτό) -Άσκηση (*εύρεση των ρόλων, που ενυπάρχουν στις ιστορίες των άθλων*) -Παιχνίδι ρόλων -Συζήτηση	-Μελέτη περίπτωσης: Φυσική Ε' Δημοτικού (*Πεπτικό σύστημα*) -Καταιγισμός ιδεών (γιατί το μάθημα λέγεται Φυσική;) -Άσκηση (παρουσίαση με παντομίμα, των φυσικών φαινομένων) -Ερωτήσεις - απαντήσεις -Ομάδες εργασίας (κάθε ομάδα σχεδιάζει και παρουσιάζει το ταξίδι της τροφής στο πεπτικό σύστημα χρησιμοποιώντας τα 3 μέσα έκφρασης)
Μέσα/ υλικά	Πίνακας μαρκαδόρου, Βιβλίο Γλώσσας Α΄ Δημοτικού, Χαλί	Πίνακας μαρκαδόρου, Βιβλίο Μελέτης Περιβάλλοντος Β΄ Δημοτικού, Προβολέας, Χαλί,	Βιβλίο Ιστορίας Γ΄ Δημοτικού, Πίνακας, Προβολέας, Χαλί	Βιβλίο Φυσικής Ε΄ Δημοτικού, Πίνακας, Προβολέας, Χαλί

		Cd player		
Διδακτικές ώρες	2 (20λεπτο διάλλειμα)	2 (20λεπτο διάλλειμα)	2 (20λεπτο διάλλειμα)	2 (20λεπτο διάλλειμα)

Μικροδιδασκαλία

Η μικροδιδασκαλία είναι μια μικρογραφία μαθήματος, μια πρόβα, με σκοπό να βοηθήσει τον εκπαιδευτή να μάθει να εφαρμόζει και να βελτιώνει μια διδακτική τεχνική, μια συμπεριφορά, μια στάση. Κάθε μικροδιδασκαλία περιέχει το στοιχείο της αξιολόγησης, οδηγεί σε ανατροφοδότηση και ως εκ τούτου στο τέλος ακολουθεί συζήτηση για όσα έγιναν. Μπορεί επίσης να βιντεοσκοπηθεί για να μπορέσει ο εκπαιδευτής να παρατηρήσει ο ίδιος τα τυχόν λάθη του (λεκτικά ή μη λεκτικά), κι έπειτα να την επαναλάβει. Γίνεται σε πραγματικό χρόνο, αλλά σε ελεγχόμενο εκπαιδευτικό πλαίσιο, χωρίς να ξεπερνά σε χρόνο τα 20 λεπτά. Όσοι συμμετέχουν γνωρίζουν τον σκοπό της. Στη μικροδιδασκαλία δίνεται έμφαση στο πώς διδάσκεται κάτι και όχι στο τι διδάσκεται. Γι' αυτό ο σχεδιασμός της απαιτεί προσεχτική και λεπτομερή περιγραφή των όσων θα γίνουν κατά τη διάρκεια της, αλλά και όσων θα πρέπει να προσέξει ο εκπαιδευτής. Στο σχεδιασμό κάθε μικροδιδασκαλίας υπάρχει πάντα η ενότητα 'Παρατηρήσεις', στην οποία επιλέγεται επί τούτου η χρήση του α΄ προσώπου, καθώς πρόκειται για προσωπικές σημειώσεις του εκπαιδευτή (Καψάλης, 2002 · Κεδράκα, 2019). Η εν λόγω μικροδιδασκαλία, σχεδιάστηκε με βάση τη 2η διδακτική ενότητα του σεμιναρίου. Ο σκοπός εξυπηρετεί τον γενικότερο σκοπό της θεματικής του σεμιναρίου και τα εργαλεία/μέσα που θα χρησιμοποιηθούν ενισχύουν τις τεχνικές που επιλέχθηκαν. Η μικροδιδασκαλία ξεκινάει χρησιμοποιώντας την τεχνική της εισήγησης για ενημέρωση των εκπαιδευόμενων επί του θέματος. Στη συνέχεια χρησιμοποιείται η τεχνική της επίδειξης (εδώ ως θεατρική παρουσίαση), σε συνδυασμό με την τεχνική των ερωτήσεων-απαντήσεων, για να γνωρίσουν τα είδη έκφρασης που διαθέτει ο άνθρωπος παρατηρώντας τα και να ενεργοποιηθούν απαντώντας στις σχετικές ερωτήσεις. Μέσω των ερωτήσεων υποκινούνται να πουν τη σκέψη τους. Επιδεικνύοντάς τα μέσα έκφρασης με παιχνίδι, μπορούν εύκολα να απαντήσουν ποια είναι αυτά· μειώνεται η πιθανότητα να αποθαρρυνθούν, όπως πιθανά να συνέβαινε εάν απλά ερωτώντο. Επίσης, 'τσαλακώνεται' πρώτα ο εκπαιδευτής δίνοντας τους θάρρος και δείχνοντας τον τρόπο. Ακολουθεί ο καταιγισμός ιδεών για να ενεργοποιηθούν, να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους και να νιώσουν άνετα και αυτοπεποίθηση με κάτι που γνωρίζουν. Η άσκηση της παντομίμας είναι απαραίτητη αφενός για να δοκιμάσουν να ενεργοποιήσουν τα εκφραστικά τους μέσα, να διεγείρουν τη φαντασία τη δική τους και των υπολοίπων και αφετέρου να νιώσουν ό,τι θα νιώσουν και οι μαθητές τους όταν τους ζητήσουν κάτι αντίστοιχο. Η εργασία σε ομάδες επιλέχθηκε γιατί εξυπηρετεί το θέμα. Επίσης, η εργασία σε ομάδες ενεργοποιεί και προάγει το ομαδικό πνεύμα και την αλληλεπίδραση των μελών (Κόκκος, 2005). Τέλος, η άσκηση αναπνοής επιλέχθηκε για χαλάρωση και αποφόρτιση απ' την ένταση που δημιουργεί η αναπαράσταση, έτσι ώστε να συμμετάσχουν στη συζήτηση που θα ακολουθήσει τα τελευταία λεπτά για ανατροφοδότηση του εκπαιδευτή.

Θέμα:	Η χρήση της παντομίμας και των εκφραστικών μέσων στη διδασκαλία
Ομάδα-στόχος:	14 δάσκαλοι Δημοτικού Σχολείου Αγίων Αναργύρων
Διάρκεια:	20 λεπτά
Σκοπός:	Ενίσχυση της φαντασίας για πιο δημιουργική διδασκαλία μέσω της χρήσης των 3 εκφραστικών μέσων (πρόσωπο, σώμα, φωνή)

Μαθησιακοί στόχοι (προσδοκώμενα αποτελέσματα)	
στο πεδίο των γνώσεων:	Να ονομάζουν τα τρία μέσα έκφρασης
στο πεδίο των δεξιοτήτων:	Να επιδεικνύουν τα τρία μέσα έκφρασης Να εφαρμόζουν στη διδασκαλία τους τη βιωματική χρήση του σώματος, του προσώπου και της φωνής
στο πεδίο των στάσεων:	Να αποδεχτούν τη δυναμική της βιωματικής μάθησης Να προωθούν την ενεργητική συμμετοχή στη μάθηση

Πίνακας 2. Περιεχόμενο μικροδιδασκαλίας

	1	2	3	4	5	6
Μέρη	Εισαγωγή 'Χρήση των τριών μέσων έκφρασης για τη διδασκαλία της ενότητας 9.1 & 9.2 του μαθήματος Μελέτη Περιβάλλοντος της Β΄ τάξης'	Ποια τα τρία μέσα έκφρασης	Πού υπάρχει νερό και σε ποια μορφή	Χρήση του προσώπου, του σώματος και της φωνής για να παρουσιάσουμε το νερό στις διάφορες μορφές του	Χρήση του προσώπου, του σώματος και της φωνής για να παρουσιάσουμε το ταξίδι του νερού στη γη	Ανασκόπηση / Ανατροφοδότηση / Κλείσιμο /
Διάρκεια	1΄	2'	3΄	3΄	7΄	4΄
Τεχνικές	Εισήγηση	Επίδειξη Ερωτήσεις-απαντήσεις	Καταιγισμός ιδεών	Άσκηση (ένας ένας σηκώνεται εθελοντικά και παρουσιάζει όποια μορφή του νερού θέλει, με παντομίμα και ήχο)	Εργασία σε ομάδες (5 ομάδες, μία για κάθε στάδιο του νερού/ προετοιμάζουν και παρουσιάζουν κυκλικά)	Άσκηση (αναπνοή για χαλάρωση: 'το μπαλόνι') Συζήτηση
Μέσα	Πίνακας, Προβολέας	Πίνακας	Πίνακας	Πίνακας, Χαλί	Πίνακας Χαλί	
Παρατηρήσεις		Σημειώνω τα μέσα έκφρασης στον πίνακα, καθώς τα απαντούν	Να γράψω στον πίνακα ό,τι ακούγεται σε στήλες ανάλογα με τη μορφή του νερού (στερεό, υγρό, αέριο)	Να τους προτείνω σε τέτοιες ασκήσεις στο μάθημά τους να παροτρύνουν τους αδύναμους μαθητές για ενίσχυση της αυτοπεποίθησης τους	Παρουσιάζουν όλοι στη βιωματική μάθηση και όχι ένας εκπρόσωπος, όπως συνήθως στην εκπαίδευση ενηλίκων	

Η αξιολόγηση που κάνει ο εκπαιδευτής συνολικά στο σχεδιασμό, την υλοποίηση και τα αποτελέσματα του προγράμματος του, είναι μια αναγκαία δεξιότητα η οποία καλλιεργείται με διάφορες μεθόδους. Απαραίτητη προϋπόθεση της αυτοαξιολόγησης είναι η προθυμία του εκπαιδευτή. Προθυμία για αναγνώριση των λαθών, βελτίωση της εφαρμογής των εκπαιδευτικών τεχνικών, σχεδιασμό καινούργιων στρατηγικών και αλλαγή όσων δε βελτιώνουν την εκπαιδευτική του παρέμβαση (Rogers, 1999). Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση μιας μικροδιδασκαλίας συμβάλλουν στη βελτίωση του εκπαιδευτή διότι, αποτελούν μια εργαστηριακή άσκηση που δίνει έμφαση στα τεχνικά σημεία της διδασκαλίας και που βελτιώνει τις διδακτικές δεξιότητες και τις συμπεριφορές του (Γιαννακοπούλου, 2008). Μπορεί να χαρακτηριστεί και ως προσομοιωτική τεχνική διδασκαλίας που πραγματοποιείται σε ελεγχόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η μικροδιδασκαλία δίνει τη δυνατότητα ανατροφοδότησης είτε με παρατηρήσεις, σχόλια και κριτικές των παρευρισκόμενων (εκπαιδευόμενων, συναδέλφων, επόπτη) είτε με βιντεοσκόπηση ή και συνδυασμό αυτών (Γιαννακοπούλου, 2008). Η βιντεοσκόπηση της μικροδιδασκαλίας αποτελεί μέθοδο αυτοαξιολόγησης που επιλέγεται για την παραπάνω μικροδιδασκαλία και που προτείνεται στους εκπαιδευτικούς του σεμιναρίου. Η δυνατότητα που δίνεται στον εκπαιδευτικό να παρατηρήσει βιντεοσκοπημένα τις δραστηριότητες του, συμβάλλει στην ανάπτυξη κριτικού στοχασμού πάνω σε όσα προηγήθηκαν. Αυτός είναι και ο κύριος λόγος επιλογής της συγκεκριμένης μεθόδου αυτοαξιολόγησης.

Συμπεράσματα

Στον επιτυχή σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων, οι παράγοντες που συντελούν είναι πολλοί. Η συλλογή, η μελέτη και η αξιοποίηση των πληροφοριών των χαρακτηριστικών του πληθυσμού-στόχου και των εκπαιδευτικών τους αναγκών, παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο. Η συλλογή των προαναφερθέντων στοιχείων είναι απαραίτητη για τον καθορισμό του περιεχομένου και τη σωστή οργάνωση των προγραμμάτων. Είναι επίσης απαραίτητη, για τον ορισμό των επιδιωκόμενων στόχων και την επιλογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών, με τις οποίες αυτοί οι στόχοι θα επιτευχθούν. Όποιοι κι αν είναι οι στόχοι, η μεθοδολογία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων καθώς και της Βιωματικής Μάθησης, χρησιμοποιεί κυρίως ενεργητικές και συμμετοχικές τεχνικές που προάγουν το ομαδικό πνεύμα, την ενεργητική συμμετοχή και την αλληλεπίδραση των εκπαιδευόμενων μεταξύ τους, αλλά και μεταξύ του εκπαιδευτή και των εκπαιδευόμενων. Κάποιες από τις τεχνικές αυτές είναι εφαρμόσιμες και αποτελεσματικές και στην υλοποίηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ανηλίκων (Illeris, 2016). Τέτοιες τεχνικές επιλέχθηκαν στον σχεδιασμό του σεμιναρίου της παρούσας εργασίας, προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι ενήλικες να μπορέσουν έπειτα να τις εφαρμόσουν στη διδασκαλία τους σε ανήλικους. Η αξιολόγηση του σχεδιασμού και της υλοποίησης του προγράμματος αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της επιστήμης της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και προτείνεται και ως μέρος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που υλοποιούνται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η μικροδιδασκαλία λειτουργεί ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης και εξάσκησης τεχνικών και συμπεριφορών που τίθενται προς βελτίωση.

Αναφορές

Illeris, K. (2016). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων.* Αθήνα: Μεταίχμιο

Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Θ. (2003). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτικών.* (Δ. Βεργίδης, Επιμ.) Ελληνικά Γράμματα.

Γιαννακοπούλου, Ε. (2008). Η μικροδιδασκαλία στην εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων: από την ανατροφοδότηση στον αναστοχασμό. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*(14), σσ. 11-16.

Γούλας, Χ. (2004, Σεπτέμβριος). Διπλωματική Εργασία: Διερεύνηση του Βαθμού Συμμετοχής των Ενηλίκων Εκπαιδευόμενων στο Σχεδιασμό, την Υλοποίηση και την

Αξιολόγηση των προγραμμάτων Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης. *Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων*.

Καραλής, θ. &. (2012). *Εκπαίδευση εργαζομένων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.* Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ.

Καραλής, Θ. (2005). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων* (Τόμ. Β). (Α. Κόκκος, Επιμ.) Πάτρα: Ε.Α.Π.

Καραλής, Θ. (2017). Συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση και ανισότητες . Στο Γ. Χ. Π. (Επιμ.), *Δια βίου μάθηση, επαγγελματική κατάρτιση, απασχόληση και οικονομία: Νέα δεδομένα, προτεραιότητες και προκλήσεις* (σσ. 215-236). Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ και ΙΝΕ ΓΣΕΕ.

Κεδράκα, Κ. (2019). Η μικροδιδασκαλία, εργαλείο του εκπαιδευτή ενηλίκων. *Academia*. Ανάκτηση 12 22, 2019, από https://www.academia.edu/38233475/2_Η_ΜΙΚΡΟΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ.pdf

Κόκκος, Α. (2005). *Θεωρητικό Πλαίσιο και Προυποθέσεις Μάθησης.* Πάτρα: Ε.Α.Π.

Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων* (Τόμ. Β). Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Πατσός, Χ. (2015). Βασικές αρχές και μέθοδοι διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών. *Έρκυνα*(7ο), σ. 39.

Σκαλούμπας, Χ. (2018). *Οδηγός Ε.Ε.Π για μαθητές Δ.Ε.Π.Υ.* Αθήνα : Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανάκτηση από http://prosvasimo.iep.edu.gr/EDEAY

Παράρτημα 1: Δραστηριότητες εναρκτήριας συνάντησης

1	Σε κύκλο όρθιοι: 1-1 λέει το όνομά του αλλάζοντας τη φωνή του και κάνοντας μία κίνηση. Επαναλαμβάνουν όλοι το όνομα και την κίνηση αμέσως μετά, ταυτόχρονα.
2	Σε κύκλο, ο καθένας χωριστά σε χαρτί: ακρωνύμιο με τα αρχικά του ονόματός του και τα χαρακτηριστικά του. Παρουσίαση.
3	Καθιστοί σε κύκλο. Στη μέση χαρτί του μέτρου. Ένας ένας γράφει τι προσδοκά απ' το σεμινάριο.
4.	Σε κύκλο όρθιοι: 1-1 στη μέση του κύκλου αναφέρει ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζει στην τάξη του. Οι υπόλοιποι πλησιάζουν λίγο, πολύ ή ακουμπούν το άτομο στη μέση του κύκλου ανάλογα με τον βαθμό που το βιώνουν και αυτοί.
5	Ημικύκλιο: Μαθησιακό συμβόλαιο
6	Ημικύκλιο: Ένας ένας αναφέρει με μία λέξη τι νιώθει με το πέρας της εναρκτήριας συνάντησης

Μια πιλοτική εφαρμογή για την αυτονομία στη μάθηση 'Αν ήμουν δάσκαλος!'

Τέντα Ειρήνη
Παιδαγωγός, Big Bang School
eirinitenta@gmail.com

Περίληψη

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η ανάλυση ενός πιλοτικού project για την αυτονομία στη μάθηση. Σε δύο τμήματα Α' Δημοτικού με μαθήτριες και μαθητές ηλικίας 6-7 ετών πραγματοποιήθηκε το σχέδιο εργασίας 'Αν ήμουν δάσκαλος'. Κάθε μέλος της τάξης ανέλαβε να σχεδιάσει δραστηριότητες για την υπόλοιπη ομάδα με βάση τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του. Σκοπός της εργασίας είναι να αποτυπωθεί σε πρώτο επίπεδο η συμμετοχή και η στάση των παιδιών ως 'δάσκαλοι' αλλά και 'μαθητές' ενός συνομηλίκου. Ακόμη να διερευνηθεί η συμβολή της συγκεκριμένης πρακτικής στο έργο του εκπαιδευτικού. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν αφενός τη θετική στάση και τον ενθουσιασμό των μαθητών προς τη 'διδασκαλία' από συνομήλικο και αφετέρου προοπτικές βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου μέσα από τη διαδικασία.

Λέξεις κλειδιά: μαθητής-δάσκαλος, αυτονομία, αναστοχασμός, κίνητρα

Εισαγωγή

Η τεχνική της διδασκαλίας με ή από συνομήλικους πρόκειται για ένα ιστορικό φαινόμενο το οποίο υποστηρίζεται από δύο μεγάλες παιδαγωγικές θεωρίες, αυτές του Piaget και του Vygotsky (Velez, Cano, Whittington και Wolf, 2011). Οι Hogan και Tudge (1999) παραθέτουν πως για τον Vygotsky η μάθηση μπορεί να επιτευχθεί με μεγαλύτερα οφέλη όταν τα άτομα αποδέχονται μια πρόκληση από κάποιο άλλο άτομο με περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες. Τις περισσότερες φορές, συνεχίζουν οι ίδιοι, αυτό το άτομο ταυτίζεται με τον ρόλο που παίζουν οι ενήλικες ή ειδικότερα, οι δάσκαλοι. Ωστόσο αν κάποιος συνομήλικος εμφανίζει υψηλότερη γνώση περιεχομένου από την υπόλοιπη ομάδα ομηλίκων μπορεί να αναλάβει εξίσου αποτελεσματικά τον ρόλο του 'πιο ικανού' ατόμου. Η διδασκαλία με ομήλικους όπως ορίζεται από τους Boud, Cohen και Sampson (1999) αναφέρεται στην εφαρμογή διδακτικών και μαθησιακών στρατηγικών στις οποίες οι μαθητές μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον χωρίς την άμεση παρέμβαση του εκπαιδευτικού. Μια ανάλογη προσπάθεια έγινε στη συγκεκριμένη έρευνα καθώς οι μαθητές αναλάμβαναν το ρόλο της δασκάλας ενώ η ίδια έπαιρνε θέση σε κάποιο από τα θρανία με τον ρόλο της μαθήτριας. Ένα παιδί που είχε προετοιμαστεί τις προηγούμενες μέρες γινόταν δάσκαλος και καθοδηγούσε την τάξη στο περιεχόμενο και τις δραστηριότητες που είχε μελετήσει και σχεδιάσει. Ανοίγοντας την οπτική των θεωριών η διδασκαλία σε συνομήλικους βρίσκει τη θέση της στην ευρύτερη προσέγγιση που θέτει μαθήτριες και μαθητές στο κέντρο της.

Η μαθητοκεντρική προσέγγιση περικλείει ένα σύνολο θεωριών όπως η ενεργή μάθηση (active learning), η μάθηση με υποστήριξη από συνομηλίκους (peer-assisted learning) και η συνεργατική μάθηση (collaborative learning) (Bishop & Verleger, 2013). Αντλώντας στοιχεία από την έρευνα των Davies, Dean, & Ball (2013), οι οποίοι μελέτησαν την αντίστροφη τάξη, στόχος της μαθητοκεντρικής προσέγγισης είναι τα μέλη της τάξης να μεταμορφωθούν από παθητικούς ακροατές σε ενεργούς μαθητευόμενους. Μία οδό για να οδηγηθούμε σε αυτή τη 'μεταμόρφωση' αποτελεί μια μαθησιακή πρακτική που στηρίζεται και προωθεί την αυτονομία όλων των εκπαιδευομένων.

Οι Vieira, Barbosa, Paiva και Fernandes (2008) συζητούν για την παιδαγωγική της αυτονομίας υπό το πρίσμα τεσσάρων πτυχών: αναστοχασμός (reflection), πειραματισμός (experimentation), (αυτό-) ρύθμιση (self-regulation) και διαπραγμάτευση (negotiation).

Όπως παρατίθεται στον Benson (2013) τόσο οι παιδαγωγοί όσο και οι μαθητές οφείλουν να αναλύουν και να στοχάζονται πάνω στην πρακτική τους και να μετατραπούν σε κριτικούς διαμορφωτές της παιδαγωγικής κοινότητας. Ο ίδιος συνεχίζει τονίζοντας πως το ζητούμενο της διερευνητικής δράσης εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών σχετικά με την παιδαγωγική της αυτονομίας δεν αφορά την υιοθέτηση δοκιμασμένων και ελεγμένων διδακτικών μεθόδων και τεχνικών. Αντιθέτως, η προώθηση της μαθησιακής αυτονομίας στην τάξη έγκειται στο κατά πόσο οι παιδαγωγοί 'κάνουν το πρώτο βήμα' και πειραματίζονται με νέους τρόπους οργάνωσης της διδασκαλίας και της μάθησης (Dam, 1995).

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο «πώς» και στο «γιατί» κάποιοι μαθητές επιθυμούν να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, να επιτύχουν και να μάθουν, ενώ άλλοι όχι (Pintrich, 2003). Εδώ, προκύπτει η ανάγκη να αντλήσουμε στοιχεία από τις θεωρίες για τα κίνητρα των μαθητών και μαθητριών. Σύμφωνα με τη θεωρία του Αυτο-προσδιορισμού (Self-Determination Theory), όπως παρουσιάζεται από τους Deci & Ryan (1985) τα κίνητρα μπορούν να διακριθούν σε εσωτερικά (intrinsic motivation) και εξωτερικά (extrinsic motivation). Τα εσωτερικά κίνητρα προέρχονται από το ίδιο το άτομο, καθώς η περιέργεια, η ευχαρίστηση, η πρόκληση μιας δραστηριότητας είναι αυτά που το ωθούν, παρά κάποια αμοιβή ή επιβράβευση. Η συγκεκριμένη θεωρία εστιάζει στην ικανοποίηση εσωτερικών ψυχολογικών αναγκών, όπως είναι η αυτονομία, η άσκηση των ικανοτήτων και η ανάγκη του ατόμου να επικοινωνεί, να σχετίζεται και να συνεργάζεται με άλλους για ένα κοινό στόχο (Deci & Ryan, 2000). Η ίδια επιδίωξη κινητοποιεί και την παρούσα έρευνα καθώς στόχος είναι να εμπλακούν οι μαθητές και οι μαθήτριες αυθεντικά και να αναλάβουν το ρόλο του συν-διαμορφωτή στη διδασκαλία και τη μάθηση.

Πώς μπορούμε να ενισχύσουμε τα κίνητρα των μαθητών και μαθητριών έτσι ώστε να εμπλέκονται ουσιαστικά στη μαθησιακή διαδικασία; Αν επιτευχθεί η παραπάνω θέση ποιες επιδράσεις μπορεί να φέρει στην πρακτική του ίδιου του εκπαιδευτικού; Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να φωτίσει το ζήτημα μέσα από την τεχνική 'ο μαθητής ως δάσκαλος της τάξης'. Εκκινώντας από τη δική μας περιέργεια και ανάγκη για αυτενέργεια μέσα στην τάξη, αλλά και στηριζόμενοι στο ερευνητικό υπόβαθρο μπορούμε να αρθρώσουμε τα εξής ερωτήματα:

1. Τι είδους συμμετοχή και στάση έχουν οι μαθητές και οι μαθήτριες της συγκεκριμένης τάξης προς τη διδασκαλία από συνομήλικο;
2. Ποια επίδραση μπορεί να επιφέρει στο έργο της παιδαγωγού η πρακτική που δοκιμάστηκε;

Ερευνητικός Σχεδιασμός

Η παρούσα εργασία εντάσσεται στο πλαίσιο μιας ευρύτερης έρευνας για τη φύση της αυτονομίας μαθητών και παιδαγωγών που βρίσκεται σε εξέλιξη. Μάλιστα αποτελεί το εισαγωγικό κομμάτι που αποτυπώνει σε πρώτο επίπεδο ποιοτικές πτυχές του σχεδίου εργασίας «Αν ήμουν δάσκαλος» και την επίδρασή του στους συμμετέχοντες. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στα δύο τμήματα της Α' τάξης του Δημοτικού Σχολείου Big Bang School. Εδώ εστιάζουμε σε μία από τις δύο τάξεις που απαρτιζόταν από 16 παιδιά, (9 κορίτσια και 7 αγόρια) ηλικίας 6-7 ετών. Η αρχή του πρότζεκτ σηματοδοτείται από τον Ιανουάριο του 2021 όσο οι σχολικές μονάδες λειτουργούσαν, συνεχίστηκε στην εξ-αποστάσεως περίοδο και ολοκληρώθηκε με την επιστροφή των παιδιών στο σχολείο τον Ιούνιο της ίδιας χρονιάς.

Το εγχείρημα είχε ως αφορμή μια δραστηριότητα παραγωγής λόγου με θέμα «Τι θα έκανες αν ήσουν δάσκαλος;». Την πρώτη μέρα μαθημάτων τον Ιανουάριο οι μαθητές και οι μαθήτριες ζωγράφισαν, έγραψαν και παρουσίασαν πώς φαντάζονται τον εαυτό τους στη θέση της δασκάλας και τι θα ήθελαν να μοιραστούν με τους συμμαθητές τους. Τα έργα των παιδιών ενώθηκαν σε ένα αυτοσχέδιο βιβλίο στο οποίο μπορούσαν όλοι να έχουν πρόσβαση. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας εκφράστηκε αυθόρμητα από τα παιδιά η επιθυμία να πραγματοποιήσουμε αυτή την ιδέα. Οι δασκάλες των δύο τμημάτων δέχθηκαν την πρόκληση και άμεσα οι ομάδες πέρασαν στην πράξη. Στο διάστημα των 5 μηνών 15

παιδιά ανέλαβαν το ρόλο του δασκάλου (έξι από τα παιδιά έγιναν δύο φορές δάσκαλοι, πράγμα που επιθυμούσε η πλειοψηφία της τάξης αλλά λόγω χρόνου δεν ολοκληρώθηκε η σειρά). Από τις 20 συνολικά 'διδασκαλίες' που πραγματοποιήθηκαν οι 5 έγιναν κατά την περίοδο της καραντίνας μέσω zoom και οι δύο από αυτές είχαν συνεργατική μορφή.

Η βασική δομή του πρότζεκτ αποτελούνταν από τρία συνήθως στάδια: προετοιμασία, διδασκαλία-δράση, αναστοχασμός. Οι μαθητές και οι μαθήτριες επέλεγαν το θέμα που αγαπούσαν ή και γνώριζαν καλά και προετοιμάζονταν σε συνεργασία με τη δασκάλα και τους γονείς τους. Μπορούσαν να φέρουν το δικό τους υλικό (βιβλία, παιχνίδια, κατασκευές, πρώτες ύλες), να φτιάξουν δικά τους φύλλα εργασίας, να οργανώσουν παιχνίδια και δραστηριότητες και μαζί με την παρουσίαση που ετοιμαζόταν από την εκπαιδευτικό γίνονται δάσκαλοι της τάξη για μία ή δύο διδακτικές ώρες. Η διαχείριση της τάξης ενέπιπτε μέσα στις 'αρμοδιότητες' του ρόλου που αναλάμβαναν. Αυτό γινόταν σαφές από την αρχή, καθώς η παιδαγωγός 'μεταμορφωνόταν' σε μαθήτρια, έπαιρνε τη θέση της στα θρανία και συμμετείχε ως μέλος της ομάδας. Όταν υπήρχε κάποια επιτακτική ανάγκη μπορεί να παρενέβαινε για να βοηθήσει τον 'δάσκαλο' να συνεχίσει. Στο τέλος της 'διδασκαλίας' η ομάδα ευχαριστούσε τον δάσκαλο ή τη δασκάλα της ημέρας και σε έναν κύκλο μοιράσματος ακούγονταν οι εντυπώσεις, τα συναισθήματα και οι σκέψεις των παιδιών και της δασκάλας. Στόχος του τελικού μοιράσματος ήταν η πυροδότηση της μεταγνώσης (πώς έμαθα αυτά που έμαθα ή πώς κατάφερα να πω αυτά που ήθελα) και της κριτικής σκέψης.

Για να διερευνηθεί το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε τη συμμετοχή και τη στάση των παιδιών στο σχέδιο εργασίας όσο και το δεύτερο, η αναζήτηση επιπτώσεων της παρέμβασης στην πρακτική της παιδαγωγού, συλλέχθηκαν δεδομένα από γραπτές αναφορές (ημερολόγιο αναστοχασμού της εκπαιδευτικού), γραπτές σημειώσεις των παιδιών (σχέδια, λέξεις και σύντομα κείμενα από τα τετράδιο ερευνών) και οπτικοακουστικό υλικό (βιντεοσκόπηση διαδικασίας). Στιγμιότυπα ή και ολόκληρες μαγνητοσκοπημένες διδασκαλίες μεταγράφηκαν και επιλέχθηκαν σημαντικά κομμάτια προς ανάλυση. Η οπτική μέσα από την οποία ερμηνεύονται τα αποτελέσματα συνδέεται με την έννοια της αυτονομίας των παιδιών (pedagogy of autonomy όπως περιγράφεται από τους Kuchah & Smith, 2011). Για το λόγο αυτό επιλέχθηκαν από τη βιβλιογραφία οι 4 θεμελιώδεις έννοιες που σχετίζονται με την αυτονομία: αναστοχασμός, πειραματισμός, (αυτο)-ρύθμιση και διαπραγμάτευση ως άξονες με βάση τους οποίους οργανώνεται η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου που πραγματοποιήθηκε.

Αποτελέσματα και Συζήτηση

Η διαδικασία της ανάλυσης ανάδειξε σημαντικά στοιχεία που συνδέονται με την αυτονομία των συμμετεχόντων στο συγκεκριμένο πρότζεκτ. Εστιάζουμε σε 3 από τους βασικούς άξονες που παρουσιάστηκαν: αναστοχασμός, πειραματισμός και (αυτο)-ρύθμιση (Vieira, Barbosa, Paiva και Fernandes, 2008), με την έννοια του αναστοχασμού να διακρίνεται σε δύο μέρη: ένα που περιλαμβάνει τον αναστοχασμό στο σύνολο της τάξης κι ένα που εστιάζει στο καθρέφτισμα συμπεριφορών και στάσεων της δασκάλας και συμπληρώνει την αναθεωρητική ματιά στη δράση της. Πέρα από τους βασικούς άξονες προέκυψαν και δύο νέες κατηγορίες. Η πρώτη αφορά ποιοτικές πτυχές της συμμετοχής των παιδιών ενώ η δεύτερη έχει να κάνει με τις ευκαιρίες που εμφανίστηκαν για την αξιοποίηση εργαλείων και πρακτικών κατά τη διδασκαλία.

Αυθεντική συμμετοχή και κίνητρα

Οι μαθητές ανταποκρίνονταν με χαρά και ενθουσιασμό στα μαθήματα από τους συνομηλίκους και ιδίως εκείνοι που δυσκολεύονταν σε άλλες δραστηριότητες ή βρίσκονταν στο περιθώριο, ξαφνικά 'έβρισκαν τη φωνή και τη θέση' τους στην τάξη. Στην πρώτη περίπτωση ένας μαθητής που συχνά δημιουργούσε αναστάτωση ή ενοχλούσε την υπόλοιπη ομάδα σε διάφορες στιγμές έγινε δάσκαλος και μίλησε για το Πάσχα και τα γεγονότα της Μεγάλης Εβδομάδας. Κατά τη διάρκεια της αφήγησής του συμμαθητές και συμμαθήτριες

άκουγαν χωρίς να διακόπτουν, παρά μόνο για να ζητήσουν περισσότερες πληροφορίες. Όταν ολοκλήρωσε το μάθημά του όλοι έτρεξαν να τον αγκαλιάσουν, τον σήκωσαν ψηλά και τον κρατούσαν έτσι μέχρι έξω, με το συναίσθημα της χαράς να είναι διάχυτο. Στη δεύτερη περίπτωση, μια μαθήτρια χαμηλών τόνων έκανε μια δραστηριότητα με γλωσσικούς και μαθηματικούς γρίφους. Είχε προετοιμαστεί καλά και η παρουσίαση ενθουσίαζε τους συμμαθητές της. Όλη η τάξη ήταν πρόθυμη να γράφει τις απαντήσεις των γρίφων στο τετράδιο. Εδώ διαφαίνεται λοιπόν η αυθεντική συμμετοχή τόσο του παιδιού που αναλαμβάνει το ρόλο του δασκάλου όσο και της υπόλοιπης τάξης, που είναι ανοιχτή στο να ακούσει και να ανταποκριθεί (Kuchah & Smith, 2011). Σε κάθε ‘διδασκαλία’ η ομάδα της τάξης χρησιμοποιούσε τα τετράδια με ποικίλους τρόπους. Όπως φαίνεται στο Σχήμα 1, οι μαθητές γράφουν αρχικά ποιο παιδί είναι ο δάσκαλος και από κάτω με λέξεις και σχέδια συγκρατούν τις βασικές λεπτομέρειες που ακούστηκαν ή γράφτηκαν στον πίνακα.



Σχήμα 1. Σημειώσεις από τη διδασκαλία α), β) για τους δεινοσαύρους και γ) για τη γέννηση του Δία

Αυτενέργεια-πρωτοβουλία (experimentation)

Το στοιχείο του πειραματισμού εντοπίστηκε έντονα στο μαθητή που έμπαινε στο ρόλο του δασκάλου τόσο με πρωτοβουλίες στο σχεδιασμό της εφαρμογής όσο και στη ζωντανή παρουσία του μέσα στην τάξη. Σε μια από τις συνδιδασκαλίες που πραγματοποιήθηκαν στην περίοδο της εξ-αποστάσεως εκπαίδευσης μία μαθήτρια είχε ετοιμάσει ένα παιχνίδι γρίφων για τα θαλάσσια ζώα. Ως δασκάλα για δεύτερη φορά και όντας προετοιμασμένη επέδειξε μεγάλη αυτοπεποίθηση και ανέλαβε με σιγουριά να συντονίσει την ομάδα. Μετά την απάντηση ενός γρίφου τα παιδιά μοιράζονταν σχετικές εμπειρίες οπότε η ίδια περίμενε ακούγοντας και διάλεξε τη στιγμή για να τους επαναφέρει: «Ωραία, πάμε στον επόμενο γρίφο;». Στη διδασκαλία για τους 12 θεούς του Ολύμπου ο ‘δάσκαλος της ημέρας’ φορούσε τον ‘μανδύα του Δία’, πήρε ένα θρανίο και ανέβηκε πάνω του για να γράψει στον πίνακα, λέγοντας «Είμαι σαν τον Δία στον Όλυμπο!». Αυτός ο μαθητής βρήκε την ευκαιρία να δημιουργήσει το περιβάλλον μέσα στο οποίο θα παρουσίαζε όσο καλύτερα γινόταν το έργο του. Έτσι ο έλεγχος του μαθησιακού περιβάλλοντος μετατοπίζεται από τον δάσκαλο στο μαθητή, γεγονός που υποστηρίζει την αυτενέργεια και την αυτονομία (Benson & Yin, 2013). Ο ίδιος μαθητής, ως δάσκαλος τη δεύτερη φορά, πήρε έμπνευση από τη μυθολογία και περιέγραψε τη γέννηση του Δία εμπλέκοντας και δικά του φανταστικά στοιχεία. Την ώρα της παρουσίασης φρόντισε να ξεκαθαρίσει ποια στοιχεία είχε προσθέσει ο ίδιος και ποιος

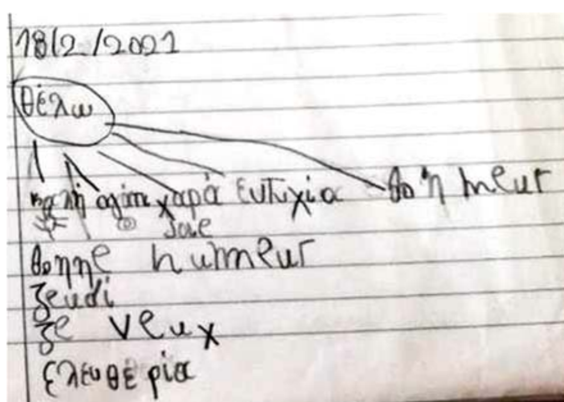
ήταν ο πραγματικός μύθος. Η ιδέα που είχε να εμπλέξει τη φαντασία στην αφήγησή του ήταν ένα πρωτότυπο στοιχείο, το οποίο επέδρασε θετικά στη συμμετοχή της ομάδας. Μία άλλη μαθήτρια εξήγησε γιατί επέλεξε να κάνει Γαλλικά μέσα από τη Μουσική: «Ήθελα να κάνω έτσι το μάθημα γιατί έχει για μένα ενδιαφέρον, ήθελα να τραγουδήσουμε το τραγούδι που αγαπώ και μέσα από αυτό να μάθουμε γαλλικά, γιατί είναι ωραίο να ακούγονται κι άλλες γλώσσες μέσα στην τάξη.». Η μαθήτρια έχει στραφεί στις πραγματικές της ανάγκες και οργανώνει το μάθημά της πάνω σε αυτές.

Διαχείριση τάξης και (αυτό-) ρύθμιση (self-regulation)

Προχωρώντας στο στοιχείο της (αυτό-)ρύθμισης εστιάζουμε στην ευθύνη του δασκάλου για το παραγωγικό κλίμα στην τάξη. Όλα τα παιδιά, κάποια με μεγαλύτερη άνεση και σε μεγαλύτερο βαθμό πέτυχαν τη σύνδεση και τον συντονισμό της τάξης. Υπήρχαν παιδιά που έπρεπε να επιβληθούν ή να λύσουν πρώτα ζητήματα, ενώ άλλα παιδιά 'έκαναν το μάθημά τους' και οι υπόλοιποι ήταν συγκεντρωμένοι. Πώς το κατάφεραν αυτό; Εστιάζοντας στις περιπτώσεις που σκιαγραφήθηκαν εντοπίζονται οι εξής παράμετροι: αυθεντικότητα στο περιεχόμενο που επέλεξαν και στον τρόπο παρουσίασης «θα σας το πω όπως εγώ το καταλαβαίνω και ρωτήστε με ό,τι θέλετε» (από τον δάσκαλο για το Πάσχα, τον Βασίλη), αγάπη για το αντικείμενο «επέλεξα τη ζωγραφική γιατί είναι το πάθος μου», προετοιμασία και μελέτη για τη διδασκαλία, κύρος απέναντι στην υπόλοιπη τάξη (το μάθημα 'γαλλικά μέσα από τη μουσική' είχε μεγάλη επιτυχία γιατί στο πρόσωπο της 'δασκάλας' συγκεντρωνόταν θαυμασμός και εκτίμηση από τους υπόλοιπους μαθητές κυρίως λόγω της φιλικής και συνεργατικής της στάσης). Διαφαίνεται πως οι παραπάνω παράγοντες ενίσχυσαν τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία, δίνοντας έτσι κάποιες πιθανές ερμηνείες στο «πώς» και στο «γιατί» μπορεί το παιδί να εμπλακεί ενεργά (Pintrich, 2003).

Αναστοχασμός (students' reflection)

Σε αυτή την ενότητα αποτυπώνονται κάποιες από τις στάσεις των μαθητών μέσα από τον κύκλο αναστοχασμού, με τον οποίο ολοκληρώνονταν οι διδασκαλίες. Αρχικά για την εμπειρία τους ως δασκάλες και δάσκαλοι εκφράστηκαν με τον εξής τον τρόπο: «Είναι λίγο κουραστικό, έχεις τόσα παιδιά να προσέξεις, αλλά μου άρεσε!» μοιράστηκε η Ηλέκτρα, πετυχαίνοντας έτσι τη ματιά στη δική της πρακτική και την κατανόηση του ρόλου της (Benson, 2013). Μέσα από την απάντηση μιας άλλης μαθήτριας διαπιστώνεται εξίσου η προσπάθεια που χρειάζεται κανείς για να αναλάβει την ευθύνη μιας ολόκληρης τάξης αλλά και η συναισθηματική πλήρωση που γεύεται όταν τα καταφέρνει: «Εγώ έμαθα ότι μπορεί να είναι λίγο κουραστικό, αλλά ανταμείβεσαι γιατί όλα τα παιδιά χάρηκαν με την κατασκευή.». Σε έναν από τους κύκλους αναστοχασμού στο τέλος του μαθήματος, ένας μαθητής ρώτησε την ομάδα: «Θα θέλατε να γίνω ξανά δάσκαλος;» και όλη η τάξη απάντησε αυθόρμητα «Ναι!!». Συνέβη αυτό που περιγράφει ο Biggs (2012), πως οι μαθητές βιώνουν την ανάγκη να βρίσκονται εκεί. Η τέχνη της καλής διδασκαλίας έγκειται στο να επικοινωνείς την παραπάνω ανάγκη, όταν αυτή αρχικά απουσιάζει. 'Τα κίνητρα είναι το αποτέλεσμα μιας καλής διδασκαλίας και όχι η προϋπόθεση' (Biggs, 2012). Παρακάτω βλέπουμε τα μαθησιακά και συναισθηματικά οφέλη που αποκομίζουν τα παιδιά. Η παιδαγωγός ρωτά τη 'δασκάλα' Ευρυδίκη ποια από τις λέξεις του εννοιολογικού χάρτη που έφτιαξαν (Σχήμα 2) είναι πιο σημαντική και τι σημαίνει για εκείνη: «Η ευτυχία. Ευτυχία για μένα σημαίνει να έχω φίλους, να είμαι με την οικογένειά μου και να έχω κάποιον να με υποστηρίζει.» Μέσα από αυτή την αναστοχαστική διαδικασία διαφαίνεται η σύνδεση του περιεχομένου με την πραγματική ζωή, δίνεται νόημα σε ό,τι έχει λεχθεί και γραφθεί προηγουμένως, κάτι που αποτελεί επιδίωξη στις τάξεις που υποστηρίζουν την αυτονομία των παιδιών (Kuchah & Smith, 2011). Έτσι όσα μαθαίνουμε δεν είναι ξεκομμένα από την εμπειρία μας αλλά πηγάζουν ή καταλήγουν σε αυτή.





Σχήμα 2. Πολυγλωσσικός εννοιολογικός χάρτης με αφορμή το τραγούδι 'Je veux' (=θέλω) με βοήθεια από την ειδικό της Πολυγλωσσίας και τη 'δασκάλα' Ευρυδίκη.

Καθρέφτισμα (teacher's reflection)

Μια πτυχή του αναστοχασμού μέσα από τη διαδικασία ανήκει στο κομμάτι της βελτίωσης του παιδαγωγικού έργου από την ίδια την παιδαγωγό. Ποιες πληροφορίες, δηλαδή, μπορεί να αντλήσει για την καθημερινή της πρακτική με στόχο να αναστοχαστεί πάνω σε αυτές και να προχωρήσει σε βελτιώσεις. Αρχικά παρατηρήθηκε πως οι μαθητές ως δάσκαλοι λειτουργούν ως καθρέφτες. Μιμούνται στάσεις και συμπεριφορές από το πρότυπο της δασκάλας που έχουν διαμορφώσει. Η 'δασκάλα' που μας έμαθε ζωγραφική ξεκίνησε ρωτώντας την υπόλοιπη τάξη τι πίστευε ότι θα έκαναν, βρισκόταν διαρκώς σε εγρήγορση και πριν προχωρήσει ρωτούσε πάντα για το επόμενο βήμα: «Τι βλέπετε εδώ παιδιά; … Ωραία, πάμε να το κάνουμε!», «Ναι, τι άλλο υπάρχει εδώ; Εδώ τι βλέπετε;». Η τεχνική των ερωτήσεων, της μαιευτικής, εφαρμόζεται συχνά από την παιδαγωγό της τάξης για να οδηγηθεί η ομάδα σε απαντήσεις. Από την άλλη ο 'δάσκαλος' που μας μίλησε για τους πλανήτες δυσκολεύτηκε λόγω των συχνών διακοπών και ήταν αρκετά ανοιχτός στο να λύνει τα ζητήματα των συμμαθητών του πριν συνεχίσει το μάθημα. Ένας σημαντικός προβληματισμός της παιδαγωγού είναι σε ποιον βαθμό και με ποιον τρόπο χρειάζεται να ανταποκρίνεται στα αιτήματα των μαθητών όταν αυτά εμφανίζονται στη διάρκεια του μαθήματος. Παρατηρώντας τη δράση των 'μαθητών- δασκάλων' η παιδαγωγός παρατηρεί καθαρά τις δυνάμεις και τις αδυναμίες της, εντοπίζοντας στοιχεία της παιδαγωγικής της που θέλει να ενισχύσει, να βελτιώσει ή να αλλάξει. Όπως επισημαίνεται και από τον Benson (2013) για να μπορούν να αξιοποιηθούν οι στρατηγικές που προάγουν την αυτονομία ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναπτύξει την αντίληψή του σχετικά με τους σκοπούς του, τις αρετές και τις αδυναμίες του μέσα στο περιβάλλον της τάξης του.

Διδακτικά αντικείμενα και στρατηγικές

Μέσα από την εφαρμογή αποκαλύφθηκε μια δυναμική σχετικά με τα γνωστικά αντικείμενα και τις στρατηγικές ή τεχνικές που μπορεί να ενσωματωθούν είτε αυθόρμητα είτε σχεδιασμένα. Χρήση εργαλείων όπως οι χάρτες εννοιών και τα σχεδιαγράμματα είχαν υποστηρικτικό ρόλο στις αφηγήσεις και τις δραστηριότητες τις οποίες πραγματοποίησαν οι δάσκαλοι και οι δασκάλες (Σχήματα 1 και 2). Μέσα από τις διδασκαλίες τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με στόχους από διάφορα γνωστικά αντικείμενα, όπως ο κύκλος του νερού και το ζήτημα της εξοικονόμησης, στοιχεία μυθολογίας ή τα ονόματα των πλανητών του ηλιακού συστήματος. Στη δραστηριότητα με τους γρίφους που είχε σχεδιάσει μία μαθήτρια όλη η τάξη ήταν πρόθυμη να γράφει τις απαντήσεις στο τετράδιο, γεγονός που σημαίνει πως δουλεύαμε ταυτόχρονα παραγωγή λόγου αλλά και μαθηματικά καθώς κάποιοι γρίφοι απαιτούσαν υπολογισμό προσθέσεων και αφαιρέσεων. Το πρότζεκτ προσέφερε επίσης ένα πλαίσιο για την προώθηση της διαθεματικότητας. Εξέχοντα παραδείγματα αποτελούν τα παρακάτω: μαθηματικά μέσα από τη ζωγραφική, γραφή και προφορικός λόγος σε ξένες

γλώσσες μέσα από το τραγούδι, μελέτη περιβάλλοντος (πολιτισμικές συνήθειες λαών της Αμερικής) μέσα από τον χορό. Ακόμη τα παιδιά ενέταξαν στο μάθημά τους πρακτικές που ζωντάνευαν και έκαναν πιο θεαματική τη διαδικασία: περιλάμβαναν χειραπτικές και κιναισθητικές δραστηριότητες όπως κατασκευές με πηλό και οριγκάμι. Ο 'δάσκαλος' των δεινοσαύρων έφερε μια εκτυπωμένη πατούσα T-REX σε πραγματικό μέγεθος και ζήτησε από τα παιδιά να ξαπλώσουν πάνω της για να αντιληφθούν το μέγεθός της. Οι μαθητές και οι μαθήτριες έδειξαν νέους τρόπους για τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας και πως μπορεί το μάθημα να είναι πιο ενδιαφέρον για τους ίδιους, ενισχύοντας τα κίνητρά τους για συμμετοχή (Χάλδα και Βασιλούδης, 2017).

Συμπεράσματα

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας ήταν να αναδειχθούν στάσεις και συμπεριφορές μιας τάξης Α' Δημοτικού στο πλαίσιο του πρότζεκτ 'Αν ήμουν δάσκαλος'. Συνακόλουθα έγινε προσπάθεια να σκιαγραφηθούν πιθανά οφέλη για την ίδια την παιδαγωγό από τη συγκεκριμένη πρακτική. Το σύνολο της τάξης συμμετείχε ενεργά στις διδασκαλίες των συμμαθητών τους, δείχνοντας πηγαίο ενδιαφέρον και όρεξη για μάθηση. Η χαρά και ο ενθουσιασμός αποτελούσαν τα κύρια συναισθήματα για όλους τους μαθητές, ιδίως γι' αυτούς που δυσκολεύονταν σε άλλες δραστηριότητες μάθησης ή βρίσκονταν στο περιθώριο. Οι μαθητές μέσα από την ανάληψη του ρόλου του δασκάλου και τις απαιτήσεις που έπονται εκπαιδεύονται για το αβέβαιο και το ευμετάβλητο και καλούνται να αντιμετωπίσουν ρεαλιστικές προβληματικές καταστάσεις. Στην εποχή μας είναι εμφανής η ανάγκη για τον σχεδιασμό της εκπαίδευσης πάνω σε ουσιαστικές αρχές και πτυχές της επίλυσης προβλήματος (Felder & Brent, 2003). Η ανάγκη γίνεται επιτακτικότερη αν στραφούμε στον χώρο της καινοτομίας και των επιχειρήσεων όπου η κριτική σκέψη, η δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων και η δυνατότητα αντιμετώπισης απρόβλεπτων και άγνωστων καταστάσεων αποτελούν προϋποθέσεις (Meyer III et al., 2014). Τα ίδια τα μέλη της τάξης επιλέγουν το θέμα και το περιεχόμενο που θα διδάξουν. Με αυτό τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα να πάρουν πρωτοβουλίες, να γνωρίσουν καλύτερα τις προτιμήσεις, τις δυνάμεις και τις αδυναμίες τους. Η ανάγκη για συνεργασία προέκυπτε αυθόρμητα, όπως αντιλήφθηκαν οι περισσότεροι μαθητές καθώς ξαφνικά είχαν να ανταπεξέρθουν στις ανάγκες μιας ολόκληρης τάξης. Η καθημερινή πρακτική μαζί με τις στάσεις και τις συμπεριφορές της παιδαγωγού αντανακλάται στις διδασκαλίες των παιδιών, λειτουργώντας συμπληρωματικά στον αναστοχασμό της ίδιας. Από τις διδασκαλίες που πραγματοποιήθηκαν αναδείχθηκαν νέοι τρόποι για να ενσωματωθούν στόχοι και δεξιότητες από διάφορα γνωστικά πεδία. Φανερώθηκε επίσης η δυνατότητα για εμπλουτισμό της διδασκαλίας μέσα από τη διαθεματικότητα, τη διδασκαλία με βάση τα ενδιαφέροντα και δραστηριότητες που προωθούσαν το βίωμα.

Είναι σαφές πως η παρούσα εργασία αποτελεί μία μελέτη περίπτωσης και τα συμπεράσματά της αντανακλούν την εικόνα μιας εφαρμογής σε περιορισμένο αριθμό ατόμων σε μια καθορισμένη χρονική περίοδο. Τα πιθανά οφέλη που μπορεί να έχει αφορούν το εσωτερικό της ομάδας και δεν μπορούν να γενικευθούν. Μια πιο βαθιά διερευνητική ματιά θα περιλάμβανε εργαλεία όπως συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια για να αποτυπωθούν ακριβέστερα ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία σχετικά με το είδος της συμμετοχής και τα κίνητρα των μαθητών. Εξίσου η έρευνα θα μπορούσε να περιλαμβάνει γραπτά ημερολόγια αναστοχασμού των μαθητών. Επεκτάσεις της έρευνας θα μπορούσαν να εκκινήσουν από τα ερωτήματα: Ποιος είναι ο ρόλος του αναστοχασμού στην εφαρμογή στρατηγικών που αφορούν την αυτονομία των μαθητών; Τι μπορεί να προσφέρει ένα στοχευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας από συνομηλίκους στους μαθητές; Ποιες στρατηγικές και τεχνικές, οι οποίες αφορούν τη συνειδητή ανάπτυξη της αυτονομίας των συμμετεχόντων, μπορούν να συμπεριληφθούν στο υπάρχον σχέδιο εργασίας; Θετικά στοιχεία που αναδύθηκαν και μπορούν να λειτουργήσουν ως δείκτες για το έργο του παιδαγωγού αποτελούν ίσως: η εγρήγορσή του σε σχέση με τις ανάγκες της ομάδας, η

σύνδεση με τους μαθητές, η διάθεση και το θάρρος να δοκιμάζει νέες τεχνικές και πρακτικές, η μελέτη, η προετοιμασία και το διερευνητικό πνεύμα που απαιτούνται ώστε να μπορεί να υποστηρίξει τις παιδαγωγικές επιλογές του.

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να ανοίξει την πόρτα της αυτονομίας μαθητριών και μαθητών μέσα από μια πρωτοβουλία των ίδιων με αυθεντικό και πηγαίο ενδιαφέρον προς τις διαδικασίες που ακολούθησαν. Πιθανώς μέσα από αυτή την εργασία να πυροδοτηθούν νέες ιδέες και δράσεις προς την ενεργή και γεμάτη νόημα συμμετοχή του παιδιού στη μάθηση και τη διδασκαλία. Βέβαια ένα τέτοιο εγχείρημα στηρίζεται στις προτάσεις της βιβλιογραφίας, έχει διαρκή και εντατικό χαρακτήρα και ανάγκη από συχνή αξιολόγηση σχετικά με τις πρακτικές που χρησιμοποιούνται και τα αποτελέσματα των ερευνητικών προσπαθειών.

Αναφορές

Benson, P. (2013). *Teaching and researching: Autonomy in language learning*. Routledge.

Benson, P., & Ying, D. (2013). Peer teaching as a pedagogical strategy for autonomy in teacher education. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, *36*(1), 50-68.

Biggs, J. (2012). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher education research & development*, *31*(1), 39-55.

Bishop, J., & Verleger, M. A. (2013, June). The flipped classroom: A survey of the research. In *2013 ASEE Annual Conference & Exposition* (pp. 23-1200).

Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (1999). Peer learning and assessment. Assessment & Evaluation in Higher Education, 24(4), 413-426.

Dam, L. (1995). Learner autonomy 3: From theory to classroom practice. Dublin: Authentik.

Davies, R. S., Dean, D. L., & Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Educational Technology Research and Development*, *61*(4), 563-580.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. NY: Plenum.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The" what" and" why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, *11*(4), 227-268.

Felder, R. M., & Brent, R. (2003). Designing and teaching courses to satisfy the ABET engineering criteria. *Journal of Engineering education*, *92*(1), 7-25.

Hogan, D. M., & Tudge, J. R. H. (1999). Implications of Vygotsky's theory for peer learning. In A. M. O'Donnell, & A. King, (Eds.), Cognitive Perspectives on Peer Learning (pp. 39-66). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Kuchah, K., & Smith, R. (2011). Pedagogy of autonomy for difficult circumstances: From practice to principles. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *5*(2), 119-140.

Meyer III, E. F., Falkner, N., Sooriamurthi, R., & Michalewicz, Z. (2014). *Guide to Teaching Puzzle-Based Learning*. Springer.

Pintrich, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. Journal of Educational Psychology, 95(4), 667-686.

Velez, J. J., Cano, J., Whittington, M. S., & Wolf, K. J. (2011). Cultivating change through peer teaching. *Journal of Agricultural Education*, *52*(1), 40-49.

Vieira, F., Barbosa, I., Paiva, M., & Fernandes, I. S. (2008). Teacher education towards teacher (and learner) autonomy. *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses*, *217*, 236.

Χάλδα και Βασιλούδης (2017). Ανάπτυξη και ενδυνάμωση κινήτρων μάθησης σε μαθητές Δημοτικού. *Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας,* 1, 812-818. Λάρισα.

Όταν η Φιλαναγνωσία συναντά τη Δημιουργική Γραφή: Μια πρόταση διδασκαλίας για τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού

Μπαρούτα Μαρία
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Δημοτικό Σχολείο Καναλίων
tch__mbarouta@hotmail.com

Περίληψη

Η ανάπτυξη της γλωσσικής έκφρασης των παιδιών –προφορικής και γραπτής- αποτελεί σημαντικό κομμάτι της προσωπικής και κοινωνικής τους ανάπτυξης καθώς και το μέσο για να βελτιώσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Μέσα από τη λογοτεχνία και δραστηριότητες δημιουργικής γραφής κάθε εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να βοηθήσει τους μαθητές του να βελτιώσουν τον προφορικό τους λόγο και τις συγγραφικές τους δεξιότητες, ενώ ταυτόχρονα θα δουλεύουν μέσα σε ένα διασκεδαστικό περιβάλλον το οποίο θα ενισχύει τη φαντασία και τη συναισθηματική τους νοημοσύνη. Η παρούσα εργασία προσεγγίζει τη φιλαναγνωσία μέσα από δραστηριότητες δημιουργικής γραφής και προτείνει ένα διδακτικό σενάριο για την Α' τάξη του δημοτικού, βασισμένο στο μυθιστόρημα «Η Δόνα Τερηδόνα και το μυστικό της γαμήλιας τούρτας» του Ευγένιου Τριβιζά. Παρακάτω δίνεται το θεωρητικό πλαίσιο σύμφωνα με το οποίο σχεδιάστηκε το σενάριο και περιγράφονται αναλυτικά οι στόχοι, η μεθοδολογία, οι δραστηριότητες, τα αναμενόμενα αποτελέσματα καθώς και τα συμπεράσματα που προκύπτουν.

Λέξεις κλειδιά: φιλαναγνωσία, δημιουργική γραφή, δημιουργικότητα

Εισαγωγή

Η αγάπη των παιδιών για το βιβλίο και τη λογοτεχνία μπορεί να καλλιεργηθεί με ιδιαίτερα δημιουργικό τρόπο στη σχολική τάξη προσφέροντας χαρά και απόλαυση στους μικρούς αναγνώστες. Όπως υποστηρίζει η Glarden-Brand (1980: 63) η διδασκαλία της γλώσσας στο σχολείο δίνει τη δυνατότητα μεγάλης ευελιξίας ως προς τους τρόπους εμπλοκής των μαθητών πιο ενεργά και πέρα από μια απλή παροχή πληροφοριακού υλικού. Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί έναν από τους καταλληλότερους χώρους για την υλοποίηση δραστηριοτήτων που σχετίζονται με το βιβλίο και συμβάλλουν στη γνωριμία των παιδιών με τον κόσμο της λογοτεχνίας και την ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας (Ποσλάνιεκ, 1990).

Μέσα από τέτοιου είδους δραστηριότητες ενισχύεται η δημιουργικότητα των παιδιών και τους δίνεται η ελευθερία να προσεγγίσουν ένα λογοτεχνικό κείμενο με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους εκφράζοντας ιδέες, απόψεις και συναισθήματα. Καίριο ρόλο στην ανάπτυξη και ενίσχυση της φιλαναγνωσίας παίζει η εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, η οποία σύμφωνα με τις Αρτζανίδου & Κουράκη (2014) αποτελούν το κατεξοχήν πεδίο σύνδεσης της λογοτεχνίας με τη δημιουργικότητα και την αισθητική απόλαυση. Με τα παραπάνω συμφωνεί και η Tsatsou-Nikolouli (2020: 174), η οποία υποστηρίζει πως η δημιουργική γραφή ως τρόπος επικοινωνίας και έκφρασης ενισχύει την ψυχοσωματική υγεία του ανθρώπου. Παρακάτω περιγράφεται ένα σχέδιο διδασκαλίας το οποίο έχει στόχο να εισάγει ενεργά τα παιδιά των μικρών τάξεων του δημοτικού σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, ώστε να γνωρίσουν τον κόσμο της παιδικής λογοτεχνίας βιωματικά μέσα στο χώρο του σχολείου. Καθώς οι τρόποι με τους οποίους τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες και τεχνικές δημιουργικής γραφής αποτελούν αντικείμενο ιδιαίτερου ενδιαφέροντος (Barbot et al., 2012: 209), το παρόν σενάριο παραθέτει ποικίλες δραστηριότητες που συνδυάζουν τη φιλαναγνωσία και τη δημιουργική γραφή, προκειμένου να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο ανταποκρίνονται

σ’αυτές τα παιδιά χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους και καλλιεργώντας τη δημιουργικότητά τους.

Φιλαναγνωσία και Δημιουργική Γραφή

Η φιλαναγνωσία σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τον κλάδο της λογοτεχνίας καθώς είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον όρο «ανάγνωση» (Σταματάκη, 2019: 10). Σύμφωνα με τον Καρακίτσιο (2012β: 21) ο όρος αποτελεί εύστοχη γλωσσική επιλογή, γιατί προσδιορίζει ένα ευρύ και πολυδιάστατο πεδίο δράσεων, σημασιών και αξιών, στο οποίο εμπίπτει η σχέση βιβλίου και παιδιού. Όπως συνοψίζει και ο Παπαδάτος, (2009: 295 στο Σταματάκη, 2019: 11) η φιλαναγνωσία δηλώνει την καλλιέργεια της ανάγνωσης αλλά και των δράσεων προκειμένου να αναζητηθεί το καλό βιβλίο, με κύριο στόχο πάντα την αισθητική απόλαυση, ιδιαίτερα από τους αναγνώστες και αναγνώστριες μικρών ηλικιών. Συνεπώς, οι δραστηριότητες φιλαναγνωσίας αποτελούν ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια κάθε εκπαιδευτικού, ο οποίος επιθυμεί όχι μόνο να μυήσει τους μαθητές του στον υπέροχο κόσμο των βιβλίων, αλλά και να τους βοηθήσει να καλλιεργήσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους.

Επιπλέον, η ενασχόληση με τη λογοτεχνία συμβάλλει στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών και στη διαμόρφωση ενός συνόλου αξιών, στάσεων και πεποιθήσεων (Stan, 2015: 456). Μέσα από δράσεις φιλαναγνωσίας οι μαθητές ταυτίζονται ακόμη πιο εύκολα με τους ήρωες των βιβλίων και τους δίνεται η ευκαιρία να βιώσουν τα συναισθήματα αυτών των ηρώων ή να διαχειριστούν δύσκολες καταστάσεις (ibid.). Με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες, συνεργάζονται μεταξύ τους και μαθαίνουν να εκφράζουν τις απόψεις και τα συναισθήματά τους.

Επιπρόσθετα, παρ’όλο που για την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας είναι απαραίτητη και η συμβολή θεσμών εκτός του σχολείου (Παπαδάτος, 2009: 120 στο Σταματάκη, 2019: 12) ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει καίριο ρόλο λειτουργώντας ως εμψυχωτής φιλαναγνωστικών δράσεων (Σταματάκη, 2019: 12) και εφαρμόζοντας τις κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους (Stan, 2015: 459). Σύμφωνος, με τα παραπάνω φαίνεται να είναι και ο Καρακίτσος (2012β: 65), ο οποίος θεωρεί πως οι αναγνωστικές εμψυχώσεις στο σχολείο πρέπει να είναι κάτι πολύ απλό αλλά και κάτι πολύ διαφορετικό σε σχέση με την ατμόσφαιρα που κυριαρχεί στις υπόλοιπες σχολικές δραστηριότητες, προκειμένου να κεντρίσει το ενδιαφέρον των παιδιών. Απαραίτητη προϋπόθεση, σύμφωνα με την Κατσίκη-Γκίβαλου (2012: 11), είναι ο μαθητής να αναγνωρίσει στο εκάστοτε λογοτεχνικό κείμενο θέματα ή γεγονότα τα οποία γνωρίζει, έχει βιώσει ή τον έχουν απασχολήσει. Οι άμεσα εμπλεκόμενοι αναγνώστες - μαθητές και εκπαιδευτικοί- βρίσκονται μεταξύ τους σε μια σχέση αλληλεπίδρασης μέσα από την οποία ξετυλίγονται διαφορετικά νοήματα και εμπειρίες, καθώς ο κάθε αναγνώστης προσλαμβάνει το βιβλίο που διαβάζει διαφορετικά (Παπαδάτος, 2012: 87). Συνεπώς, βασικός στόχος είναι αφενός οι μαθητές να νιώθουν την άνεση να εκφράζουν ελεύθερα τους προβληματισμούς, τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους και αφετέρου να σέβονται και να ακούν τις σκέψεις και τις απόψεις των συμμαθητών τους. Όπως υποστηρίζει η Σταματάκη (2019: 13), το σχολείο ως δεύτερος φορέας κοινωνικοποίησης μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη βιβλιόφιλης συνείδησης του παιδιού αμβλύνοντας ακόμη και τις κοινωνικοπολιτικές διαφορές που φέρει το καθένα από το οικογενειακό του περιβάλλον.

Η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας και η αγάπη των παιδιών για τον κόσμο των βιβλίων μπορεί να ενισχυθεί ακόμη περισσότερο με δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, μέσα από τις οποίες οι μαθητές έχουν την ευκαιρία, όπως σημειώνει η Μουλά (2012: 4) να συνδέσουν την αναγνωστική εμπειρία με την εμπειρία της ζωής, που εξαρτάται από το μετασχηματισμό και την περαιτέρω υλοποίηση των ιδεών των μαθητών. Η ίδια συμπληρώνει πως αναφερόμενοι στον όρο δημιουργική γραφή σε σχέση με την εκπαίδευση, κάνουμε λόγο για τη διαδικασία κατά την οποία διεγείροντας κατάλληλα την παιδική δημιουργικότητα, προκαλούμε την παραγωγή λόγου, με τρόπο παιγνιώδη και απαλλαγμένο από αυστηρά μαθησιακά και αξιολογικά πλαίσια (ibid.).

Η ουσιαστική ενασχόληση των παιδιών με δραστηριότητες δημιουργικής γραφής πρέπει να εστιάζει περισσότερο στη διαδικασία και πολύ λιγότερο στο αποτέλεσμα που θα προκύψει (Tsatsou-Nikolouli, 2020: 157). Στόχος είναι κάθε μαθητής να αναζητήσει τους δικούς του τρόπους έκφρασης και ταυτόχρονα να βελτιωθεί στον γραπτό λόγο. Στην έρευνά τους οι Barbot, Tan, Randi, Santa-Donato & Grigorenko (2012: 210-212), αναφέρουν ένα σύνολο δεξιοτήτων που αναπτύσσουν οι μαθητές μέσα από τη δημιουργική γραφή (απόκτηση νέας γνώσης, δημιουργικότητα, εκτελεστική λειτουργία, ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων, γλωσσική και ψυχοκινητική ανάπτυξη), αποδεικνύοντας πόσο σημαντική είναι η ενασχόληση των παιδιών με το συγκεκριμένο αντικείμενο από μικρή ηλικία.

Ο εκπαιδευτικός, ως εμπνευστής και σύμβουλος των παιδιών σε αυτή τη διαδικασία, καλείται να αναζητήσει τρόπους έτσι ώστε να καταστήσει την ενασχόληση των παιδιών με τη δημιουργική γραφή ενδιαφέρουσα (Tok & Kademir, 2014: 1636), αναθέτοντάς τους εργασίες και δραστηριότητες οι οποίες ανταποκρίνονται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντά τους. Όπως εύστοχα αναφέρει η Tsatsou-Nikolouli (2020: 179), είναι ο άνθρωπος που μπορεί να δημιουργήσει ένα περιβάλλον εργασίας, απαλλαγμένο από το άγχος και τον φόβο της αποτυχίας, το οποίο να συμβάλλει στην διατήρηση της ψυχικής υγείας των παιδιών.

«Η Δόνα Τερηδόνα και το μυστικό της γαμήλιας τούρτας»: Υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου στην Α' τάξη του Δημοτικού

Παρακάτω περιγράφεται αναλυτικά το διδακτικό σενάριο, το οποίο συνδυάζει δραστηριότητες φιλαναγνωσίας και δημιουργικής γραφής και βασίζεται στο μυθιστόρημα του Ευγένιου Τριβιζά «Η Δόνα Τερηδόνα και το μυστικό της γαμήλιας τούρτας». Στην υλοποίησή του συμμετείχαν 12 μαθητές της Α' τάξης του δημοτικού και το σενάριο ολοκληρώθηκε μέσα σε 3 διδακτικές ώρες.

Στόχοι

Οι στόχοι του σεναρίου διαμορφώθηκαν σε τρία επίπεδα, γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων (Courau, 2000) και διατυπώνονται ως εξής:

Σε επίπεδο γνώσεων:

- Να εξοικειωθούν οι μαθητές με τον σχολιασμό του κειμένου μέσα από ερωτήσεις.
- Να παράγουν γραπτό λόγο και να γνωρίσουν διαισθητικά τον ευθύ και πλάγιο λόγο μέσα από τη συγγραφή διαλόγων.
- Να γνωρίσουν ένα νέο κειμενικό είδος (κόμικς).

Σε επίπεδο δεξιοτήτων:

- Να συνεργαστούν οι μαθητές αρμονικά μεταξύ τους και να διασκεδάσουν.
- Να αφηγηθούν μια ιστορία με σωστή χρονική αλληλουχία.
- Να συμπληρώσουν διαλόγους σύμφωνα με τη μορφή που εμφανίζονται σε κόμικς.
- Να συντάξουν σύντομες προτάσεις για να περιγράψουν εικόνες της ιστορίας.

Σε επίπεδο στάσεων:

- Να εκφράζουν τις απόψεις και τα συναισθήματά τους.
- Να ενθαρρύνουν τους συμμαθητές τους να κάνουν το ίδιο.
- Να υιοθετήσουν τον διάλογο ως μέσο επίλυσης προβλημάτων.
- Να υιοθετήσουν κανόνες στοματικής υγιεινής.
- Να ενισχυθεί η θετική στάση και η αγάπη τους για το βιβλίο.

Μεθοδολογία, υλικά και εποπτικά μέσα

Για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος project και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Οι επιμέρους συμμετοχικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν είναι η ιδεοθύελλα (brainstorming), ο διάλογος, η διατύπωση ερωτήσεων και τα παιχνίδια ρόλων, έτσι ώστε να δημιουργηθούν συνθήκες μάθησης κι έρευνας στο σχολείο, να αναπτύξουν οι μαθητές την κριτική τους ικανότητα και να συνεργαστούν. Κατά τη διάρκεια υλοποίησης του σεναρίου χρησιμοποιήθηκε ηλεκτρονικός

υπολογιστής και προτζέκτορας, ατομικά και ομαδικά φύλλα εργασίας, μαρκαδόροι, καρτέλες με το εξώφυλλο και εικόνες του παραμυθιού, ένα μεγάλο λευκό χαρτόνι, πολύχρωμα χαρτόνια κομμένα σε λωρίδες και κάρτες ρόλων. Η διαρρύθμιση της τάξης ήταν σε ομάδες και τα θρανία ήταν τοποθετημένα αντικριστά για να υπάρχει οπτικοακουστική επαφή μεταξύ παιδιών και μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικού.

Υπόθεση παραμυθιού και Δραστηριότητες

Στο παραμύθι «Η Δόνα Τερηδόνα και το μυστικό της γαμήλιας τούρτας» ο συγγραφέας Ευγένιος Τριβιζάς αφηγείται τις προσπάθειες της μοχθηρής Δόνας Τερηδόνας να καταστρέψει το αστραφτερό χαμόγελο ενός μικρού κοριτσιού, της Λουκίας, προκειμένου να μην έχει κανείς άλλος στον κόσμο ωραιότερο χαμόγελο από την ίδια. Παρόλες τις προσπάθειες όμως η Λουκία με τη βοήθεια του γενναίου οδοντίατρου Θανάση Πολφού και του μικρού Ποντικοσουρταφέρτα καταφέρνει να ξεφύγει. Για τις ανάγκες του σεναρίου χρησιμοποιήθηκε το απόσπασμα του παραμυθιού από το Ανθολόγιο της Γ’ & Δ’ τάξης του Δημοτικού. Οι δραστηριότητες παραγωγής γραπτού διαμορφώθηκαν σύμφωνα με το κειμενοκεντρικό-διαδικαστικό μοντέλο. Οι πρώτες τέσσερις υλοποιήθηκαν κατά το προσυγγραφικό στάδιο, οι δραστηριότητες 5 και 6 κατά το συγγραφικό και η δραστηριότητα 7 κατά το μετασυγγραφικό.

Δραστηριότητα 1η: Αρχικά, ο εκπαιδευτικός δείχνει στα παιδιά την καρτέλα με το εξώφυλλο του παραμυθιού και τους ζητά να εκφράσουν τις ιδέες τους σχετικά με την υπόθεσή του. Τις γράφει όλες σε ένα χαρτόνι και τους ενθαρρύνει να εκφράσουν τη γνώμη τους για τις ιδέες των συμμαθητών τους. Αμέσως μετά ξεκινά την αφήγηση του παραμυθιού. Στο τέλος εξηγούνται οι άγνωστες λέξεις και τίθενται στους μαθητές οι παρακάτω ερωτήσεις κατανόησης:

1) Σε ποια χώρα ζει η Δόνα Τερηδόνα;
2) Πώς ήταν το χαμόγελό της; Ήταν το ίδιο και η ψυχή της;
3) Τι ρωτούσε τον καθρέφτη της η Δόνα Τερηδόνα;
4) Ποια ήταν η Λουκία;
5) Ποιο ήταν το σχέδιο της Δόνας Τερηδόνας όταν έμαθε για τη Λουκία;
6) Για ποιο λόγο άραγε η Δόνα Τερηδόνα διέταξε να φυλακίσουν τον οδοντίατρο;
7) Ποιο ήταν το όνομά του;
8) Ποιο ήταν το όνομα του ζαχαροπλαστείου που άνοιξε η Δόνα Τερηδόνα;
9) Ποιος ήρωας της ιστορίας εμφανίστηκε για να βοηθήσει τη Λουκία; Θυμάστε το όνομά του;

Δραστηριότητα 2η: Η συγκεκριμένη δραστηριότητα αποτελεί συνέχεια της ερώτησης «Ποιο ήταν το όνομα του ζαχαροπλαστείου της Δόνας Τερηδόνας;». Μόλις τα παιδιά απαντήσουν πως δεν αναφέρεται το όνομα στο παραμύθι, καλούνται να ζωγραφίσουν το ζαχαροπλαστείο δίνοντάς του ένα δικό τους όνομα.

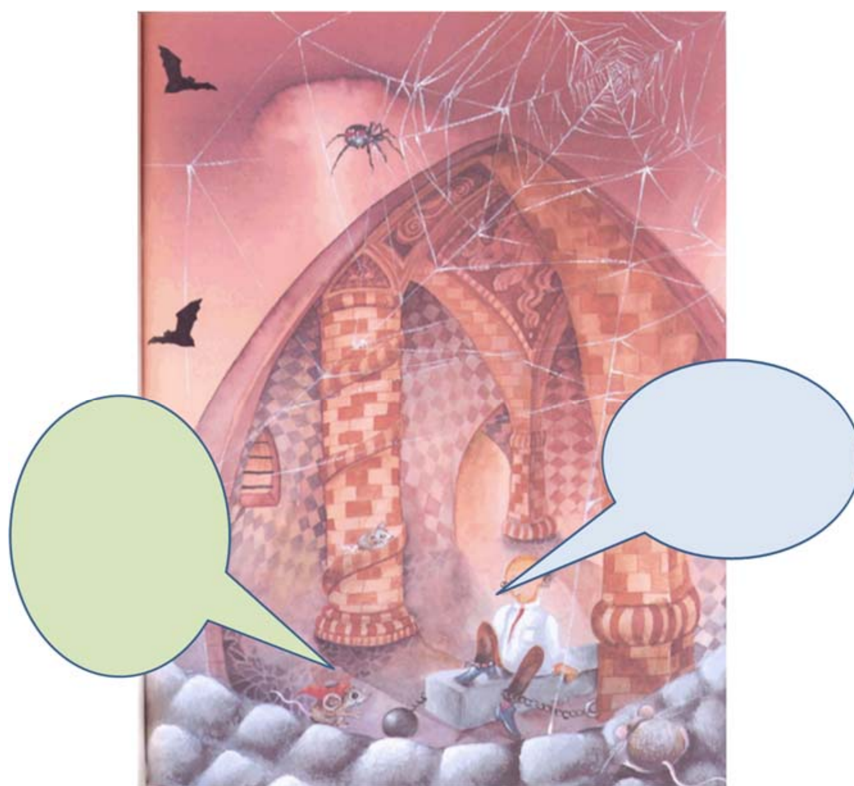
Δραστηριότητα 3η: Στην παρούσα δραστηριότητα μοιράζονται στους μαθητές ατομικά φύλλα εργασίας, τα οποία περιλαμβάνουν απλές ασκήσεις αντιστοίχισης και σωστού λάθους με σκοπό την κατανόηση του κειμένου.

Δραστηριότητα 4η: Στη συνέχεια οι μαθητές καλούνται να δουλέψουν σε ομάδες. Σε κάθε ομάδα δίνονται οχτώ εικόνες, που απεικονίζουν σκηνές και γεγονότα του παραμυθιού, τις οποίες οι μαθητές πρέπει να βάλουν στη σωστή χρονική σειρά. Καλό είναι τα παιδιά να εξηγούν το λόγο της επιλογής τους εκφράζοντας τον τρόπο σκέψης τους.

Δραστηριότητα 5η: Οι μαθητές παίρνουν φύλλα εργασίας διαμορφωμένα έτσι ώστε να μοιάζουν με εικόνες κόμικς. Στα συννεφάκια των εικόνων οι μαθητές καλούνται να γράψουν διαλόγους μεταξύ των ηρώων. Στις Εικόνες 1, 2, 3 και 4 παρατίθενται ενδεικτικά κάποια παραδείγματα των φύλλων εργασίας αυτής της δραστηριότητας.

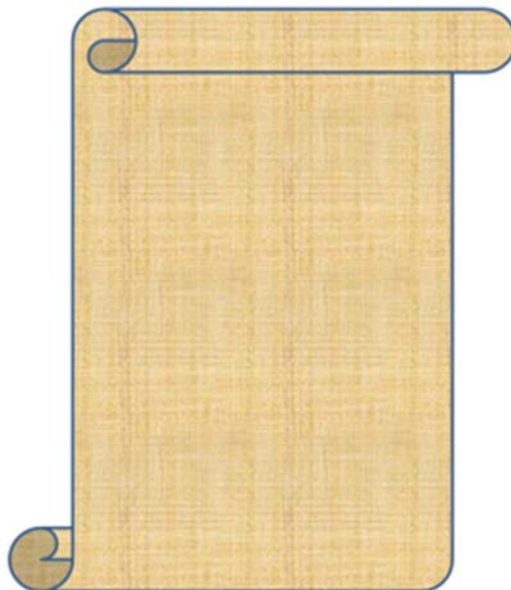


Εικόνα 1. Φύλλο εργασίας με τη Δόνα Τερηδόνα



Εικόνα 2. Φύλλο εργασίας με τον Ποντικοσουρταφέρτα και τον οδοντίατρο

Το μήνυμα του οδοντίατρου σβήστηκε. Γράψε τι λέει για να βοηθήσεις τη Λουκία.



Εικόνα 3. Το γράμμα του οδοντίατρου προς τη Λουκία



Εικόνα 4. Η Λουκία στο ζαχαροπλαστείο της Δόνας Τερηδόνας

Δραστηριότητα 6η: Οι μαθητές καλούνται να εργαστούν και πάλι σε ομάδες 2-3 ατόμων. Σε κάθε ομάδα δίνονται δύο εικόνες του παραμυθιού και δύο λωρίδες από πολύχρωμο

χαρτόνι και όλα τα μέλη της ομάδας πρέπει να συνεργαστούν και να γράψουν 2 ή 3 προτασούλες για κάθε εικόνα στις πολύχρωμες λωρίδες.

Δραστηριότητα 7η: Κάθε ομάδα διαβάζει τις προτάσεις που έγραψε και εξετάζει τους τρόπους βελτίωσής τους, κάνοντας τις κατάλληλες αλλαγές. Οι υπόλοιπες ομάδες εκφράζουν τη γνώμη τους και στο τέλος κάθε ομάδα κολλά τις πολύχρωμες λωρίδες από χαρτόνι με τις προτάσεις που έγραψε επάνω στο λευκό χαρτόνι, με τη σωστή σειρά, έτσι ώστε να δημιουργηθεί μια σύντομη εκδοχή της ιστορίας.

Δραστηριότητα 8η: Οι μαθητές τραβούν από το κουτί με τις κάρτες ρόλων μια κάρτα και ετοιμάζονται ανά 2 ή 3 άτομα να αναπαραστήσουν τη σκηνή που περιγράφεται στην κάρτα τους παίζοντας τον αντίστοιχο ρόλο.

Συμπεράσματα – Συζήτηση

Μέσα από το παρόν διδακτικό σενάριο οι μαθητές διασκέδασαν, συνεργάστηκαν και απέκτησαν ακόμη μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, άνεση και θετικότερη στάση απέναντι σε δραστηριότητες γραπτού λόγου. Η ενεργή συμμετοχή τους και η ικανοποιητική ανταπόκρισή τους στις δραστηριότητες του μαθήματος είχε ως αποτέλεσμα την οργάνωση της σκέψης τους ως προς τη χρονική αλληλουχία των γεγονότων, τα κίνητρα των ηρώων, τα αποτελέσματα των ενεργειών τους, την κριτική ανάλυση της ιστορίας και τη δημιουργική τους έκφραση· χαρακτηριστικά που βελτιώνονται μέσα από τη συζήτηση με αφορμή την ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου (Stan, 2015: 455).

Επιπλέον, φάνηκε να επιβεβαιώνεται η Tsatsou-Nikolouli (2020: 176), σύμφωνα με την οποία ο ρόλος του «δημιουργού» που δίνεται στα παιδιά, όταν καλούνται για παράδειγμα να δημιουργήσουν τις δικές τους εικόνες ή να γράψουν ευφάνταστους διαλόγους ως μικροί συγγραφείς, τα ενθαρρύνει να παράγουν ιδέες, να τις οργανώνουν, να τις αλλάζουν και να αποφασίζουν για το τελικό αποτέλεσμα. Η λήψη αποφάσεων μέσα από το διάλογο βοήθησε τους μαθητές να αντιληφθούν πόσο σημαντική είναι η συνεργασία μεταξύ τους, καθώς οι απόψεις τους ακούστηκαν και ένιωσαν μέλη της ομάδας. Εκφράστηκαν με θετικά σχόλια απέναντι στις απόψεις των συμμαθητών τους αναγνωρίζοντας τη διαφορετικότητα και επίσης, το γεγονός πως ο καθένας είναι ξεχωριστός και όλοι με τον δικό τους τρόπο μπορούν να προσφέρουν στην ομάδα. Εντυπωσιακή ήταν η ενθάρρυνση προς τα πιο διστακτικά παιδιά, από τους συμμαθητές τους, να συμμετέχουν και να εκφράσουν τις ιδέες τους. Το αποτέλεσμα ήταν όλοι να βιώσουν τη χαρά της δημιουργίας και να δυναμώσουν οι σχέσεις μεταξύ τους.

Όπως αναφέρει η Stan (2015: 456), τα παιδιά κατά τη σχολική ηλικία είναι ιδιαίτερα ενθουσιώδη, δεκτικά και αγαπούν το παιχνίδι. Συνεπώς, σε αυτά τα χαρακτηριστικά πρέπει να εστιάσει ο εκπαιδευτικός σχεδιάζοντας απλές και ενδιαφέρουσες δραστηριότητες για να τραβήξει την προσοχή και να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον τους. Κατά την υλοποίηση του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου τη χαρά και τον ενθουσιασμό των παιδιών συνόδευσε η επιθυμία τους να επαναλάβουμε ένα παρόμοιο μάθημα με ένα άλλο παραμύθι.

Επίσης, η συζήτηση με θέμα τη στοματική υγιεινή είναι ένα ακόμη θετικό στοιχείο που χαρακτηρίζει την παρούσα διδακτική πρόταση, καθώς τα παιδιά εξέφρασαν τις εμπειρίες τους και συμφώνησαν στους βασικούς κανόνες για να διατηρούμε τα δόντια μας γερά και υγιή.

Μέσα από τις δραστηριότητες που υλοποίησαν οι μαθητές παρατηρήθηκε βελτίωση των γλωσσικών τους δεξιοτήτων, καθώς εκφράστηκαν προφορικά και γραπτά, έκαναν ορθογραφικό έλεγχο των κειμένων τους και άσκησαν οι ίδιοι κριτική στα δικά τους γραπτά κείμενα.

Προσωπικά, θεωρώ πως οι συστηματικές και οργανωμένες δράσεις φιλαναγνωσίας και δημιουργικής γραφής, μέσα από τη συνεργασία του σχολείου και άλλων εκπαιδευτικών φορέων, μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση θετικής στάσης των παιδιών προς τη λογοτεχνία και να τα ωθήσει να ανακαλύψουν τον κόσμο των βιβλίων, αφενός, ξετυλίγοντας τη δημιουργικότητά τους και αφετέρου, ανακαλύπτοντας τα συναισθήματά

τους. Θα ωφεληθούν σε επικοινωνιακό και διαπροσωπικό επίπεδο και θα καλλιεργηθεί ακόμη περισσότερο η συναισθηματική τους νοημοσύνη. Συνοδοιπόρος και σύμβουλος των παιδιών σε αυτή τη διαδικασία καλείται να είναι ο εκπαιδευτικός, αναζητώντας δημιουργικούς τρόπους και πρακτικές προκειμένου να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις και στις ανάγκες των μικρών αναγνωστών αποτελεσματικά.

Αναφορές

Barbot, B., Tan, M., Randi, J., Santa-Donato, G. & Grogorenko, L. E. (2012). Essential skills for creative writing: Integrating multiple domain-specific perspectives. *Thinking Skills and Creativity, 7,* 209-223.

Courau, S. (2000). Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων και οι εκπαιδευτικές μέθοδοι. Στο Κόκκος, Α. (επιμ.). *Διεθνής συνδιάσκεψη για την εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Glarden-Brand, A. (1980). Creative writing in English education: An historical perspective. *The Journal of Education 162*(4), 63-82. Retrieved December 10, 2020, from: https://www.jstor.org/stable/42742016

Pawliczak, J. (2015). Creative writing as a best way to improve writing skills of students. *Sino-US English Teaching 12*(5), 347-352. Retrieved April 25, 2021 from: https://www.researchgate.net/publication/345034581_Creative_Writing_as_a_Best_Way_to_Improve_Writing_Skills_of_Students

Stan, V. R. (2015). The importance of literature in primary school pupils' development and personal growth. In E. Soare & C. Langa (Eds.) *Social and Behavioral Sciences 180,* (pp. 454-459). Proceedings of the 6th International Conference "Education Facing Contemporary World Issues". Pitesti, Arges, Romania, November 7-9, 2014. Retrieved April 29, 2021 from: https://www.researchgate.net/publication/277934703_The_Importance_of_Literature_in_Primary_School_Pupils'_Development_and_Personal_Growth

Tsatsou-Nikolouli, S. (2020). Positive psychology and creative writing in education. *Journal of Modern Educational Review, 10*(3), 174-180.

Tok, S. & Kandemir, A. (2015). Effects of creative writing activities on students' achievement in writing, writing dispositions and attitude in English. In A. Isman (Eds.) *Social and Behavioral Sciences 174,* (pp. 1635-1642). Proceedings of the International Conference on New Horizons in Education, Paris, France, June 25-27, 2014. Retrieved March 30, 2021 from: https://core.ac.uk/download/pdf/81948038.pdf

Αρτζανίδου, Ε. & Κουράκη, Χ. (2014). Φιλαναγνωσία και δημιουργική γραφή. Στο Κωτόπουλος, Η. Τ., Βακάλη, Α., Νάνου, Β. & Σουλιώτη, Δ. (επιμ.) *Δημιουργική Γραφή.* Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου, Αθήνα, Ελλάδα, Οκτώβριος 4-6, 2014. Ανακτήθηκε από: http://cwconference.web.uowm.gr/archives/1st_conference/artzanidou_kouraki_article.pdf

Καρακίτσιος, Α. (2012α). Δημιουργική γραφή: Μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής; *Κείμενα, 15, 1-9.* Ανακτήθηκε στις 29 Απριλίου, 2021 από: http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/02-karakitsios.pdf

Καρακίτσιος, Α. (2012β). Εισαγωγή στη φιλαναγνωσία. *Καινοτόμες Δράσεις Ενίσχυσης της Φιλαναγνωσίας των Μαθητών,* 21-34. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Βιβλίου.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2012). Λογοτεχνία και εκπαίδευση: Από τα στενά όρια μιας διδασκαλίας, στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας. *Καινοτόμες Δράσεις Ενίσχυσης της Φιλαναγνωσίας των Μαθητών,* 11-19. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Βιβλίου.

Μουλά, Ε. (2012). Αναζητώντας τη δημιουργικότητα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ο επαναπροσδιορισμός της δημιουργικής «γραφής» στη μεταμοντέρνα πραγματικότητα και την «ψηφιακή» εκπαιδευτική τάξη πραγμάτων. *Κείμενα, 15,* 1-18. Ανακτήθηκε την 1η Μαϊου, 2021 από: http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/04-moula.pdf

Παπαδάτος, Γ. (2009). *Παιδικό Βιβλίο και Φιλαναγνωσία. Θεωρητικές Αναφορές και Προσεγγίσεις-Δραστηριότητες.* Αθήνα: Πατάκη.

Παπαδάτος, Γ. (2012). Η μαθήτρια/ο μαθητής, η δασκάλα/ο δάσκαλος και η ανάγνως, 45 διαδρομές φιλαναγνωσίας. *Καινοτόμες Δράσεις Ενίσχυσης της Φιλαναγνωσίας των Μαθητών,* 96-125. Αθήνα: Πατάκη.

Ποσλάνιεκ, Κ. (1990). *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα.* Αθήνα: Καστανιώτης.

Σταματάκη, Ζ. (2019). Φιλαναγνωσία και Δημιουργική Γραφή: Εφαρμογή σε μια Ε τάξη Δημοτικού Σχολείου. Μεταπτυχιακή Εργασία, Ρόδος.

Πλήρη Άρθρα – Εισηγήσεις -Βιντεοεισηγήσεις Καινοτόμες διδακτικές πρακτικές και μέθοδοι στον εκπαιδευτικό κλάδο ΠΕ79

Ψηφιακές περιηγήσεις με τους ήχους των Μουσών

Αδαμοπούλου Γεωργία
Εκπαιδευτικός Μουσικής, 2ο Δημοτικό σχολείο Πύργου
gadamopoulou304@gmail.com

Μπίρμπα Μαρία
Δρ Φυσικός – μεταδιδακτορική ερευνήτρια, 1ο ΓΕΛ Πύργου Ηλείας, Παν/μιο Θεσσαλίας
maria_birba@yahoo.gr

Περίληψη

Μουσική και ΤΠΕ εμπλέκονται σε ένα ταξίδι γνωριμίας με τα όργανα των Μουσών, στο πνεύμα της ανακαλυπτικής θεωρίας, της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας και της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου. Οι μαθητές της Στ' τάξης του Δημοτικού έπαιξαν με τις λέξεις και διαμόρφωσαν στο PowerPoint τη «Μουσική Αλφαβήτα», με το Book Creator αποτύπωσαν αρχαιοελληνικούς μύθους, με το Paint 3D σχεδίασαν τρισδιάστατα μουσικά όργανα, με το quizlet εξασκήθηκαν στα διάφορα παιχνίδια που δημιουργεί η εφαρμογή, με το CmapTools έφτιαξαν εννοιολογικό χάρτη, με το Microsoft Sway αφηγήθηκαν τα μουσικά όργανα των Μουσών, με το Scratch έπαιξαν μουσική, με το free online jigsaw puzzles συνέθεσαν παζλ με εικόνες από πίνακες ζωγραφικής, με τα Google forms δημιούργησαν κουίζ, με προσομοιώσεις πειραματίστηκαν ως προς τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του Ήχου. Τέλος, κατασκεύασαν αυτοσχέδια μουσικά όργανα με απλά υλικά και με το Microsoft Photos μετέτρεψαν τις φωτογραφίες αυτών των οργάνων σε βίντεο.

Λέξεις κλειδιά: Μουσικά όργανα, Μουσική, Μύθος, ΤΠΕ

Εισαγωγή

«Η Μουσική είναι η τέχνη να βρίσκεις τις νότες που αγαπούν η μία την άλλη, είναι η φιλία ανάμεσα στις νότες»: Wolfgang Amadeus Mozart.

Η μουσική από την αρχαιότητα μέχρι και τις μέρες μας αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης των φιλοσόφων. Ο Πλάτωνας πίστευε ότι η χρήση της μουσικής στην αγωγή των παιδιών συμβάλλει στη διαμόρφωση της ψυχικής και ηθικής τους καλλιέργειας (Αντωνακάκης & Χιωτάκη, 2007: οπ. αναφ. στο Καψάλη, 2009), τα βοηθάει να γίνουν πολιτισμένα άτομα και να μεγαλώσουν σε ισορροπία με τον εαυτό τους και τον υπόλοιπο κόσμο (Campbell, 2008).

Κατά την είσοδό τους στην εκπαίδευση τα παιδιά δέχονται την επίδραση της οργανωμένης Μουσικής Αγωγής, που ως στόχο έχει τη διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που ευνοεί και ενισχύει την ανάπτυξη των μουσικών δεξιοτήτων και της μουσικής αντίληψής τους, τη δημιουργική τους έκφραση, την ανάπτυξη της φαντασίας τους, αλλά και τη γενικότερη αισθητική καλλιέργεια και ευαισθητοποίησή τους, μέσα από τη συμμετοχή τους σε ποικίλες μουσικές δραστηριότητες που απαιτούν από τα παιδιά συνεργασία, ομαδικότητα, αλληλοσεβασμό και κυρίως αποδοχή ανεξάρτητα από φύλο, καταγωγή, κοινωνική και πολιτισμική προέλευση. Ως μια μορφή μη λεκτικής επικοινωνίας, η μουσική έχει τη δύναμη να επιδρά στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αισθάνονται, σκέφτονται και δρουν και μπορεί να μεταδώσει ιδέες και συναισθήματα μέσα από επιλεγμένους ήχους και σύμβολα.

Η μουσική, η τέχνη των ήχων παίρνει το όνομά της από τις εννέα Μούσες που στην αρχαιότητα παρέπεμπε σε κάθε μορφή τέχνης. Οι Μούσες, τραγουδώντας και παίζοντας μουσικά όργανα, μάγευαν και γέμιζαν με ευφορία τις ψυχές θεών και ανθρώπων, γοήτευαν τη φύση που στεκόταν ασάλευτη και σιωπηλή για να τις αφουγκραστεί.

Στα πλαίσια λοιπόν του μαθήματος της μουσικής, οι μαθητές γνώρισαν τα μουσικά όργανα των Μουσών. Στο ταξίδι αυτό, πολύτιμο συνοδοιπόρο στα μονοπάτια της διερεύνησης είχαν τις ΤΠΕ. Αυτές προσέφεραν ένα περιβάλλον πλούσιο σε εξωτερικά

ερεθίσματα καθώς έδωσαν τη δυνατότητα στους μαθητές να αλληλεπιδράσουν με πολυμεσικές ψηφιακές εφαρμογές, χτίζοντας έτσι με ενεργητικό τρόπο τη γνώση κατά τις διάφορες φάσεις εξέλιξής της. Οι ΤΠΕ κινητοποιούν την προσοχή και την αντίληψη των μαθητών, πολλαπλασιάζουν τις δυνατότητες ανάκλησης πληροφοριακών στοιχείων και παράλληλα προσφέρουν ένα πεδίο για την ερμηνευτική κατανόηση δεδομένων και φαινομένων. Σημαντικός αριθμός ερευνών επιβεβαιώνει τη θετική επίδραση των ΤΠΕ στην κατανόηση βασικών εννοιών γνωστικών αντικειμένων καθώς και στην ανάπτυξη ανώτερων γνωστικών δεξιοτήτων μέσα από τη δημιουργία συνθηκών οικοδόμησης της νέας γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές (Crook et al., 2010).

Σκοπός

Σκοπός της εργασίας ήταν οι μαθητές να γνωρίσουν τα μουσικά όργανα των Μουσών και να εξερευνήσουν χαρακτηριστικά γνωρίσματα του Ήχου.

Στόχοι

Γνωστικοί

- Η ενασχόληση των μαθητών σε δημιουργικές δραστηριότητες, πειραματισμό και διερεύνηση
- Η οπτική και ακουστική γνωριμία με τα μουσικά όργανα των Μουσών και η ταξινόμησή τους σε κατηγορίες
- Η μείωση του χρόνου, αλλά και του κόπου που καταβάλλουν οι μαθητές για την αφομοίωση της γνώσης
- Η εξοικείωση με ψηφιακές εφαρμογές (ενδεικτικά: εισαγωγή στοιχείων όπως εικόνες και μουσική, επεξεργασία κειμένου, χρήση εκπαιδευτικών παιχνιδιών, κατασκευή τρισδιάστατων αντικειμένων κλπ)
- Η ενίσχυση της κριτικής σκέψης κατά την αναζήτηση, επιλογή και οργάνωση πληροφοριών σχετικών με το θέμα
- Το ταξίδι στη μαγεία της ελληνικής μυθολογίας.

Συναισθηματικοί

- Η ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους μέσα από την ανάληψη πρωτοβουλιών και αυτενέργειας, μέσα σε κλίμα συλλογικότητας και εμπιστοσύνης
- Η ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους
- Η ενεργοποίηση των μαθητών μέσα από τις δραστηριότητες
- Η βιωματική αίσθηση του «ανήκειν» σε μια ομάδα.

Ψυχοκινητικοί

- Ο πειραματισμός με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του Ήχου
- Η κινητοποίηση των αισθήσεων, της φαντασίας και της δημιουργικότητας
- Η κατασκευή μουσικών οργάνων με απλά υλικά και η ρυθμική συνοδεία στο τραγούδι.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η εργασία μας έχει μαθητοκεντρικό χαρακτήρα καθώς στηρίζεται στη συνεργατική μάθηση και στην ανακαλυπτική μέθοδο, χρησιμοποιώντας δραστηριότητες που έχουν για τα παιδιά ενδιαφέρον (Βοσνιάδου, 2001), αυξάνοντας έτσι την αποτελεσματικότητα και την πρόοδό τους.

Σε μια μαθητοκεντρική διδασκαλία οι στόχοι δεν περιορίζονται σχεδόν αποκλειστικά στον γνωστικό τομέα, αλλά διευρύνονται τόσο στον συναισθηματικό όσο και στον ψυχοκινητικό τομέα. Οι στόχοι δηλαδή περνούν από το επίπεδο των γνώσεων στο επίπεδο των δεξιοτήτων και υιοθέτησης θετικών στάσεων.

Ομαδοσυνεργατική μέθοδος

Κάθε μαθητής έχει κάτι να προσφέρει στην ομάδα και κάθε μέλος της ομάδας πρέπει να συντονίσει τις προσπάθειές του με εκείνες των άλλων μελών, ώστε να ολοκληρωθεί το έργο που έχει αναλάβει η ομάδα (Kagan, 1989, Sharan, 1990). Η μάθηση σε ομάδες έχει κέρδος στη διάρκεια της μνήμης, παρά στην ποσότητα. Οι ομάδες προωθούν την αυτοκατανόηση μέσα από την αλληλοϋποστήριξη και την αμοιβαία ανατροφοδότηση, δημιουργούν την εμπειρική βάση για μάθηση, ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση, την εμπιστοσύνη και την αποφασιστικότητα και τελικά βοηθούν να επιτευχθεί η αρχή του «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» (Tennant, 1997).

Ανακαλυπτική μέθοδος

Βασική θέση του Bruner (1961) είναι ότι ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να παρέχει έτοιμες γνώσεις στους μαθητές, αλλά να δημιουργεί προβληματικές καταστάσεις, ώστε οι μαθητές να ωθούνται στην ανακάλυψη της γνώσης. Προκειμένου όμως να παρακινηθούν προς τη λύση του προβλήματος, ο δάσκαλος οφείλει, αφενός μεν, να δίνει στο πρόβλημα μορφή ανάλογη με το πνευματικό επίπεδο των μαθητών, αφετέρου δε, να τους προδιαθέτει ευνοϊκά προς τη νέα μάθηση, καλλιεργώντας με ερωτήσεις την απορία, την περιέργεια και την αμφιβολία. Βασική αρχή αυτής της θεωρίας είναι ότι ο μαθητής μπορεί να προσεγγίζει γνώση και δεξιότητες μέσω πειραματισμού και πρακτικής.

Η ανακαλυπτική μέθοδος ολοκληρώνεται όταν οι νέες γνώσεις εφαρμόζονται σε προβλήματα του πραγματικού κόσμου, διότι μόνο μέσω της επανειλημμένης δοκιμής της σε νέα μη οικεία προβλήματα μπορεί να εμπεδωθεί η εμπιστοσύνη των μαθητών σε αυτή και έτσι να εδραιωθεί μέσα τους (Ollerenshaw & Ritchie, 1993).

Μεθοδολογία

Ομαδοσυνεργατική μέθοδος

Η μάθηση είναι μαθητεία, δηλαδή ένταξη σε μια ομάδα, ανάθεση ρόλου και ευθυνών, συλλογική δράση, αναζήτηση λύσεων, καθοδήγηση και ενθάρρυνση από το δάσκαλο που διαμεσολαβεί μεταξύ της επιστημονικής κοινότητας και της κοινότητας των παιδιών (Tobin, 1993).

Διαθεματική προσέγγιση

Η παρούσα εργασία ενέπλεξε το μάθημα της Μουσικής με τις ΤΠΕ, τη Γλώσσα, τη Μυθολογία, τη Φυσική, τη Γεωγραφία και τα Εικαστικά

Η διαθεματική προσέγγιση καταργεί τα σύνορα των μαθημάτων ως αυτοτελών διδακτικών αντικειμένων, εξετάζει τα φαινόμενα ολόπλευρα, διευκολύνει τη μάθηση και συντελεί στην ποιοτική αναβάθμισή της αφού οι διαδικασίες της γενίκευσης, της αφαίρεσης και της σύνθεσης που συνεπάγονται από αυτή, οδηγούν σε γνώση ανωτέρου επιπέδου (ΕΜΠ, 2007).

Διερευνητική προσέγγιση

Οι δραστηριότητες βασίστηκαν στο μοντέλο της ανακαλυπτικής μάθησης. Οι μαθητές καλούνται να μάθουν μέσα από την έρευνα και την ανακάλυψη (Αθανασίου, 2008).

Αξιοποίηση των ΤΠΕ

Οι μαθητές ασκήθηκαν στις ιστοεξερευνήσεις και στις προσομοιώσεις, και γνώρισαν καινούριες ψηφιακές εφαρμογές και λογισμικά παρουσιάσεων. Σύμφωνα με την Casey (2005), η αξιοποίηση της τεχνολογίας δελεάζει τους μαθητές οι οποίοι συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα. Σημαντικό ρόλο άλλωστε, δεν διαδραματίζουν τα τεχνολογικά μέσα αυτά καθαυτά μόνο, αλλά και η ικανότητά τους να μετατρέπουν τους μαθητές από καταναλωτές της γνώσης σε αυτόνομους δημιουργούς της (Cope & Kalantzis, 2007).

Ιδιαίτερα, δε, να τονίσουμε την αξία των προσομοιώσεων στη μελέτη φυσικών φαινομένων, όπως στην παρούσα εργασία αποτελεί ο Ήχος. Οι προσομοιώσεις είναι

ευρέως διαδεδομένα εργαλεία στα πλαίσια της διερευνητικής μάθησης, που στόχο έχουν να εικονοποιήσουν πολύπλοκα φαινόμενα ώστε να συμπεράνουν οι μαθητές, καθώς τις χειρίζονται, το μοντέλο που κρύβεται από κάτω. Οι μαθητές, αλληλεπιδρώντας με την προσομοίωση, αλλάζουν τις τιμές των μεταβλητών εισόδου και στη συνέχεια παρατηρούν τις συνεπαγόμενες αλλαγές στις μεταβλητές εξόδου.

Βιωματική προσέγγιση

Η βιωματική μέθοδος έχει ως στόχο να φέρει τον μαθητή σε άμεση επαφή με το αντικείμενο μάθησης μέσα από την έρευνα, την παρατήρηση, αλλά και μέσα από πολλές διασκεδαστικές δραστηριότητες.

Σχεδιαστικό πλαίσιο

Η εργασία μας χρησιμοποιεί τα μουσικά όργανα των Μουσών ως όχημα για να καλλιεργήσει την ακοή και την παρατηρητικότητα, να οικοδομήσει γνώση και να εμφυσήσει τον σεβασμό στην αρχαιότητα μέσα από τη μαγεία της ελληνικής μυθολογίας. Πραγματοποιήθηκε με μαθητές της Στ΄ τάξης Δημοτικού, μέσα σε 8 διδακτικές ώρες. Οι δεξιότητες των ΤΠΕ που απαιτούνταν για την υλοποίησή της καλλιεργούνταν πριν την έναρξη κάθε δραστηριότητας: δίνονταν αναλυτικές οδηγίες σε κείμενο και εικόνες που ανέβαιναν και στο e-class και γινόταν πρακτική εξάσκηση για αφομοίωση.

Α΄ στάδιο: διερεύνηση πρότερων γνώσεων των μαθητών – διαμόρφωση του θέματος

Αρχικά, διερευνήθηκαν οι πρότερες γνώσεις των μαθητών σχετικά με τα μουσικά όργανα των αρχαίων Ελλήνων. Ακολούθησε ένα προσχέδιο εργασίας με δραστηριότητες που θα πραγματοποιούνταν στις επόμενες φάσεις και δημιουργήθηκαν ομάδες.

Β΄ στάδιο: αναζήτηση, συγκέντρωση και διαμοιρασμός υλικού

Οι μαθητές εξερεύνησαν σχετικές πηγές από το Διαδίκτυο. Κάθε ομάδα επεξεργάστηκε το θέμα της πραγματοποιώντας ιστοεξερευνήσεις σε ηλεκτρονικές διευθύνσεις που αναρτήθηκαν στην ηλεκτρονική τάξη e-class, κάνοντας το έργο της αναζήτησης πιο ασφαλές, πιο εύκολο και πιο γρήγορο. Έπειτα, διαμοιράστηκαν και διαχειρίστηκαν το υλικό που βρήκαν, χρησιμοποιώντας τα Google Docs.

Γ΄ στάδιο: υλοποίηση και παρουσίαση δραστηριοτήτων από τις ομάδες

Power Point: Οι μαθητές, μέσα από ένα παιχνίδι λέξεων σχετικές με τον ήχο και τη μουσική, κατέγραψαν και διαμόρφωσαν σε PowerPoint τη «Μουσική Αλφαβήτα» (https://drive.google.com/file/d/1crmHKnlU6yMSSmf3KXkJypbg3SILPf86/view?usp=sharing) Αυτό αποτέλεσε έναν διασκεδαστικό τρόπο για να εμπλουτίσουν το μουσικό τους λεξιλόγιο, να αποκτήσουν ορθογραφικές δεξιότητες και να ενισχύσουν τη μνήμη τους. Οι Kavanagh & Mattingly (1972) αναφέρουν ότι «σκέφτεται κανείς για τις λέξεις με διαφορετικό τρόπο, όταν μάθει πώς να τις γράφει απ΄ ό,τι πριν γνωρίσει πώς γράφονται».

Book Creator: Οι μαθητές αναζήτησαν αρχαιοελληνικούς μύθους που παραπέμπουν σε πεποιθήσεις για τις μαγικές ιδιότητες του ήχου και της μουσικής. Χρησιμοποιώντας το υλικό που συνέλεξαν, δημιούργησαν με τη βοήθεια της εφαρμογής Book Creator, ένα ηλεκτρονικό βιβλίο.

Η κατασκευή ηλεκτρονικού βιβλίου ενθαρρύνει τα δημιουργικά ένστικτα των μαθητών, ενεργοποιεί τις αισθήσεις τους και προάγει τη φαντασία τους. Βοηθά σημαντικά στην ενίσχυση της κριτικής σκέψης καθώς καλούνται να πάρουν αποφάσεις για τον σχεδιασμό του βιβλίου και να διαχειριστούν τα ψηφιακά μέσα που έχουν στη διάθεσή τους. Εξασκούν τον γραπτό τους λόγο μέσα από μια ευχάριστη διαδικασία, μαθαίνουν να συνεργάζονται και να σέβονται τα πνευματικά δικαιώματα.

Microsoft Sway: Οι μαθητές αφηγήθηκαν με την ψηφιακή εφαρμογή Microsoft Sway «Τα Μουσικά Όργανα των Μουσών» (https://sway.office.com/INGiZJV9QZlkiaQS?ref=Link).

Εκτός από τα κείμενα και τις φωτογραφίες, εισήγαγαν με κώδικα ενσωμάτωσης τρισδιάστατα μοντέλα από το Sketchfab, βίντεο από το Youtube, ερωτηματολόγιο των Google Forms και τρισδιάστατο χάρτη του Ελικώνα από το Google Maps, κάνοντας έτσι την παρουσίασή τους πολύ εντυπωσιακή και ολοζώντανη λόγω της διαδραστικότητάς της.

Οι εφαρμογές παρουσίασης ενεργοποιούν τους μαθητές να αναζητήσουν τρόπους για να σχεδιάσουν, ως μικροί καλλιτέχνες, τις παρουσιάσεις τους με τον πιο άρτιο και ελκυστικό τρόπο προκειμένου να δώσουν ζωή στις ιδέες τους. Άλλωστε, σύμφωνα με το παιδαγωγικό πλαίσιο της UNESCO, μία από τις δεξιότητες του 21ου αιώνα είναι η δεξιότητα παρουσίασης και επικοινωνίας των ιδεών μας, που ως στόχο έχει να καλλιεργήσει την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα των μαθητών (Common Sense Education, 2016).

Paint 3D: Τα τρισδιάστατα μοντέλα μουσικών οργάνων που βρήκαμε στο Sketchfab μας παρακίνησαν να σχεδιάσουμε κι εμείς τα δικά μας τρισδιάστατα όργανα με τη χρήση του Paint 3D. Οι μαθητές παρατήρησαν τα πρωτότυπα όργανα, τα εξέτασαν λεπτομερώς από διάφορες όψεις και γωνίες και μετά προχώρησαν στην τρισδιάστατη ψηφιακή αναπαράστασή τους. Ζωντανεύοντας έτσι μια κατασκευή μέσω της εικονικής μετακίνησης, περιστροφής, μεγέθυνσης και σμίκρυνσης, έγιναν δημιουργοί των δικών τους κατασκευών. Η δραστηριότητα αυτή έδωσε ερεθίσματα για παρατήρηση, πειραματισμό, διερεύνηση και σχεδιασμό.

Microsoft Photos: Οι μαθητές κατασκεύασαν αυτοσχέδια μουσικά όργανα με απλά καθημερινά υλικά και στη συνέχεια τα φωτογράφησαν (Εικόνα 1). Με τη βοήθεια της εφαρμογής Microsoft Photos έφτιαξαν φωτογραφικό άλμπουμ που έγινε βίντεο, προκειμένου να παρουσιάσουν τις δημιουργίες τους.



Εικόνα 1: Αυτοσχέδιες κατασκευές

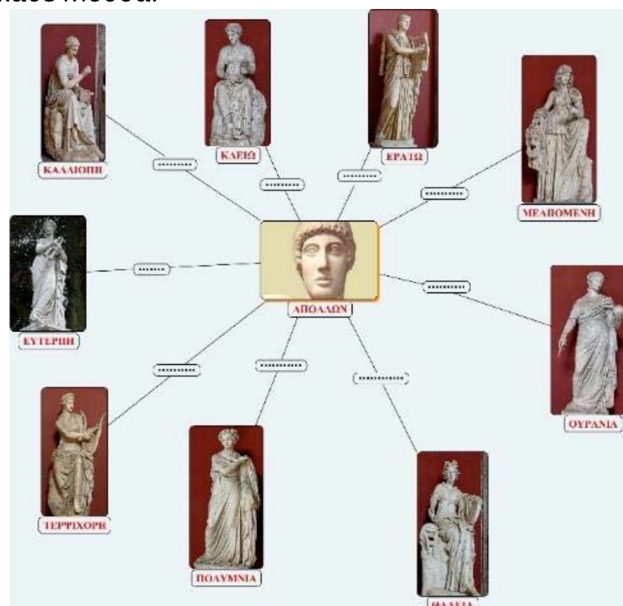
Free online jigsaw puzzles: Οι μαθητές συνέθεσαν τα δικά τους online παζλ με εικόνες και πίνακες ζωγραφικής που βρήκαν στο διαδίκτυο, επιλέγοντας τον αριθμό των κομματιών των παζλ.

Η ολοκλήρωση ενός παζλ απαιτεί επιδεξιότητα και συντονισμό χεριού – ματιού, ακονίζει τη μνήμη και ασκεί τη συνθετική ικανότητα καθώς πρέπει, βλέποντας τα κομμάτια, να μπορείς να τα ενώνεις και να προσπαθείς να συνθέσεις το όλον από το ελάχιστο. Καθώς ο μαθητής εξετάζει τα διάφορα κομμάτια του παζλ αν ταιριάζουν ή όχι και πού πρέπει να τοποθετηθούν, ανακαλύπτει στρατηγικές για να το ολοκληρώνει πιο γρήγορα και αποτελεσματικά. Η ικανότητα αυτή εξελίσσεται και σε πραγματικές καταστάσεις της καθημερινότητας: ένα παζλ δεν μπορεί να ολοκληρωθεί με λάθος κομμάτια.

Quizlet: Οι μαθητές κατασκεύασαν στο Quizlet flashcards, δηλαδή κάρτες διπλής όψεως με έναν όρο και έναν ορισμό σε κάθε όψη. Η συγκεκριμένη εφαρμογή, δίνοντας τους ορισμούς και τις απαντήσεις, δημιουργεί διάφορα παιχνίδια και εξασκεί τους μαθητές να

μαθαίνουν παίζοντας με δραστηριότητες κλειστού τύπου, όπως πληκτρολόγηση, αντιστοίχιση, σωστό-λάθος και πολλαπλής επιλογής με χρήση των όρων, των ορισμών και των εικόνων. Οι μαθητές ανέπτυξαν τη γλωσσική τους ικανότητα, την αντίληψη και τη σκέψη μετατρέποντας την επανάληψη των γνώσεων που απέκτησαν σε μια ελκυστική εμπειρία.

CmapTools: Οι μαθητές έφτιαξαν εννοιολογικό χάρτη που συνδέει τον Απόλλωνα ως κεντρική έννοια, με τις εννέα Μούσες ως επιμέρους έννοιες (Εικόνα 2). Οι σύνδεσμοι μεταξύ των εννοιών έπρεπε να συμπληρωθούν με το όνομα του μουσικού οργάνου που κρατά στα χέρια της κάθε Μούσα.



Εικόνα 2. Ο Απόλλωνας και οι Μούσες

Με τη χρήση εννοιολογικού χάρτη οι μαθητές αποσαφηνίζουν τη σκέψη τους, ενισχύουν την ικανότητά τους να κατανοούν, ενσωματώνουν νέα γνώση.

SCRATCH: Κατασκευάσαμε με τη διαδικτυακή εφαρμογή προγραμματισμού Scratch το δικό μας πιάνο και παίξαμε μουσική. Έτσι, ακόμα και οι μαθητές που δεν γνωρίζουν τα σύμβολα των νοτών και των ρυθμικών αξιών ή δεν παίζουν κάποιο μουσικό όργανο, κινητοποιήθηκαν να παίξουν ή να δημιουργήσουν μουσική.

Με το λογισμικό μουσικής δημιουργίας, οι μαθητές πειραματίζονται, εξερευνούν το μουσικό υλικό, κάνουν δοκιμές και έχουν άμεση οπτική και ακουστική ανατροφοδότηση της δημιουργίας τους, αναπτύσσοντας δεξιότητες ακρόασης (Gall & Breeze, 2005). Καθώς μαθαίνουν να προγραμματίζουν από το μηδέν, οικοδομούν τη γνώση κομμάτι-κομμάτι, αναπτύσσοντας έτσι την κριτική και δημιουργική τους σκέψη.

Προσομοίωση: Μιας και η θεματική μας ενότητα αφορούσε τον Ήχο, οι μαθητές πειραματίστηκαν στα διάφορα χαρακτηριστικά γνωρίσματά του όπως είναι το ύψος, η ακουστότητα (ένταση), η χροιά και η διάρκεια, με την ακόλουθη προσομοίωση https://www.seilias.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=391&Itemid=32&catid=24. Αυτή είναι μια παραμετρική προσομοίωση με δυνατότητα συνεχούς μεταβολής της τιμής των μεταβλητών μέσα σε ορισμένο εύρος, η οποία μας παρείχε τη δυνατότητα εικονοποίησης ορισμένων ηχητικών φαινομένων ώστε οι μαθητές να τα κατανοήσουν σε βάθος, καθώς διαχειρίζονταν τις μεταβλητές που τα επηρέαζαν.

Αυτοσχεδιασμός: Οι μαθητές, συνδυάζοντας λόγο και κίνηση, δημιούργησαν έναν αυτοσχεδιασμό, θέλοντας να «καλέσουν» τις Μούσες για να τους χαρίσουν την έμπνευση και το πάθος που χρειάζονταν για το έργο τους, όπως έκαναν και οι αρχαίοι ποιητές.

Δ΄ στάδιο: αξιολόγηση - ανατροφοδότηση

Ολοκληρώνοντας τον κύκλο των δραστηριοτήτων, αξιολογήθηκε η διδακτική πρόταση από τους μαθητές, με τη βοήθεια ερωτηματολογίου.

Ενδεικτικά παρατίθενται ορισμένες ερωτήσεις: στην ερώτηση «Ποια όργανα της Αρχαίας Ελληνικής Μουσικής γνωρίζατε, πριν τη θεματική μας ενότητα», η πλειοψηφία των μαθητών ανέφερε μόνο τη λύρα και τον αυλό του Πάνα. Στην ερώτηση «Περιγράψτε το όργανο που πλέον σας αρέσει περισσότερο», ο δίαυλος, η βάρβιτος και η κιθάρα ήταν τα όργανα με τη μεγαλύτερη προτίμηση. Στην ερώτηση «Ποια δραστηριότητα σας ενθουσίασε περισσότερο και ποια λιγότερο», οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν ότι τους άρεσε περισσότερο η μουσική με το Scratch και τα παζλ, ενώ λιγότερο ελκυστικό αποδείχτηκε το CmapTools και η εύρεση όλων των λέξεων στη «Μουσική Αλφαβήτα». Πιθανές αιτίες είναι ότι ενώ με τις πρώτες δραστηριότητες ενθουσιάστηκαν καθώς διαπίστωσαν ότι οι ίδιοι ήταν άξιοι να παράγουν εντυπωσιακά ψηφιακά προϊόντα, τα οποία μάλιστα μπορούσαν να μοιραστούν με άλλους συμμαθητές τους, στις δεύτερες αφιέρωσαν πολύ περισσότερο χρόνο από αυτό που περίμεναν, προκειμένου να τις ολοκληρώσουν, κάτι το οποίο τους κούρασε.

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με την παιδαγωγική αρχή του Dewey «μανθάνειν δια του πράττειν», η διδασκαλία όλων των μαθημάτων πρέπει να έχει ως στόχο της να υποκινεί τον μαθητή σε δράση και δημιουργία. Μέσω της δημιουργίας, ένα παιδί αποκτά πολύ μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση καθώς αισθάνεται ότι είναι ικανό να κάνει κάτι μοναδικό και ξεχωριστό (Σίμου, 1997). Το μάθημα της μουσικής ακολουθεί αυτό το μονοπάτι καθώς δεν είναι απλά και μόνο ένα μάθημα με στενό γνωστικό αντικείμενο, αλλά ένα μάθημα που θα ενεργοποιήσει τις δημιουργικές και αισθητικές ικανότητες των μαθητών. Στη μουσική εκπαίδευση του παιδιού κύριος σκοπός μας δεν πρέπει να είναι τόσο να κάνουμε τα παιδιά μας μουσικούς, όσο να τα διαπλάσουμε σαν άτομα με την ευεργετική επίδραση της μουσικής (Σέργη, 1991:3).

Από την άλλη μεριά, σύμφωνα με τον Prensky (2006) τα σημερινά παιδιά είναι διαφορετικά από όλες τις προηγούμενες γενιές επειδή μεγαλώνουν «συνδεδεμένα» με τον κόσμο των ψηφιακών συσκευών. Προτείνει, λοιπόν, τα σχολεία να ενσωματώσουν τις τεχνολογικές εμπειρίες των παιδιών και οι εκπαιδευτικοί να σχεδιάζουν το μαθησιακό περιβάλλον χρησιμοποιώντας τη γλώσσα των παιδιών. Η δημιουργία εργασιών με την ψηφιακή τεχνολογία συμβάλλει στο να μαθαίνουν οι μαθητές όχι μόνο να αλληλεπιδρούν με τον υπολογιστή, αλλά και να μπορούν να δημιουργούν με αυτόν.

Σε αυτά τα πλαίσια σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε η παρούσα εργασία. Με αρωγό τις ΤΠΕ, πραγματοποιήθηκε ένα ενδιαφέρον μουσικό ταξίδι. Χρησιμοποιήθηκαν ψηφιακά εργαλεία με κοινό χαρακτηριστικό την πολυμεσικότητα. Το μαθησιακό υλικό δεν παρουσιάστηκε μονοδιάστατα με τη χρήση μόνο κειμένου, αλλά επενδύθηκε με εικόνα, ήχο και κινούμενα γραφικά, άρα με πιο ελκυστικό και πολύπλευρο τρόπο όπως επιβεβαιώθηκε και από τις απαντήσεις των μαθητών στο Τελικό μας Ερωτηματολόγιο Ανατροφοδότησης. Η χρήση πολυμεσικών εφαρμογών ενεργοποίησε το ενδιαφέρον και την περιέργεια των παιδιών, εμπλέκοντάς τους συναισθηματικά (αγωνία, ενθουσιασμός, πείσμα) και παρακινώντας τους μέσω της πρόκλησης. Συνέβαλε έτσι στην ενίσχυση των κινήτρων, με αποτέλεσμα τη δυναμικότερη πρόσβαση, επεξεργασία και αφομοίωση της πληροφορίας (Κοτοπούλης, 2013).

Επιπρόσθετα, οι ψηφιακές δραστηριότητες, από αρωγοί στην ανακάλυψη της νέας γνώσης και στην κριτική ένταξή της στα παλαιότερα γνωστικά σχήματα των μαθητών, συνεισέφεραν τα μέγιστα και στην ανατροφοδότηση και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας η οποία αποτελεί βασικότατο στάδιο μιας μαθητοκεντρικής πορείας μάθησης, δίνοντας προστιθέμενη αξία στον παιδαγωγικό ρόλο των ΤΠΕ.

Συμπερασματικά, μέσα από την παρούσα εκπαιδευτική περιήγηση, οι μαθητές κατάφεραν εύκολα να φτιάξουν πολλά και διαφορετικά είδη ασκήσεων, να εξασκηθούν στην αναζήτηση, επεξεργασία και παρουσίαση πληροφοριών και να καλλιεργήσουν ομαδικό πνεύμα μέσα από την αυτοπειθαρχία και την κοινωνικοποίηση. Επιπλέον, ανέπτυξαν τόσο δεξιότητες καλλιτεχνικής έκφρασης όσο και δεξιότητες ερευνητικής και δημιουργικής σκέψης, παρατηρητικότητας και αυτοσυγκέντρωσης. Βελτίωσαν τις γνωστικές, επικοινωνιακές και κοινωνικές τους ικανότητες και εξοικειώθηκαν με αρκετές εφαρμογές και διαδικτυακά εργαλεία.

Οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν, συνετέλεσαν στο να γίνει η μάθηση με πολύ ευχάριστο, δημιουργικό, άρα και αποτελεσματικό τρόπο, με τα παιδιά να αποκτούν πρωταγωνιστικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. «Το παιδί πρέπει να μαθαίνει με το κεφάλι, με τα χέρια και την καρδιά» όπως έχει πει ο Johann Heinrich Pestalozzi.

Κάθε μια από τις δραστηριότητες που πραγματοποιήσαμε θα μπορούσε να αποτελέσει από μόνη της ανεξάρτητη θεματική ενότητα στο μέλλον.

Άμεσος μελλοντικός μας στόχος είναι η χρήση των προαναφερθέντων ψηφιακών εργαλείων και σε άλλες διδακτικές ενότητες.

Επίσης, οι δραστηριότητες αυτές θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν σε συνεργασία με τους δασκάλους των τάξεων, τον εκπαιδευτικό της Πληροφορικής και τον εκπαιδευτικό των Εικαστικών, και να δώσουν το έναυσμα για γόνιμες διαθεματικές «συναντήσεις» εκπαιδευτικών και μαθητών.

Αναφορές

Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, Vol. 31, 21-32.

Campbell, P. S. (2008). *Musician & teacher: an orientation to music education.* U.S.A.: W. W. Norton and Company Inc.

Common Sense Education, (2016). *What are the 4Cs?* Ανακτήθηκε στις 12 Ιουνίου 2021 από το https://www.youtube.com/watch?time_continue=9&v=QrEEVZa3f98.

Crook, C., Harrison, C., Farrington-Flint, L., Tomas, C. Underwood, J. (2010). *The Impact of Technology: Value-added classroom practice*. Coventry: Becta.

Gall, M. & Breeze, N. (2005). Music composition lessons: the multimodal affordances of technology. *Educational Review*, 57(4), 415-433. Ανακτήθηκε στις 10 Ιουνίου 2021 από το https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131910500278314.

Kagan, S. (1989). *Cooperative learning: resources for teachers*. San Juan Capistano, CA: Resources for Teachers.

Kavanagh, J. F., & Mattingly, I. A., (1972), *Language by Ear and by Eye: The Relationships between Speech and Reading*, M.I.T. Press, Cambridge, Mass.

Ollerenshaw C. & Ritchle R. (1993). *Primary science: making it work.* London: David Fulton Publishers.

Sharan, S., (1990). *Cooperative learning: theory and research*. New York: Praeger Publishers.

Tennant, M. (1997). *Psychology & adult learning.* 2nd ed. London: Routledge.

Tobin, K. (1993). *The practice of constructivism in science education*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Αθανασίου, Κ. (2008). Ανακαλυπτική μέθοδος διδασκαλίας. Σημειώσεις μαθήματος Ειδικής Διδακτικής στο Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης «*Σύγχρονες τάσεις στη διδακτική των βιολογικών μαθημάτων και νέες τεχνολογίες*» του Τμήματος Βιολογίας του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Αντωνακάκης, Δ.,& Χιωτάκη, Ε. (2007). Μουσική παιδαγωγική. Διαθεματικές εφαρμογές για μικρά παιδιά, στο Καψάλη, Σ. *Μουσική και διαθεματικότητα: Η Μουσική στα μη μουσικά σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου*. (2009). Θεσσαλονίκη: Α/φοί Κυριακίδη.

Βοσνιάδου, Σ. (2001). *Πώς μαθαίνουν οι μαθητές.* Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης της Unesco, Διεθνής Ακαδημία της Εκπαίδευσης.

ΕΜΠ (2007). Εκπαιδευτικό υλικό του Σεμιναρίου Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών και Στελεχών Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Συγγραφική Ομάδα με επιστημονικό υπεύθυνο τον καθηγητή Κουτσόπουλο Κ., Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Αθήνα.

Κοτοπούλης, Θ. Β. (2013). *Νέες τεχνολογίες και εκπαίδευση. Τα σύγχρονα υπολογιστικά και δικτυακά περιβάλλοντα μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Prensky, M., (2009): *Μάθηση βασισμένη στο ψηφιακό παιχνίδι. Αρχές, δυνατότητες και παραδείγματα εφαρμογής στην εκπαίδευση και την κατάρτιση*. μετάφρ: Παπασταύρου Κέλλυ, Παπασταύρου Νίκη, επιμ. Μεϊμάρης Μ. (μετάφραση του βιβλίου Digital GameBased Learning), Αθήνα: Μεταίχμιο

Σέργη, Λ. (1991). *Δημιουργική μουσική αγωγή για τα παιδιά μας*. Αθήνα: Gutenberg

Σίμου, Ε. (1997). Η αναγκαιότητα της μουσικής στην εκπαίδευση. *Μουσική Εκπαίδευση*, τ.1, σελ.6-11.

Distant Overdubs

Tasoudis Dimitris
PhD candidate at the Department of Music Science and Art of the University of Macedonia, Music School of Thessaloniki
dimtas@gmail.com

Abstract

Teachers and students worldwide tried to carry on their respective work with many difficulties during these hard times. The pandemic has placed many artists to inertia. Many of them tried to find ways to continue their craft, both for the audience/spectators and for themselves so as to keep being active and useful. This presentation will delve into the creative processes that ran throughout this strenuous period in two ensembles: 'Apotyposeis' from Thessaloniki's Music School and one that was created in a workshop (via ZOOM) in Katerini's Music School: Erasmus+, following the waves of music around Europe (KA2-Virtual meeting).

Keywords: Music Schools, overdubbing, layering, ambience

Introduction

Art finds a way' (Brutvan, 2021). In Thessaloniki' Music School we run an ensemble called 'Apotyposeis' (imprints). We tried to continue working, despite the circumstances that govern the whole world, in a context of distant learning. Our primary goal, which was at the center of a culture programme in the school, was to understand the idiom called 'ambient' music, ambience and the whole recording and editing process. The members of the band were supposed to record-track sounds of our city, edit them, combine them and incorporate them to our music, which would normally be a blend of pre-existing, new and improvised music. The members showed extraordinary reliability despite the pressure they were in. Also, I was invited to host a workshop in the Music School of Katerini, were I was formerly teaching, showing the way, the tools of producing music via sent audio files from different countries, in 3 hours. The process and the tools that were used in these two contexts will be discussed in this paper.

Theoretical issues

'Apotyposeis' is an ensemble formed by students of Thessaloniki's Music School; it runs for third consecutive year. The number of the members can change since the students are free to choose from many ensembles that belong to our School. This year there were six students, ranging from 13 to 18 years old. One of the most important things in the ensembles of the Music Schools around Greece is that students from different classes and levels learn to co-exist. Our work so far has been also featured in two posters at the conference (EEPEK, 2029, 2020).

The first year, we tried to approach the recording label ECM, both by performing music that either has been recorded or could have been, and by creating imaginary artworks for the CD's and LP's that we could prepare. The students provided photographs that were mostly abstract, leaving space for multiple interpretations. The whole process was featured in a concert with a powerpoint presentation running throughout the event with the photos of the students and information regarding the music; from Chick Corea and Keith Jarrett to Arvo Pärt and Bach, we tried to show the many faces of this emblematic company and the man behind it, Manfred Eicher. The whole event was filmed and recorded for both an honest feedback and as a way to justify the name of our ensemble.

The second year we gathered a set of recordings of different instruments that are being taught to our School, setting the basis perhaps for what was about to come: many (and

distant) recordings. The students recorded short musical pieces, being whether excerpts from notated or improvised music, on the musical instruments that are being taught at our School. The idea was to make a database, which could be used in our School's webpage but also to provide, again, sincere feedback. No edit or refinement was taking place so as to keep the recordings both raw and honest.

'The sound of the city' was the culture programme we ran from the beginning of the school year; we were supposed to record-track sounds for any sound-producing source of the city, edit them and combine them (with or without musical instruments) so as to produce music, or just organized sound (if that could be really called 'music', to remind Dorrell, 2018). The students became familiar with hardware devices such as field recorders, and software to edit and layer tracks. One of my concerns was to make them understand that their mobile devices (which, for better or for worse, most of them own a smartphone or equivalent) are extremely handy in these domains and can be used instead of a powerful computer with expensive software. They became acquainted with different, free of charge, applications for both mobile devices and computers, running in different platforms. Of course, our goal had to be reset since, in the context of the global lockdown, recording was neither a priority nor an excuse to go out. We visited, hence, the term 'ambient' as an idiom of music and delved into what is called 'ambience'. As the title of our ensemble suggests, we also record music and sound in general. The sound of the students' environments was a useful element that we could use in our music; the first product was the one called '(Christmas) music for (empty) airports': given the circumstances and the need to continue our lessons, we recorded a blend of different snippets of music and mixed them with sounds that the students have recorded in their environments (electric devices, dogs running on leaves, the persistent mentions of the news bulletins to the lockdown we had to endure, the WEBEX sound as we logged in which served as different stimuli for different students and teachers). The pioneer of ambient music, Brian Eno, is mentioned in our piece, the clock of Christopher Nolan in 'Interstellar', 'Russians' by Sting (based on Prokofiev's 'Romance' from the Lieutenant Kije suite), a melody from a Greek song that was quite popular for some time, especially during that period (winter of 2020) which had to do with the outcome of the trial of members of Golden Dawn for the assassination of a musician; all the above elements co-exist with melodies of Christmas Carols, trying to show the different Christmas we were all into.

The process we used to pull off such a procedure was the technique of layering or 'overdubbing'. The idea of recording multiple tracks (or sounds), one on top of another, was by no means new. The need to stay home made the overdubbing the only way out for musicians around the globe to 'co-exist' musically. Streaming in a solo context was an option but things could be extremely complicated when streaming as an ensemble with members apart, at their homes, was the goal. The result was far from perfect, making all of the expensive gear that the artists had in home sound cheap since the connection varied due to many reasons. Before the crisis, many musicians exchanged ideas or even created finished products by sending their parts to one person who could arrange them all and organize them into a software (Digital Audio Workstation, DAW). It was not rare, thus, that may tracks could be the outcome of the collaboration of musicians from a distance. The same distance that was now the key to safety, as experts said. Following the same process, we produced four tracks: 'Merry Christmas, Mr Riley!', a dialogue of Carols with 'in C' by Terry Riley, 'To Corea with gratitude', our way to thank the late Chick Corea, 'Instants', an exercise we did in the lesson where all the students had to record abrupt and long sounds and then put them into the DAW, and 'Peppa's percussion', a blend of the famous piece that is heard in the series, revisited, and mixed with dialogues in different languages and sounds from toys; again, all sounds and music were recorded by the students in their environments, from a distance.



Image 1.'Instants' in the DAW

As seen in the image above (1) the students sent their audio files they have recorded using their mobile devices during our two-hour lesson. They had to record short and long sounds; they chose shutting doors, rubbing glasses, etc. The files are imported in the environment of the software, enabling their manipulation: copy, paste, edit, just as in a .doc file. Following some simple, intuitive practices, the sounds-layers are organized, placed in a stereo imaged, controlled to sound softer or louder, etc. A rhythm is thus created, consisting of sounds that do not have definite pitch nor are percussion, as we know them. The exception of the glasses has to be mentioned. Complementing but not out of necessity but more of a potential, I recorded some bass and keys, just in order to show to the students the whole procedure and the capabilities that they can have using such a software. In this context, the students learned some general knowledge around MIDI, GarageBand and Reaper, and Audacity: MIDI was used to show that with a simple keyboard we can produce many different sounds and imitate real musical instruments and/or trigger sounds via keys or pads. Regarding GarageBand and Reaper, we spoke of the many Digital Audio Workstations that are available, some of them being cheap or even free. Free as well is the all-time handy software called Audacity, which serves as a comprehensive and intuitive tool for editing audio.



Image 2: 'Peppa's percussion'

In ‘Peppa’s percussion’ a similar way was followed; the students have sent several audio files featuring snippets of dialogues of the famous series, sound of their toys and their music parts. They have witnessed the construction of a piece where all the above elements were combined. Some of them unaltered, some edited, all of them co-existing in a way that serves the creation of a musical piece. Some ‘Easter eggs’ were incorporated: based on the featured dialogues, ‘one foot’ placed at the left of the stereo image and ‘the other foot’ found at the right: check 00:47-00:55 at the video.

Finally, at the Music School of Katerini, we held a workshop showing these tools and their creative use in order to produce a musical piece. Different countries were logged in simultaneously, sending their recordings on-the-fly, just after a brief introduction regarding overdubbing, field recording and ambient music. There was a time limit so we had to move fast and reach a work-in-progress piece, the image of which follows.

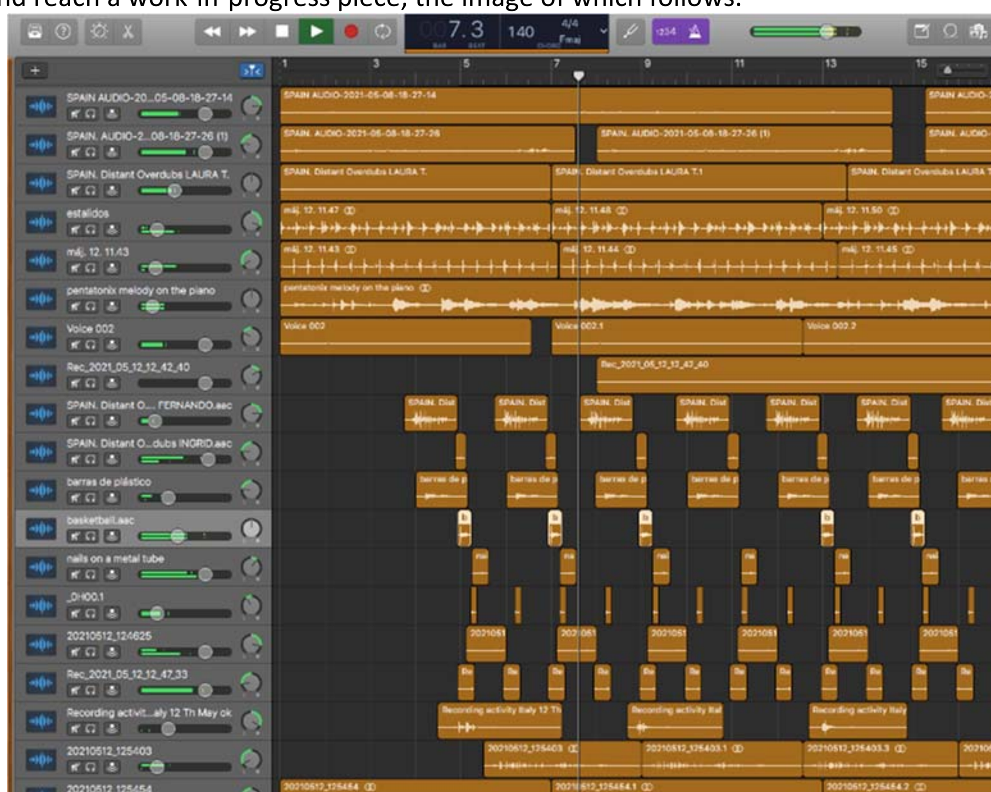


Image 3: ‘a distant overdub’

The procedure was a bit harder due to the time restrictions and the fact that several peoples from different countries were involved. Still, we produced a piece featuring the recordings of the participants and this was sent back to them as a product of the whole workshop. Again, we tried to edit just a little the sent recordings in order to show the potential of this way of work. There are no limits when someone enters the word of “the terms ‘sound design’ and ‘sound designer’. We know that the credit was coined by Francis Ford Coppola for Apocalypse Now (1979), acknowledging Walter Murch’s contribution to the pioneering soundtrack” (Constantini, 2018). But this was not the issue to our workshop; the goal was to create something from a distance in a short period of time with the audio that can be produced in everybody’s close environment. Audio manipulation can reach extremely diverse and complex sounds that do not resemble or even remind the original audio source.

Conclusion

Overdubbing is usually a process, which takes place in a modest home studio by a musician who is alone but feels creative and is able to layer some tracks, using one or more instruments and/or her voice. She/he can do it just for fun or to deliver a product for a

friend or a low-budget documentary, for example. Overdubbing also happens in a super, state-of-the-art studio by a band and a producer. 'Overdubs are used to correct mistakes ("drop-ins") or to fatten up tracks, by doubling or even tripling the parts. Lead vocals are very frequently "double tracked" through overdubbing the lead singer, to give the vocal more prominence. Backing vocals are almost always overdubbed, to even out the choral effect' (Topic, 2012). Overdubbing, lastly, can also be found at live event, in a concert hall or by buskers outside, with a looper, a 'pedal that allows you to record a guitar part and play it back on a continuous loop, giving you the ability to jam along or even overdub more guitar parts on top' (Astley-Brown & Robertson, 2021). It must be mentioned that a looper can handle voice and other musical instruments as well and it can be found as an application in mobile devices, too.

Considering that music can be interactive and this is usually a good thing where people play music in the same room and have at the same time an audience which listens to the songs or pieces and reacts, hopefully nicely, the pandemic has deprived of the musicians (and the audiences) to do this basic, rudimentary thing. Audio and video streaming through different platforms emerged, trying to soothe the distance and the loneliness. Still, music had to be made and recorded and thus become, in a way, immortal. The technique of overdubbing with the help of the ease to send large audio files combined with the ability of many around the globe to use a DAW has showed the way to produce music despite the difficulty we were all in. While hoping to get back to normality and live music-interaction, the knowledge that the students acquired has even more verified that music, as all art indeed, finds a way.

References

Astley-Brown, M. and Robertson, D. (2021). *The 11 best looper pedals 2021: fatten up your live guitar performances*. Retrieved from https://www.musicradar.com/news/best-looper-pedals

Brutvan, C. (2021). *Art Finds a Way*. Retrieved from https://www.norton.org/exhibitions/art-finds-a-way

Constantini, G. (2018). *Approaches to Sound Design: Murch and Burtt*. Retrieved from https://www.academia.edu/40797424/Approaches_to_Sound_Design_Murch_and_Burtt

Dorrell, P. (2018). *"Organized Sound" Is A Terrible Definition Of Music*. Retrieved from https://whatismusic.info/blog/OrganizedSoundIsATerribleDefinitionOfMusic.html

Topic, M. (2012). *The Trouble with Overdubs*. Retrieved from https://tropicaltheartist.wordpress.com/2012/09/23/the-trouble-with-overdubs/

Διαδραστική διάταξη εκμάθησης μουσικών παραμέτρων μέσω χειρονομιών

Ανεστόπουλος Δημήτρης
Διδάκτορας Φυσικής, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Κεφαλληνίας, Αργοστόλι, Ελλάδα
anestopd@gmail.com

Πεφάνης Λαμπρογιάννης
Διδάκτορας Μουσικολογίας, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Κεφαλληνίας, Αργοστόλι, Ελλάδα
pefanisl@gmail.com

Κιόσης Κωνσταντίνος
Μεταπτυχιακός φοιτητής, Τμ.Τεχνών Ήχου και Εικόνας, Ιόνιο Παν/μιο, Κέρκυρα, Ελλάδα
kkiosis231@gmail.com

Περίληψη

Η διδασκαλία της Μουσικής Αγωγής αποτελεί πρόκληση για την/τον εκπαιδευτικό, καθώς πολλές έννοιες είναι αφηρημένες και δημιουργούν μαθησιακή σύγχυση. Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται μια ανοιχτή διάταξη μουσικής δημιουργίας μέσω διεπαφών (αισθητήρων) που ως στόχο έχει τη διδασκαλία της μουσικής μέσω των χειρονομιών, του πειραματισμού και της εποπτικοποίησης. Η διάταξη εκμεταλλεύεται την κινησιολογία του ανθρώπου και την αρχή λειτουργίας των αισθητήρων να ανιχνεύουν τη μεταβολή μιας φυσικής ποσότητας που προκαλείται από τις χειρονομίες του χρήστη. Το εξερχόμενο σήμα, μέσω ενός μικροελεγκτή, δημιουργεί και αναπαράγει πληθώρα μουσικών παραμέτρων κωδικοποιώντας ακουστικά την πληροφορία. Με αυτό τον τρόπο αφηρημένες έννοιες, όπως τα τονικά ύψη (συχνότητα), οι αξίες (διάρκεια), οι δυναμικές (ένταση) και το ηχόχρωμα (φάσμα συχνοτήτων) καθορίζονται από τις κινήσεις των χεριών ακουστικοποιώντας το αποτέλεσμα. Συνεπώς, η συγκεκριμένη διαδραστική διάταξη μουσικής δημιουργίας μέσω αισθητήρων θα μπορούσε να καταστεί ένα διδακτικό εργαλείο που συνδυάζει τη βιωματική εκμάθηση και τη ψυχαγωγία.

Λέξεις κλειδιά: Αισθητήρας, Χειρονομίες, Μουσική, Εκπαίδευση, Arduino.

Εισαγωγή

Η σημασία της πρακτικής διδασκαλίας

Η πρακτική εφαρμογή, αποτελεί το καταλληλότερο διδακτικό εργαλείο των Τεχνών και ιδιαίτερα της Μουσικής, καθώς συμβάλλει ευνοϊκά στην κατάκτηση της γνώσης με τη δημιουργία ατμόσφαιρας ενεργητικής μάθησης. Το πείραμα, για παράδειγμα, στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών είναι θεμελιακό στοιχείο της επιστήμης και αποτελεί μία από τις βασικές διαδικασίες της επιστημονικής μεθόδου (NGSS Lead States, 2013). Ο F. Bacon στο βιβλίο του Novum Organum (1620) υποστήριζε, ότι την κατάλληλη γνώση την αποκτά κανείς όχι με την παθητική θέαση, αλλά με τον ενεργητικό πειραματισμό. Μέσω αυτών, προσεγγίζονται βασικοί διδακτικοί σκοποί προκειμένου να παρουσιάσουν και να εποπτικοποιήσουν στους μαθητές αφηρημένες έννοιες που η κατανόησή τους απαιτεί από αυτούς να υπερβούν νοητικά την καθημερινή τους εμπειρία (Johnson, 1996).

Τις τελευταίες δεκαετίες εφαρμόζονται στο εξωτερικό με ιδιαίτερη επιτυχία νέες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που στηρίζονται σε μεθόδους και τεχνικές, οι οποίες προσδίδουν ουσιαστικότερο και σε βάθος επίπεδο μάθησης και κατανόησης της γνώσης που προσλαμβάνεται. Παρατηρώντας καθημερινά τον τρόπο που ο άνθρωπος, από τη γέννησή του, γνωρίζει και κατανοεί τον κόσμο, αποδεικνύεται ότι η γνώση γίνεται αντιληπτή με την ενεργοποίηση όλο και περισσότερων νοητικών διεργασιών και

αισθήσεων. Όσο περισσότερο πλησιάζουμε σε μεθόδους που προάγουν τη συμμετοχή, την αλληλεπίδραση, το βίωμα, τη δοκιμή, το πείραμα και την εμπειρία ως άξονες της μαθησιακής διαδικασίας, τόσο πιο εύκολα η γνώση γίνεται κτήμα του κάθε εκπαιδευόμενου.

Επιπλέον, η πρακτική διδασκαλία (εξάσκηση) μπορεί να συμβάλει: στη νοητική ανάπτυξη, στη δημιουργία θετικής στάσης προς το εκάστοτε αντικείμενο μελέτης, στην απόκτηση και στη βελτίωση δεξιοτήτων για τη χρησιμοποίησή τους σε πρακτικές εφαρμογές (Κουμαράς, 1998, 2002). Ο μαθητής μέσα από την πράξη καλείται να παρατηρήσει, να διατυπώσει μια υπόθεση, να καταλήξει σε ένα συμπέρασμα και να ελέγξει την ισχύ του, να ερμηνεύσει, να γενικεύσει κ.α., συμβάλλοντας έτσι στην νοητική ανάπτυξη των μαθητών και στην εποικοδομητική εκμάθηση της μουσικής μεθοδολογίας. Επιπρόσθετα, η χρήση πρακτικών εφαρμογών στη σχολική τάξη απαιτεί από τους μαθητές να χρησιμοποιούν τη φαντασία τους, να αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη, να κάνουν υποθέσεις, να βγάζουν συμπεράσματα και να ανταλλάσσουν τις απόψεις τους με τους συμμαθητές τους καλλιεργώντας και αναπτύσσοντας κοινωνικές δεξιότητες και πνεύμα συνεργασίας (Παπαζήση, 2013).

Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση

Σημαντικότατη τα τελευταία χρόνια είναι η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στο σχολείο. Η αναπαράσταση (κωδικοποίηση) της πληροφορίας στον εγκέφαλο μέσω νοητικών ειδώλων, τα οποία ανακαλούμε όταν σκεφτόμαστε, αποτελεί βασικό στόχο κάθε διδακτικής μεθοδολογίας. Με τη χρήση των ΤΠΕ επιτυγχάνεται ευκολότερα: η οπτικοποίηση και η ακουστικοποίηση φαινομένων ακόμα και αφηρημένων εννοιών, η δυνατότητα αλληλεπίδρασης (διάδρασης) από το χρήστη αλλάζοντας μεταβλητές ή παραμέτρους σε διατάξεις που χρησιμοποιούν αισθητήρες και συνδέονται με Η/Υ (Καμπούρης & Παπαμιχάλης, 2007). Ήδη από τη δεκαετία του ΄80 πραγματοποιήθηκαν πολλές έρευνες για το ρόλο των νέων τεχνολογιών στη μάθηση και την εκπαιδευτική διαδικασία. Χαρακτηριστική είναι η έρευνα του Kulik (1994) ο οποίος αναλύοντας τα μετα-δεδομένα διαπίστωσε ότι με τη χρήση των ΤΠΕ οι μαθητές α) κερδίζουν σε ό, τι αφορά την μάθηση, β) κατακτούν τη γνώση σε λιγότερο χρόνο, γ) πηγαίνουν στο σχολείο με μεγαλύτερο ενθουσιασμό και δ) αναπτύσσουν θετική στάση σε ό, τι αφορά την εργασία τους. Άλλες έρευνες διαπίστωσαν ότι η σωστή χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση προάγει τη συνεργατική μάθηση και τον δημιουργικό τρόπο σκέψης, σέβεται τα προσωπικά ενδιαφέροντα και τον προσωπικό ρυθμό μάθησης των μαθητών, αναπτύσσει την κριτική τους σκέψη, προάγει την αυτενέργεια και την επικοινωνία και δημιουργεί νέους τρόπους έκφρασης και επικοινωνίας (Μακροπούλου & Βαρελάς, 2009).

Σύμφωνα με την Paul (2008), οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται είτε ως μέσο διδασκαλίας της Μουσικής, είτε για την καταμέτρηση των ικανοτήτων και του βαθμού πρόσληψης της από τους μαθητές είτε, όπως αναφέρουν οι Pitts & Kwami (2002), δημιουργούν μουσικές δεξιότητες που μια παραδοσιακή τάξη μουσικής αδυνατεί να προσφέρει. Επιπλέον, ενισχύουν την άτυπη μουσική εκπαίδευση και την αυτοδιδασκαλία (Γεωργοπούλου, 2020).

Τα προβλήματα στη διδασκαλία της Μουσικής

Ο ήχος και οι ιδιότητές του (συχνότητα, διάρκεια, ένταση, ηχόχρωμα) αποτελούν τα πρωταρχικά δομικά χαρακτηριστικά της μουσικής. Η κατανόηση αυτών των στοιχείων αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους στόχους του μαθήματος της μουσικής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί αναλώνουν πολλά μαθήματα, ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν τα τονικά ύψη (συχνότητα), τις αξίες (διάρκεια), τις δυναμικές (ένταση) και το ηχόχρωμα. Αναμφίβολα, είναι μια διαδικασία χρονοβόρα και επίπονη, καθώς οι έννοιες είναι αφηρημένες, ενώ δεν είναι λίγες και οι περιπτώσεις που επικρατεί μαθησιακή σύγχυση. Για παράδειγμα, τα παιδιά συγχέουν τα τονικά ύψη με τις δυναμικές θεωρώντας ότι όσο πιο πολύ φωνάζουν (ενίσχυση της έντασης) τόσο πιο ψηλά θα ανέβουν ως προς το τονικό ύψος. Απαραίτητη προϋπόθεση για

την εμπέδωση αυτών των στοιχείων αποτελεί η πρακτική εφαρμογή και ο πειραματισμός. Γενικά, στην εκπαίδευση δεν υπάρχει μία και ενιαία μέθοδος, ώστε τα παιδιά να αντιληφθούν αυτές τις πρωταρχικές μουσικές παραμέτρους. Έτσι, επαφίεται στις διάφορες μεθόδους που έχει αναπτύξει ο κάθε εκπαιδευτικός. Για παράδειγμα, ως προς την κατανόηση των τονικών υψών χρησιμοποιείται κάποιο μουσικό όργανο (π.χ. αρμόνιο, φλογέρα), ως προς τη διάρκεια οι μαθητές καλούνται να χτυπούν παλαμάκια και ως προς τις δυναμικές χρησιμοποιούν τη φωνή τους σε διάφορους βαθμούς έντασης.

Ιστορικά, μία από τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους αντίληψης αυτών των φαινομένων είναι οι μουσικές χειρονομίες (Godoy & Leman, 2010). Ο διευθυντής μιας ορχήστρας με τις κινήσεις των χεριών του καθορίζει των ρυθμό, την ταχύτητα (διάρκεια) και τις δυναμικές. Ο ψάλτης, εκτός από τον ρυθμό και τις δυναμικές, υποδεικνύει με τις κινήσεις των χεριών του την άνοδο και την κάθοδο του τονικού ύψους. Ενστικτωδώς, σε ορισμένες περιπτώσεις, οι τραγουδιστές κινούν τα χέρια τους σύμφωνα με την άνοδο και την κάθοδο του τονικού ύψους. Ωστόσο, η αντίληψη και η κατανόηση από τους μαθητές των μουσικών χειρονομιών είναι εξίσου δύσκολη, καθώς δεν έχουν άμεση εικόνα του αποτελέσματος και ο ενεργητικός πειραματισμός δεν είναι εφικτός.

Στη συγκεκριμένη εργασία παρουσιάζεται μια ανοιχτή διάταξη μουσικής δημιουργίας μέσω διεπαφών (αισθητήρων) που εκμεταλλεύεται την κινησιολογία του ανθρώπου, ανιχνεύοντας τις κινήσεις που πραγματοποιεί ένας μουσικός. Οι αισθητήρες λαμβάνουν τα ερεθίσματα που προκαλούνται από τις χειρονομίες του χρήστη. Το μετρήσιμο σήμα που παράγουν στην έξοδο τους, μέσω ενός μικροελεγκτή, δημιουργεί και αναπαράγει πληθώρα μουσικών παραμέτρων σαν ένας πραγματικός ελεγκτής MIDI. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η ακουστικοποιήση των μουσικών παραμέτρων που καθορίζονται από τις κινήσεις των χεριών με αποτέλεσμα την κατανόησή τους από τους μαθητές πιο άμεσα και με μεγαλύτερη ευκολία. Δίνεται η δυνατότητα πειραματισμού και αλληλεπίδρασης (διάδρασης) από το χρήστη με αυτές, μέσω των χειρονομιών ή και μέσω αλλαγής μεταβλητών/παραμέτρων. Πρόκειται για μια διάταξη χαμηλού κόστους αρκετά εύχρηστη που προάγει τη συμμετοχή, την αλληλεπίδραση, το βίωμα, τη δοκιμή, το πείραμα και την εμπειρία ως άξονα της μαθησιακής διαδικασίας. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν αισθητήρες τόσο από το τεράστιο φάσμα των ήδη υπαρχόντων στην αγορά όσο και να δημιουργηθούν νέοι από την/τον εκπαιδευτικό ή τους μαθητές, με συγκεκριμένες φυσικές αρχές λειτουργίας, ώστε να ανιχνεύουν και να παρακολουθούν συγκεκριμένες κινήσεις. Μέσω ανοιχτού κώδικα και midi πρωτόκολλου, δίνεται η ελευθερία δημιουργίας και αναπαραγωγής διάφορων μουσικών παραμέτρων. Συνεπώς, η ανοιχτή αυτή διάταξη μουσικής δημιουργίας μέσω αισθητήρων, θα μπορούσε να καταστεί ένα διαδραστικό διδακτικό εργαλείο μουσικής αγωγής που συνδυάζει την εκμάθηση μουσικών μεγεθών/ εννοιών και τη ψυχαγωγία.

Ο μικροελεγκτής Arduino στην εκπαίδευση

Τα τελευταία χρόνια εμφανίζονται νέες διεπαφές παραγωγής ήχου που έχουν σαν βάση τους αισθητήρες, οι οποίοι επιτρέπουν την έκφραση και τον έλεγχο, εκμεταλλευόμενοι τα φυσικά μεγέθη που ανιχνεύουν. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να δίνονται καινοτόμες ιδέες για τη βελτίωση των μουσικών οργάνων, καθώς και για τη δημιουργία εντελώς νέων τρόπων ελέγχου και παραγωγής μουσικών ήχων. Επίσης, παρέχεται η δυνατότητα ανακάλυψης και δημιουργίας νέων αισθητήρων για την αξιοποίηση περισσοτέρων παραδοσιακών μορφών διεπαφής μουσικού - οργάνου. Παράλληλα, αυξάνεται ραγδαία η χρήση διάφορων μικροελεγκτών χαμηλού κόστους με μεγάλες, όμως, δυνατότητες. Ανάμεσα σ’ αυτούς ξεχωρίζει ο μικροελεγτής Arduino, το κόστος του οποίου μειώνεται αντιστρόφως ανάλογα της χρήσης και αποδοχής που τυγχάνει από εκατομμύρια χρήστες. Το Arduino είναι μια ηλεκτρονική πλατφόρμα ανοιχτού κώδικα και σχεδιασμού που βασίζεται σε εύχρηστο υλικό και λογισμικό. Αποτελείται από ένα προγραμματιζόμενο κύκλωμα, που αναφέρεται ως μικροελεγκτής (MCU), με έναν αριθμό πυλών (pins), ως

είσοδοι/έξοδοι (I/O) για τη σύνδεση με το φυσικό κόσμο. Ο μικροελεγκτής του προγραμματίζεται μέσα από το περιβάλλον ανάπτυξης κώδικα IDE χρησιμοποιώντας τη γλώσσα προγραμματισμού wiring, η οποία είναι μια απλοποιημένη έκδοση της C/C++ που περιλαμβάνει ένα σύνολο βιβλιοθηκών επίσης στη C++ διευκολύνοντας την εκμάθηση του προγράμματος. Το λογισμικό είναι ανοικτού κώδικα και επιτρέπει την ανάπτυξη ενός υπολογιστικού συστήματος που θα ελέγχει άλλες συσκευές (Πάλλας & Ορφανάκης, 2016α). Επιπλέον, δεν χρειάζεται ξεχωριστό κομμάτι υλικού, για να φορτώσει έναν κώδικα στο board, καθώς χρησιμοποιεί καλώδιο USB. Η πλατφόρμα Arduino έχει γίνει αρκετά δημοφιλής με ανθρώπους που ξεκινούν απλά με ηλεκτρονικά. Είναι εύκολη στη χρήση για αρχάριους, αλλά και αρκετά ευέλικτη για προχωρημένους χρήστες.

Οι ιδρυτές ο Massino Banzi και David Cueartielles ξεκίνησαν να παράγουν το 2005 πλακέτες Arduino σε ένα μικρό εργοστάσιο στη Ιβρέα (https://www.arduino.cc, 2021). Αρχικά, δημιουργήθηκε ως ένα εκπαιδευτικό εργαλείο, που απευθυνόταν σε φοιτητές χωρίς ιστορικό ηλεκτρονικών και προγραμματισμού. Όταν έγινε ευρύτερα γνωστό άρχισε να αλλάζει για να προσαρμοστεί στις νέες ανάγκες και προκλήσεις, διαφοροποιώντας την προσφορά του από απλές κάρτες 8-bit σε προϊόντα για εφαρμογές φορητές, IoT, 3D εκτυπώσεις και ενσωματωμένα περιβάλλοντα. Όλες οι πλακέτες Arduino είναι ανοιχτού κώδικα, επιτρέποντας στους χρήστες να τις κατασκευάζουν ανεξάρτητα και να τις προσαρμόζουν στις ιδιαίτερες ανάγκες τους.

Το Arduino μπορεί να χρησιμοποιηθεί για ανάπτυξη διαδραστικών αυτοματοποιημένων συστημάτων, ικανών να δεχθούν ως εισόδους μια πληθώρα αισθητήριων οργάνων, αλλά και διαφόρων συσκευών εξόδου, που είναι ικανές να ελέγχουν άλλες συσκευές. Η πολύ μεγάλη ποικιλία των συμβατών αισθητήρων για το Arduino που διατίθενται στο εμπόριο μπορεί εύκολα να τον κάνουν να λειτουργεί ως ένας ελεγκτής (controller). Οι εφαρμογές που ενσωματώνουν το Arduino στη μουσική τεχνολογία πληθαίνουν ραγδαία χάρη στην απλή και προσβάσιμη εμπειρία του χρήστη.

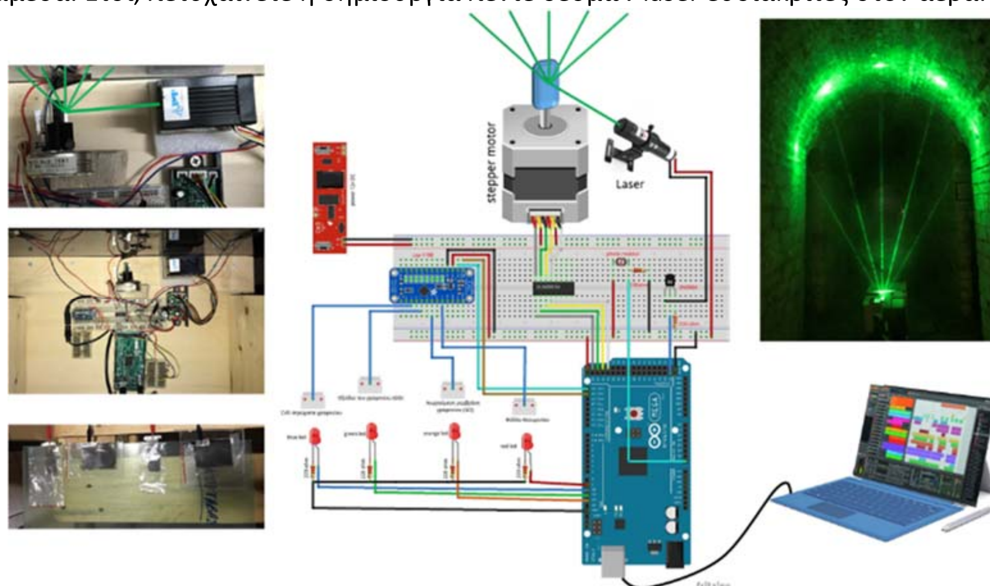
Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν αποδεχθεί τα πλεονεκτήματα της χρήσης του Arduino σε πρακτικές εφαρμογές, εργαστηριακές ασκήσεις και ερευνητικές εργασίες. (Galeriu et.al., 2014; Huang, 2015; Πάλλας & Ορφανάκης, 2016β; Κυριαζόπουλος κ.α., 2019). Έτσι, άρχισε να χρησιμοποιείται για να κατασκευαστούν επιστημονικά όργανα χαμηλού κόστους, για να αποδειχθούν νόμοι της φυσικής και της χημείας ή ακόμα και για γνώσεις προγραμματισμού και ρομποτικής. Παράλληλα, έχουν συνειδητοποιήσει τα παιδαγωγικά οφέλη του δυναμικού τρόπου διδασκαλίας της επιστήμης και της τεχνολογίας ταυτόχρονα, δηλαδή της διδασκαλίας STEM (Science Technology, Engineering Mathematics). Με τη δυνατότητα ιδιοκατασκευής εναλλακτικών, καινοτόμων πειραματικών διατάξεων (σε σχέση με αυτές του εμπορίου), την οποία προσφέρει η ηλεκτρονική πλατφόρμα Arduino ανοιχτού κώδικα, τα σχολεία εξοικονομούν χρήματα και οι μαθητές απολαμβάνουν την εκπαιδευτική εμπειρία ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας STEM (Παλιούρας, 2017). Επίσης, το 2011 μια από τις μεγαλύτερες εταιρείες, η Google, υιοθετεί το Arduino ως θεμέλιο του Android Open Accessory Development Kit (ADK, 2011).

Οπτικό - ηλεκτρονική διάταξη δημιουργίας και αναπαραγωγής ήχων

Κατασκευή οπτικο-ηλεκτρονικής διάταξης

Η διάταξη, η οποία κατασκευάστηκε σε αυτή την εργασία αποτελείται από δυο μέρη που συνδυάζονται και αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους. Στο πρώτο υπάρχει το οπτικό μέρος και στο δεύτερο οι αισθητήρες. Το πρώτο μέρος αποτελείται αρχικά από ένα συνεχές laser (ισχύς 200 mW τροφοδοσίας 12V) και έναν ελεγκτή ttl, ώστε να το ανοιγοκλείνει ελεγχόμενα μέσω ενός transistor 2n3904 (Σχήμα 1). Η δέσμη του laser κατευθύνεται σε έναν καθρέφτη επιφάνειας 3cm x 3cm και ανακλάται. Ο καθρέφτης είναι τοποθετημένος σε ένα βηματικό μοτέρ (stepper motor), το οποίο έχει βήμα 7,5 μοίρες (48 βήματα ανά κύκλο). Το βηματικό μοτέρ ελέγχεται από ένα ολοκληρωμένο, το uln2004a, το οποίο

τροφοδοτείται με 12V και δέχεται εντολές από τον μικρόελεγκτή. Μέσω του ολοκληρωμένου επιλέγεται το μοτέρ να πάλλεται πολύ γρήγορα μέσα σε γωνία $37,5^{o}$ και ενδιάμεσα να κάνει πέντε στάσεις χρονικής διάρκειας 15ms. Το laser επιλέγεται μέσω του ελεγκτή ttl να είναι ανοιχτό κατά τη διάρκεια των στάσεων και κλειστό κατά την κίνησή του ενδιάμεσα. Έτσι, πετυχαίνετε η δημιουργία πέντε δεσμών laser ευδιάκριτες στον αέρα.



Σχήμα 1. Συνδεσμολογία κυκλώματος

Ανακόπτοντας μια δέσμη με ένα αδιάφανες μέσο (π.χ. το χέρι) η ανάκλαση του φωτός, από το μέσο, ανιχνεύεται από μια φωτοαντίσταση, η οποία είναι συνδεδεμένη με το μικροελεγκτή. Ο μικροελεγκτής θα αναγνωρίσει ποια δέσμη έχει ανακοπεί τη συγκεκριμένη στιγμή συντονίζοντας, μέσω εντολών, το laser, το βηματικό μοτέρ και την φωτοαντίσταση. Η κάθε δέσμη laser δίνει διαφορετικά ηλεκτρικά σήματα-εντολές στο μικροελεγκτή. Ο αριθμός των δεσμών, η ταχύτητα απόκρισης και η ευαισθησία των φωτοαντιστάσεων καθορίζονται και ελέγχονται ευκολά από τον ανοιχτό κώδικα του μικροελεγχτή. Υπάρχει, επίσης, η δυνατότητα τοποθέτησης πλαισίου περιμετρικά, ώστε να ανακόπτει τις δέσμες lasers στο χώρο, με ενσωματωμένες φωτοαντιστάσεις στα σημεία επαφής τους με αυτό για να επιτρέπει τη λειτουργία του στο φως της ημέρας, αλλά και για ασφάλεια.

Το δεύτερο μέρος της διάταξης αποτελείται από τις διεπαφές (αισθητήρες), οι οποίες θα ανιχνεύουν και θα λαμβάνουν τα ερεθίσματα που προκαλούνται από τις χειρονομίες του χρήστη. Οι αισθητήρες είναι συσκευές, οι οποίες λαμβάνουν ερεθίσματα (stimulus) από το περιβάλλον, δηλαδή μετρούν μια φυσική ποσότητα (μέγεθος), παρακολουθούν τη μεταβολή της και τη μετατρέπουν σε ένα μετρούμενο μέγεθος (σήμα) που μπορεί να το διαβάσει ένας παρατηρητής. Ο ορισμός αυτός είναι πολύ ευρύς. Οι σύγχρονοί αισθητήρες είναι συσκευές που δέχονται ένα ερέθισμα και αποκρίνονται σε αυτό με ένα ηλεκτρικό σήμα. Κατά τη λειτουργία τους μετατρέπουν ένα φυσικό μέγεθος εισόδου σε ένα σήμα εξόδου (συνήθως τάση (Volt) ή ένταση (Amper) ηλεκτρικού ρεύματος) συμβατό με τα ηλεκτρονικά κυκλώματα. Στη συγκεκριμένη διάταξη χρησιμοποιήθηκαν αισθητήρες επαφής, πυκνωτικοί και IR για την ανίχνευση της κίνησης των χεριών.

Όλοι τους συνδέθηκαν σε μια πλακέτα adafruit cap 1188, η οποία επικοινωνεί με το μικροελεγκτή με το πρωτόκολλο I2C (www.adafruit.com, 2021). Αρχικά, χρησιμοποιήθηκαν μεταλλικά φύλλα αλουμινίου για τον συγχρονισμό των λειτουργιών τους, καθώς και για τον έλεγχο της απόκρισης και της ευαισθησίας του συστήματος. Όταν ο κάθε αισθητήρας ενεργοποιείται έχει τη δυνατότητα ή να στέλνει εντολές απευθείας ή να αλληλοεπιδρά με το πρώτο μέρος αλλάζοντας τις εντολές, που αρχικά είχαν οριστεί, στην κάθε δέσμη laser με

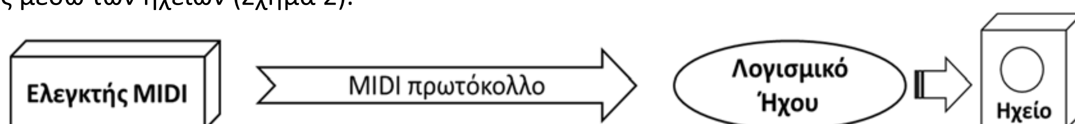
αποτέλεσμα όταν ανακόπτονται, να εξάγουν νέες. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα πολύ μεγαλύτερου αριθμού εξερχόμενων εντολών από την οπτικο-ηλεκτρονική διάταξη.

Δημιουργία και αναπαραγωγή ήχων

Το επόμενο στάδιο είναι διασύνδεση της παραπάνω οπτικο-ηλεκτρονικής διάταξης, η οποία ουσιαστικά θα λειτουργήσει ως ελεγκτής (controller) με το ειδικό πρόγραμμα σύνθεσης μουσικής που θα αποτελέσει τη γεννήτρια ήχου και θα διαθέτει έξοδο ήχου (line out). Αυτό επιτυγχάνεται μέσω ειδικών "πρωτοκόλλων επικοινωνίας" που αναφέρονται στο σύνολο των κανόνων που διέπουν την επικοινωνία ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες μονάδες υλικού ή/και λογισμικού. Με άλλα λόγια ως πρωτόκολλο θεωρείται η γλώσσα (ως σύνταξη και σημασιολογία) που χρησιμοποιείται για την επικοινωνία τέτοιων μονάδων. Τα πρωτόκολλα μουσικής επικοινωνίας είναι ψηφιακής επικοινωνίας, όπου το περιεχόμενο της πληροφορίας που μεταφέρεται είναι εντολές που έχουν σαν στόχο να ενεργοποιήσουν κάποια λειτουργία στη μονάδα του παραλήπτη και όχι να αναπαραχθεί αυτούσια από αυτόν. Η επικοινωνία με ένα τέτοιο πρωτόκολλο μπορεί να υλοποιείται είτε σε μορφή υλικού (hardware) υπό μορφή καλωδιώσεων και ηλεκτρονικών κυκλωμάτων είτε σε μορφή software εάν πρόκειται για επικοινωνία ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα προγράμματα λογισμικού, τα οποία μπορεί να εκτελούνται στην ίδια ή σε διαφορετικές πλατφόρμες (δηλ. συσκευές και λειτουργικά συστήματα). Στην απλούστερη μορφή του, ένα πρωτόκολλο μουσικής επικοινωνίας μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να συνδέσει δύο συσκευές: τον μουσικό ελεγκτή (π.χ. μια συσκευή με αισθητήρες ή κουμπιά) και μία γεννήτρια ήχου (π.χ. μια συσκευή με ειδικά κυκλώματα), η οποία συνθέτει τον ήχο που αντιστοιχεί ανάλογα με την εντολή που καταφθάνει σε αυτή. Οι εντολές που παράγονται στην έξοδο του ελεγκτή, ανάλογα με το χειρισμό, περιέχουν τα χαρακτηριστικά του ηχητικού σήματος που πρέπει να αναπαραχθεί στη γεννήτρια. Για παράδειγμα, μπορεί να καθορίζουν ποιο θα είναι το τονικό ύψος, η ένταση και η χροιά του ήχου που επιθυμεί ο χρήστης (Αλεξανδράκη & Χουσίδης, 2011).

Το MIDI (Musical Instrument Digital Interface) είναι το παλαιότερο (από το 1983) και το πλέον διαδεδομένο πρωτόκολλο μουσικής επικοινωνίας, το οποίο επιτρέπει σε ηλεκτρονικά μουσικά όργανα και άλλο εξοπλισμό να επικοινωνούν και να συγχρονίζονται μεταξύ τους ελέγχοντας το ένα το άλλο (https://www.midi.org/, 2021). Στο MIDI πρωτόκολλο η πληροφορία που μεταφέρεται δεν αποτελεί ηχητικό σήμα, αλλά εντολές σχετικές με τα χαρακτηριστικά του (π.χ. τονικό ύψος, ένταση, χροιά κ.α.). Επομένως το MIDI αποτελεί ένα πρωτόκολλο ειδικό για μουσικές εφαρμογές, το οποίο, αν και αρχικά σχεδιάστηκε για τον έλεγχο συμβατικών μουσικών οργάνων (που αναπαράγουν νότες), μπορεί να χρησιμοποιηθούν γενικότερα για τον έλεγχο και μη συμβατικών ηλεκτρονικών οργάνων.

Όταν μια συσκευή MIDI έχει ως στόχο να ελέγχει κάποια άλλη τότε ονομάζεται ελεγκτής MIDI (MIDI Controller). MIDI Controllers μπορεί να είναι μια σειρά από συσκευές που λειτουργούν είτε ως βοηθητικοί ελεγκτές (π.χ πενταλ κ.α) είτε ως πειραματικοί (διατάξεις με αισθητήρες). Επιπλέον, μπορεί να είναι ηλεκτρικά μουσικά όργανα (π.χ. synthesizers κ.α.). Οι εντολές μεταφέρονται με καλώδια σε κάποιον αποδέκτη (π.χ. υπολογιστή), όπου καταγράφονται και είναι δυνατόν, με ειδικά προγράμματα, να επεξεργαστούν ψηφιακά. Στη συνέχεια, οι εντολές οδηγούνται σε μια γεννήτρια ήχου ή ειδικό λογισμικό όπου γίνεται η αποκωδικοποίηση της MIDI πληροφορίας και παράγεται ήχος, ο οποίος φτάνει στ' αυτιά μας μέσω των ηχείων (Σχήμα 2).



Σχήμα 2. Απεικόνιση μιας απλής χρήσης του MIDI πρωτοκόλλου επικοινωνίας

Οι εντολές που εξέρχονται τελικά από το μικροελεκτη της διάταξής που υλοποιήθηκε, είναι δεκαεξαδικου και δεκαδικού κώδικα σε μορφή MIDI. Με σειριακή θύρα στέλνονται

στο υπολογιστή όπου μέσω ειδικού προγράμματος (π.χ. Hairless MIDI to Serial Bridge) (http://projectgus.github.io/hairless-midiserial/, 2021) αναγνωρίζονται και καθοδηγούνται σε οποιοδήποτε πρόγραμμα που μπορεί να αναγνωρίσει MIDI πρωτόκολλο (Pieter, 2017). Στην παρούσα εργασία η οπτικο-ηλεκτρονική διάταξη χρησιμοποιείται ως ελεγκτής σε πρόγραμμα δημιουργίας και επεξεργασίας μουσικών παραμέτρων. Εκμεταλλεύεται την κινησιολογία του ανθρώπου ανιχνεύοντας τις κινήσεις που πραγματοποιεί ένας μουσικός. Οι αισθητήρες λαμβάνουν ως ερέθισμα τη μεταβολή της ανιχνεύσιμης φυσικής ποσότητας που προκαλείται από τις χειρονομίες του χρήστη. Το μετρήσιμο σήμα που παράγουν στην έξοδο τους, μέσω ενός μικροελεγκτή, δημιουργεί και αναπαράγει πληθώρα μουσικών παραμέτρων σαν ένας πραγματικός ελεγκτής MIDI. Οι μεταβολές που θα ανιχνευθούν θα επιφέρουν αντίστοιχη αλλαγή στον ήχο ως προς: το τονικό του ύψος, το ρυθμό, την ένταση, τη χροιά, κ.α. κωδικοποιώντας ακουστικά την πληροφορία. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται εύκολα η ακουστικοποίηση των μουσικών παραμέτρων που καθορίζονται από τις κινήσεις των χεριών όπως: τονικά ύψη (συχνότητα), αξίες (διάρκεια), δυναμικές (ένταση) και ηχόχρωμα. Σε συνδυασμό με την αλληλεπίδραση του μαθητή με αυτές, μέσω των χειρονομιών, επιτυγχάνεται η κατανόησή τους πιο άμεσα και ευκολότερα.

Ως προς τα τονικά ύψη, ο μαθητής ανεβάζοντας ή κατεβάζοντας το χέρι πάνω από δέσμες laser θα μπορεί να αυξήσει ή να μειώσει τη συχνότητα. Έτσι, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και τον πειραματισμό ως προς τη θέση του χεριού θα μπορεί να παράγει (για παράδειγμα) την κλίμακα της ντο μείζονος σε ανιούσα και κατιούσα μορφή αντιλαμβανόμενος οπτικά και ενσώματα-βιωματικά την αφηρημένη έννοια του τονικού ύψους. Το ίδιο μπορεί να συμβεί ως προς τη διάρκεια, καθώς ο μαθητής με το χέρι του και τη διάρκεια που αυτό θα μένει πάνω από τις ακτίνες θα μπορεί να παράγει διάφορες αξίες (π.χ. ολόκληρο, μισό, τέταρτο, όγδοο, δέκατο έκτο), αλλά και ρυθμικά σχήματα-μοτίβα με αυτές (π.χ. δύο όγδοα, τέταρτο).

Παράλληλα, θα μπορεί να διαχωρίσει την παράμετρο της δυναμικής από αυτή της έντασης, αφού θα μπορεί με τη χρήση των δύο χεριών του να καθορίζει ταυτόχρονα και τις δύο. Έτσι, μπορεί να πειραματιστεί ανεβάζοντας το ένα χέρι που αντιστοιχεί στα τονικά ύψη και κατεβάζοντας το άλλο που αντιστοιχεί στις δυναμικές. Αυτό θα έχει σαν αποτέλεσμα να του γίνει βίωμα ότι μπορεί να ανεβαίνει την κλίμακα της ντο μείζονος και ταυτόχρονα από τη δυναμική forte να κατρακυλά στην δυναμική piano. Επίσης, θα μπορεί με αντίστοιχη κίνηση του χεριού να προχωρά σε σταδιακή αυξομείωση της δυναμικής κατανοώντας και βιώνοντας τις έννοιες του crescendo και decrescendo. Επιπλέον, ως προς το ηχόχρωμα θα μπορεί να πειραματιστεί με τη χρήση διάφορων ήχων μουσικών οργάνων και θα μπορεί να φανταστεί ότι παίζει ένα από αυτά συνδέοντας την εικόνα με τον ήχο. Τέλος, θα μπορεί με τις χειρονομίες να παίξει μια σύντομη και εύκολη μουσική φράση, (Σχήμα 3) στην οποία θα περιλαμβάνονται όλες οι μουσικοί παράμετροι.



Σχήμα 3. Μουσική φράση

Έτσι, ο μαθητής θα καταφέρει να έχει μια ολιστική, ενσώματη-βιωματική αντίληψη των μουσικών παραμέτρων. Δίνεται επίσης η ελευθερία να δημιουργεί ή να αναπαράγει μουσικές παραμέτρους, να επιλεγεί όποιο μουσικό όργανο επιθυμεί και κάνοντας την κατάλληλη βαθμονόμηση στους αισθητήρες, να μπορεί να ελέγχει την αλλαγή παλμικού βήματος, κ.α. Επίσης, το σύστημα αυτό έχει το πλεονέκτημα επέκτασης με επιπλέον αισθητήρες προσφέροντας μεγαλύτερη διάδραση.

Συμπεράσματα

Η ακουστικοποίηση της πληροφορίας, όπως και η αναπαράστασή της, μέσω νοητικών ειδώλων, τα οποία ανακαλούμε όταν σκεφτόμαστε, αποτελεί βασικό στόχο κάθε διδακτικής μεθοδολογίας. Στην παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε μια διαδραστική ανοιχτή διάταξη μουσικής δημιουργίας μέσω διεπαφών (αισθητήρων). Η διάταξη εκμεταλλεύεται την κινησιολογία του ανθρώπου και την αρχή λειτουργίας των αισθητήρων να ανιχνεύουν τη μεταβολή ενός φυσικού μεγέθους που προκαλείται από τις χειρονομίες του χρήστη. Το σήμα που παράγουν στην έξοδο τους, μέσω ενός μικροελεγκτή, δημιουργεί και αναπαράγει πληθώρα μουσικών παραμέτρων σαν ένας πραγματικός ελεγκτής MIDI. Οι μεταβολές που θα ανιχνευθούν θα επιφέρουν αντίστοιχη αλλαγή στον ήχο ως προς: το τονικό του ύψος, τον ρυθμό, την ένταση, τη χροιά, κ.α. κωδικοποιώντας ακουστικά την πληροφορία. Συνεπώς, επιτυγχάνεται εύκολα η ακουστικοποίηση των μουσικών παραμέτρων που καθορίζονται από τις κινήσεις των χεριών όπως: τα τονικά ύψη (συχνότητα), οι αξίες (διάρκεια), οι δυναμικές (ένταση) και το ηχόχρωμα. Δίνεται η δυνατότητα αλληλεπίδρασης (διάδρασης) από το χρήστη με αυτές μέσω των χειρονομιών ή μέσω της αλλαγής τιμών μεταβλητών/παραμέτρων. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η κατανόησή τους πιο άμεσα και πιο εύκολα. Συνεπώς, η ανοιχτή διάταξη μουσικής δημιουργίας μέσω αισθητήρων που υλοποιήθηκε, θα μπορούσε να καταστεί ένα διαδραστικό διδακτικό εργαλείο που συνδυάζει τη βιωματική εκμάθηση μουσικών παραμέτρων (μέσω της μουσικής εκτέλεσης) και την ψυχαγωγία. Τέλος, θα μπορούσε να αποτελέσει ένα εργαλείο μουσικοθεραπείας για ανθρώπους κάθε ηλικίας, λόγω του ότι συνδυάζει διαφορετικές μορφές έκφρασης, όπως η κίνηση, ο λόγος και η μουσική ή ηχητική δημιουργία μέσω του μουσικού αυτοσχεδιασμού χωρίς να απαιτεί ιδιαίτερη μουσική γνώση.

Αναφορές

Adafruit. (2021). Retrieved 06 April 2021 from https://www.adafruit.com/.

ADK. (2011). *Android Open Accessory Development Kit. 2012*, Retrieved 06 April 2021 from https://stuff.mit.edu/afs/sipb/project/android/docs/tools/adk/adk2.html.

Arduino. (2021). Retrieved 06 April 2021 from https://www.arduino.cc/

Galeriu, C., Edwards, S. and Esper, G. (2014). An Arduino Investigation of Simple Harmonic Motion. *The Physics Teacher*, 52, 157-159.

Godoy, R. I. & Leman, M. (2010). *Musical Gestures Sound, Movement, and Meaning*. Routledge.

Hairless-midiserial. (2021). Retrieved 06 April 2021 from http://projectgus.github.io/hairless-midiserial/.

Huang, B. (2015). Open-source Hardware -- Microcontrollers and Physics Education - Integrating DIY Sensors and Data Acquisition with Arduino. *122nd ASEE Annual Conference & Exposition, Seattle*, paper ID #14073, June 2015.

Johnson, K. (1996). *Physics for you, New National Curriculum Edition for GCSE.* Stanley Thornes (publishers) Ltd.

Kulik, J. A. (1994). *Meta-analytic studies of findings on computer-based instruction*. In E. L. Baker & H. F. O' Neill, Jr (Eds). *Technology assessment in education and training* (pp 9-33). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

MIDI. (2021), Retrieved 06 April 2021 from https://www.midi.org/.

NGSS Lead States. (2013). *Next Generation Science Standards: For States, By States.* Washington, DC: The National Academies Press.

Paul, M. P. (2008). Elementary-Aged Children's Aesthetics Experiences with Music. *Journal of Music Therapy, XLV (2)*, 2008, 135-146.

Pieter, P. (2017). *Arduino MIDI* Retrieved 06 April 2021 from https://tttapa.github.io/PDF/Arduino-MIDI.pdf

Pitts, A. & Kwami, M. (2002). Raising students' performance in music composition through the use of information and communications technology (ICT): a survey of secondary schools in England. *British Journal of Music Education, 19(1)*, 61-71.

Αλεξανδράκη, Χ. & Χουσίδης, Χ. (2011). *Πρωτόκολλα Μουσικής Επικοινωνίας, Σημειώσεις Θεωρίας*. Τμήμα Μηχανικών Μουσικής Τεχνολογίας & Ακουστικής, Σχολή Εφαρμοσμένων Επιστημών, Κρήτη.

Γεωργοπούλου, Α. (2020). *Ανίχνευση προσεγγίσεων του μαθήματος της μουσικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση : η περίπτωση των εκπαιδευτικών μουσικής αγωγής των νομών της περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας*. Διδακτορική διατριβή. (Διαθέσιμο: https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/13303, προσπελάστηκε στις 18/6/2021)

Καμπούρης, Κ. & Παπαμιχάλης, Κ. (2007). Η ένταξη του πειράματος στη διδασκαλία της Φυσικής Β΄ Γυμνασίου με χρήση του νέου διδακτικού πακέτου. *Πρακτικά 10ο Κοινό Συνέδριο των Ενώσεων Ελλήνων και Κυπρίων Φυσικών*, Κέρκυρα.

Κουμαράς, Π. (1998). Πειραματική Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. *τεύχη 1 & 2*, εκδ. ΑΠΘ: Θεσσαλονίκη.

Κουμαράς, Π. (2002). *Οδηγός για την Πειραματική διδασκαλία της Φυσικής*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.

Κυριαζόπουλος, Ν., Λάζος, Π., Νέζης, Α. (2019). Το σύστημα Arduino στην πειραματική Φυσική. *11th Conference on Informatics in Education.* Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Μακροπούλου, Ε. & Βαρελάς, Δ. (2009). *Plug and Play. Οι νέες τεχνολογίες στο μάθημα της Μουσικής*. Αθήνα: Fagotto books.

Παλιούρας, Α. (2017). *Διδασκαλία του προγραμματισμού υπολογιστών στο Λύκειο με τη μεθοδολογία STEM και μελέτη της επίδρασης της μεθοδολογίας STEM στις επιδόσεις, στα κίνητρα, στις επιστημολογικές πεποιθήσεις και στα κίνητρα επίτευξης των μαθητών*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, ΑΣΠΑΙΤΕ.

Πάλλας, Α. & Ορφανάκης, Σ. (2016α). Η αξιοποίηση των αισθητήρων του Arduino στις εργαστηριακές και ερευνητικές δραστηριότητες. *Πρακτικά 4ου Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Κεντρικής Μακεδονίας*, Τόμος Δ, 212-223, Θεσσαλονίκη.

Πάλλας, Α. & Ορφανάκης, Σ., (2016β). Χρήση του Arduino στο ΕΦΕ. Το παράδειγμα της θερμομέτρησης με τον αισθητήρα LM 35. *Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Κεντρικής Μακεδονίας,* Τόμος Δ, 224-232, Θεσσαλονίκη.

Παπαζήση, Χ. (2013). *Η συμβολή της μεθόδου «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΤΕΧΝΗ» στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, ΕΑΠ. ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ.

Πλήρη Άρθρα – Εισηγήσεις -Βιντεοεισηγήσεις Καινοτόμες διδακτικές πρακτικές και μέθοδοι στον εκπαιδευτικό κλάδο ΠΕ80

Η επιρροή της εφαρμογής της Μεθόδου Montessori στον κλάδο της Λογιστικής σε ανήλικους και ενήλικους εκπαιδευόμενους

Λαμπρόπουλος Χ. Ιωάννης
Υποψήφιος Διδάκτορας τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων Πανεπιστημίου Πατρών,
Υποψήφιος Διδάκτορας Τμήματος Ιατρικής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
i.ch.lampropoulos@gmail.com – ilampropoulos@upatras.gr

Αγγελόπουλος Ελευθέριος
Επίκουρος Καθηγητής τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων Πανεπιστημίου Πατρών
eaggelopoulos@upatras.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να παρουσιάσει τις αξίες του παιχνιδιού μέσα από την παιδαγωγική μέθοδο της Μαρίας Μοντεσσόρι. Η Λογιστική είναι ένα μάθημα το οποίο παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσκολίες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και οι μαθητές – σπουδαστές μέσω της παιδαγωγικής μεθόδου της Μαρίας Μοντεσσόρι θα καταφέρουν να αποκτήσουν αυτοπειθαρχία και ανεξαρτησία. Στα πλαίσια της εφαρμογής της συγκεκριμένης παιδαγωγικής μεθόδου εφαρμόστηκε το project Sedin το οποίο πραγματοποιήθηκε από την Action Synergy S.A. στα πλαίσια Ευρωπαϊκού Προγράμματος. Εφαρμόζοντας τις γνώσεις του συγκεκριμένου σεμιναρίου διαπιστώνεται ότι η μέθοδος της Μοντεσσόρι μπορεί να εφαρμοστεί επιτυχώς και σε μαθητές – σπουδαστές μετά δευτεροβάθμιας – τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μιας και η Δημιουργική Μάθηση που είναι το χαρακτηριστικό της μεθόδου αυτής είναι απαραίτητη και ιδιαίτερης σημασίας για όλους τους ανθρώπους.

Λέξεις κλειδιά: Λογιστική, Μέθοδος Montessori, Sedin, Δημιουργική μάθηση

Εισαγωγή

Η Λογιστική είναι ένας ιδιαίτερος κλάδος των Οικονομικών Επιστημών ο οποίος ακόμα και στην καθημερινή του χρησιμότητα απαιτεί εκπαιδευτικές διαδικασίες. Η παιδαγωγική έχει τις ρίζες της στην Ελληνική Αρχαιότητα και ανήκει στις ανθρωπιστικές επιστήμες (Λάγος, 2008; Ματσάγγουρας, 2009). Σύμφωνα με τον Ματσάγγουρα, (2009) η παιδαγωγική στα πλαίσια της συνεχούς αναζήτησης πέρασε μέσα από διάφορα στάδια μετεξέλιξης και σύνδεσης της με άλλες επιστήμες (φιλοσοφία - ψυχολογία – κοινωνιολογία) με αποτέλεσμα να προκύψει το ερώτημα αν είναι επιστήμη της αγωγής. Προκειμένου να φανεί αυτός ο εσωτερικός ανομοιογενής κύκλος ο οποίος δύσκολο να απαριθμηθεί προτιμάται ο όρος επιστήμες της παιδαγωγικής. Ο όρος επιστήμες της παιδαγωγικής περιλαμβάνει τον θεωρητικό κλάδο ο οποίος ασχολείται με την γενική παιδαγωγική, την ιστορία και την συγκριτική παιδαγωγική. Επίσης, τον εφαρμοσμένο κλάδο ο οποίος μελετά την σχολική παιδαγωγική, την κοινωνική παιδαγωγική, τα αναλυτικά προγράμματα και την διδακτική μεθοδολογία καθώς και την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Τέλος, αποτελείται και από τον κλάδο της εξειδικευμένης παιδαγωγικής ο οποίος περιλαμβάνει τις ειδικές προσεγγίσεις. Σύμφωνα με τον κλάδο της θεωρητικής παιδαγωγικής είναι εφαρμοσμένη επιστήμη που παράγει γνώση προκειμένου να βελτιωθούν οι διαδικασίες της αγωγής και της εκπαίδευσης αποτελώντας τον θεωρητικό πυρήνα και την βάση των υπολοίπων κλάδων. Ο κλάδος της εφαρμοσμένης παιδαγωγικής στηρίζεται στην θεωρητική επιστήμη της παιδαγωγικής και προσπαθεί μέσα από την έρευνα να εξετάσει πρακτικά όλα εκείνα τα θέματα που απαιτούνται ώστε να παρέμβει ανταποκρινόμενη στην κοινωνικο - εκπαιδευτική κατάσταση και τους στόχους της εκπαίδευσης και της αγωγής, καλύπτοντας έτσι όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Ενώ η μελέτη που

ερευνά την ιδιαίτερη φύση του ανθρώπου και το πως πρέπει να είναι (δεοντολογία) καθώς και οι μέθοδοι συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων την κατηγοριοποιούν στο αντικείμενο της δεοντολογικής επιστήμης μιας και οι κλάδοι των επιστημών της αγωγής καλούνται να εξηγήσουν και να αναπτύξουν στάσεις και δεξιότητες που θα είναι χρήσιμες στην αποτελεσματικότητα της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα από δεοντολογικές ρυθμίσεις που απαιτούνται (Ματσάγγουρας, 2009).

Η παιδαγωγική ως επιστήμη ,λόγω της μελέτης και του προσδιορισμού των επιδιώξεων - κριτηρίων προϋποθέσεων και διαδικασιών οργάνωσης οι οποίες στοχεύουν στην λειτουργία και αξιολόγηση όλων των ηλικιών και όλων των γνωστικών αντικειμένων της εκπαίδευσης θεωρείται εφαρμοσμένη θεωρητική και δεοντολογική επιστήμη μιας και έχει πορεία προς την επιστημονικότητα, μεταφέρει θεωρητική γνώση για την εξυπηρέτηση της εκπαιδευτικής πράξης και ασχολείται με την δεοντολογία των πραγμάτων λόγω του παιδαγωγικογενούς του πεδίου (Ματσάγγουρας, 2009). Επομένως συμπεραίνουμε ότι η παιδαγωγική επιστήμη λόγω των πολλών κλάδων που ασχολείται και βάση του θεωρητικού κλάδου της παιδαγωγικής αποτελεί τον θεωρητικό πυρήνα μιας εφαρμοσμένης επιστήμης που παράγει γνώση, εξηγώντας, αναπτύσσοντας στάσεις για μια αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία και προχωρά σε δεοντολογικές ρυθμίσεις. Έτσι οι επιστήμονες λόγω του ανομοιογενούς κύκλου της παιδαγωγικής την χαρακτηρίζουν ως θεωρητική, ως εφαρμοσμένη και ως δεοντολογική με άμεση συνάφεια η μια με την άλλη.

Οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις κατά Ματσάγγουρα (2009) στηρίζονται σε έξι παραμέτρους. Η κάθε διδακτική προσέγγιση αξιολογεί τις παραμέτρους υπό την αντίληψη ότι το έργο του δασκάλου είναι ΠΡΑΞΙΣ όπως ακριβώς το ορίζει η Αριστοτελική λογική. Οι παράμετροι που απασχολούν τις τέσσερις προσεγγίσεις της Παιδαγωγικής Επιστήμης (Figure 1) για την κάθε παράμετρο λαμβάνουν άλλη διάσταση και αυτή είναι και η ουσιώδης διαφορά τους, με κύριο κοινό χαρακτηριστικό όλων των προσεγγίσεων να είναι οι αξίες δικαίου και αλήθειας. Παιδοκεντρική: i) Ιδεώδη, σκοποί και στόχοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας - ii) Πόσο μπορεί το παιδί να μάθει και να αναπτυχθεί iii) Η αυθεντία του δασκάλου iv) Πόσο η εκπαίδευση λαμβάνει χώρα στο κοινωνικό γίγνεσθαι v) Σχολική γνώση vi) Σχέσεις δασκάλου και μαθητή. Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις κατά Ματσάγγουρα και τα το σχέδιο ΠΡΑΞΙΣ (Lampropoulos I., 2021).

Παιδοκεντρική προσέγγιση

Η Μαρία Μοντεσσόρι (1870 – 1952) έχει χαρακτηριστεί ως γυναίκα με όραμα και ευαισθησία. Η Μοντεσσόρι εφάρμοσε την παιδοκεντρική προσέγγιση η οποία βοηθήθηκε από την ανάπτυξη της Παιδοψυχολογίας περίπου τον 17ο αιώνα όπου και έγινε αντιληπτό ότι η ψυχολογία των παιδιών διαφέρει κατά πολύ από τους μεγάλους. Οι κοινωνικές, πολιτιστικές και οικονομικές συνθήκες είναι αυτές οι οποίες οδήγησαν τους ακαδημαϊκούς στην μελέτη της ψυχολογίας των παιδιών (Hendrick, 1994). Στον 20ο αιώνα η παιδοκεντρική προσέγγιση έλαβε άλλες διαστάσεις και όλα τα κινήματα που ασχολήθηκαν με την συγκεκριμένη προσέγγιση στόχευσαν σε τρεις παράγοντες (εικόνα 1). Στην χώρα μας τα παιδοκεντρικά συστήματα τα οποία επηρέασαν και την Ελλάδα είναι το κίνημα της προοδευτικής αγωγής, η μεταρρυθμιστική αγωγή, το κίνημα του σχολείου, το κίνημα τ της Σοσιαλιστικής αγωγής, το κίνημα του Αντι-αυταρχικού σχολείου καθώς και το κίνημα της Μ. Μοντεσσόρι το οποίο μας απασχολεί στην παρούσα εργασία. Το κίνημα της Μ. Μοντεσσόρι ξεκίνησε από την Ιταλία και εξαπλώθηκε σε διάφορες χώρες με εφαρμογή τα μοντεσοριανά σχολεία (Miller and Seller, 1985). Τα μοντεσοριανά σχολεία επεδίωκαν μέσω ειδικά σχεδιασμένου διδακτικού υλικού και διαφόρων κινητικών δραστηριοτήτων να αναπτύξουν τις αισθήσεις, τις κινήσεις, την γλώσσα καθώς και των πληροφοριακών γνώσεων των παιδιών μέσα από την εφαρμογή ενός κλίματος ελευθερίας και ευθύνης για το παιδί (Γουδέλη, 1977).



Εικόνα 1. Οι τρεις πεποιθήσεις των παιδοκεντρικών κινημάτων

Η συγκεκριμένη προσέγγιση που εντάσσεται η μοντεσοριανή μέθοδος βασίζεται στο πρόσωπο και όχι σε διαχωρισμό μικρός – μεγάλος και είναι αυτή που προάγει το παιδί και τις ανάγκες του, τα συναισθήματα και τα βιώματα του με απώτερο στόχο της να το αναπτύξει ως ολότητα, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τις επιθυμίες του παιδιού προκειμένου αυτό να εμπλακεί στην διαδικασία της μάθησης και της ανάπτυξης. Προκειμένου αυτό να είναι εφικτό η συγκεκριμένη προσέγγιση θεωρεί ότι πρέπει πρώτα να βοηθήσει το παιδί, να λύσει τα ερωτηματικά που του έχουν γεννηθεί σχετικά με το ποιος είναι κ.τ.λ. και μετά να του διδάξει την εκπαιδευτική ύλη. Ουσιαστικά ο δάσκαλος είναι και ο ψυχοπαιδαγωγός του παιδιού, ο εμψυχωτής του, αυτός δηλαδή που μέσα από όλη αυτή την διαδικασία θα τον εμπλέξει και στην διαδικασία της μάθησης χρησιμοποιώντας τις εμπειρίες που τον περιτριγυρίζουν τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου και διερευνώντας τις μεθόδους διδασκαλίας μέσω διαφόρων τρόπων θα εμπλέξει το παιδί στην διαδικασία της μάθησης και αφήνοντάς το να πιστεύει ότι ο δάσκαλός του το θεωρεί σημαντικό με ελεύθερη επιλογή όσο αφορά τις σχέσεις που πλάθονται στο σχολείο. Όσο αφορά τους στόχους και τους σκοπούς της εκπαίδευσης η συγκεκριμένη προσέγγιση ενστερνίζεται ότι το παιδί είναι αυτό που θα τους καθορίσει με βάση τον συναισθηματικό κόσμο του παιδιού. Επίσης υπάρχει μια αλληλουχία στην σύνδεση της εμπειρικής με την επιστημονική γνώση, με την εμπειρία να λαμβάνει τον πρωτεύοντα ρόλο στην διαδικασία της μάθησης. Σύμφωνα με τον Ματσάγγουρα, (2009) και όσα έχουμε αναφέρει παραπάνω «το σχολείο έγινε για το παιδί και όχι για την κοινωνία».

Πάνω στα πλαίσια της παιδοκεντρικής προσέγγισης η Μαρία Μοντεσσόρι στηρίχτηκε σε πέντε βασικές αρχές οι οποίες σχετίζονται με πέντε παράγοντες εδώ και πάνω από 100 έτη και χρησιμοποιείται σε πάνω από 5.000 σχολεία στις Ηνωμένες Πολιτείες (Lillard and Else-Quest, 2006).

Ο πρώτος και βασικότερος παράγοντας σχετίζεται με το σεβασμό στο παιδί όπου ο εκπαιδευτικός βοηθά τα παιδιά να καταλάβουν τον εαυτό τους αναπτύσσοντας μόνοι τους όλες εκείνες τις απαραίτητες δεξιότητες και ικανότητες που θα τα τους δώσουν αυτονομία γνώσεων και αυτοεκτίμηση

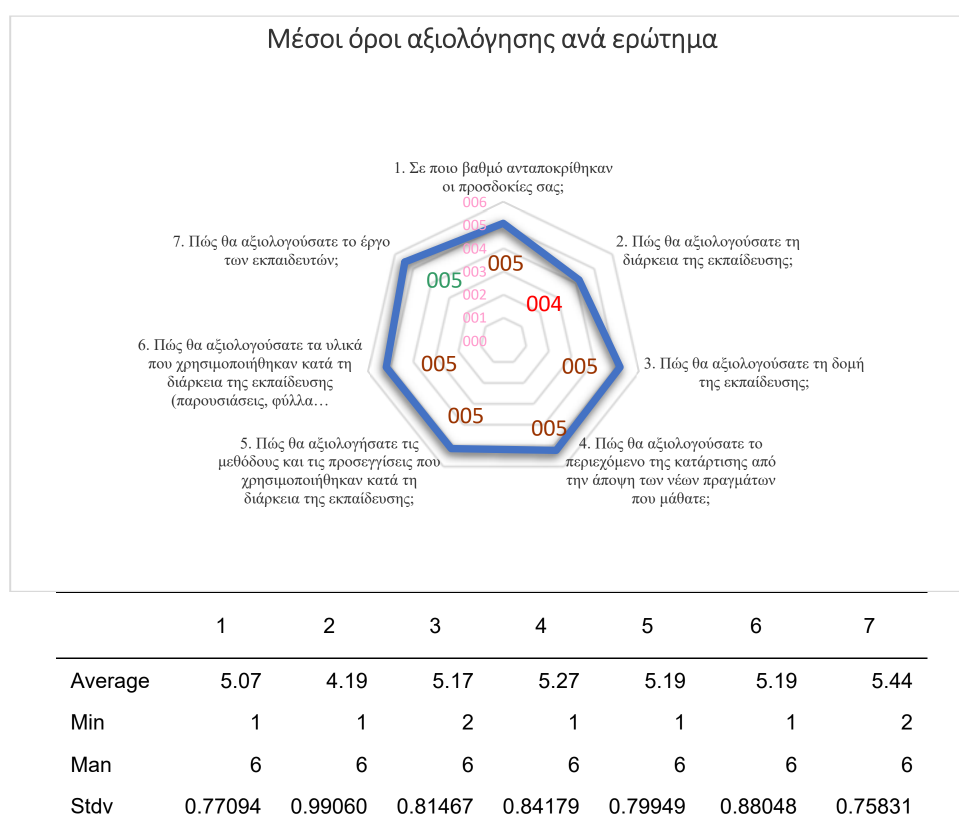
Ο δεύτερος παράγοντας θέλει τα παιδιά να μαθαίνουν και να εκπαιδεύονται μέσα από το δικό τους περιβάλλον, ενώ ο τρίτος παράγοντας σχετίζεται με όλες εκείνες τις ιδιαίτερες περιόδους των παιδιών (οι λεγόμενοι ευαίσθητες περίοδοι) όπου τα παιδιά μαθαίνουν ευκολότερα κάποιες δεξιότητες.

Τέλος οι άλλοι δυο παράγοντες σχετίζονται αρχικά με το προετοιμασμένο περιβάλλον, το οποίο κάνει τα παιδιά να μαθαίνουν καλύτερα μέσα από αυτό, λόγω της ελευθερίας που

αναπτύσσεται καθώς και ο παράγοντας της αυτοεκπαίδευσης ο οποίος όταν αναπτύσσεται σ' αυτό το δομημένο περιβάλλον δημιουργεί την ελευθερία επιλογών και την αυτοεκπαίδευση των παιδιών (Sedin-project.eu, 2021).

Εφαρμογή της μεθόδου Μοντεσσόρι

Στα πλαίσια της εφαρμογής της συγκεκριμένης παιδαγωγικής μεθόδου εφαρμόστηκε το project Sedin το οποίο πραγματοποιήθηκε από την Action Synergy S.A. στα πλαίσια Ευρωπαϊκού Προγράμματος με σκοπό την εφαρμογή της μοντεσοριανής μεθόδου. Στο project συμμετείχαν 304 εκπαιδευτές οι οποίοι είχαν επιλεγεί μετά την διαδικασία αξιολόγησής των αιτήσεων τους. Το πρόγραμμα ήταν δωρεάν και οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν τόσο κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος όσο και στο πέρας της ολοκλήρωσής του ερωτηματολόγια σχετικά με την πορεία του προγράμματος. Από τα διαθέσιμα ανώνυμα στοιχεία που δόθηκαν από την Action Synergy S.A. παρουσιάζονται στο γράφημα 1 τα αποτελέσματα των τελικών αξιολογήσεων από τους εκπαιδευτές που έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα. Οι απαντήσεις στα 7 ερωτήματα που παρουσιάζονται στο γράφημα ήταν με τη μορφή κλίμακας (1-6).



	1	2	3	4	5	6	7
Average	5.07	4.19	5.17	5.27	5.19	5.19	5.44
Min	1	1	2	1	1	1	2
Man	6	6	6	6	6	6	6
Stdv	0.77094	0.99060	0.81467	0.84179	0.79949	0.88048	0.75831

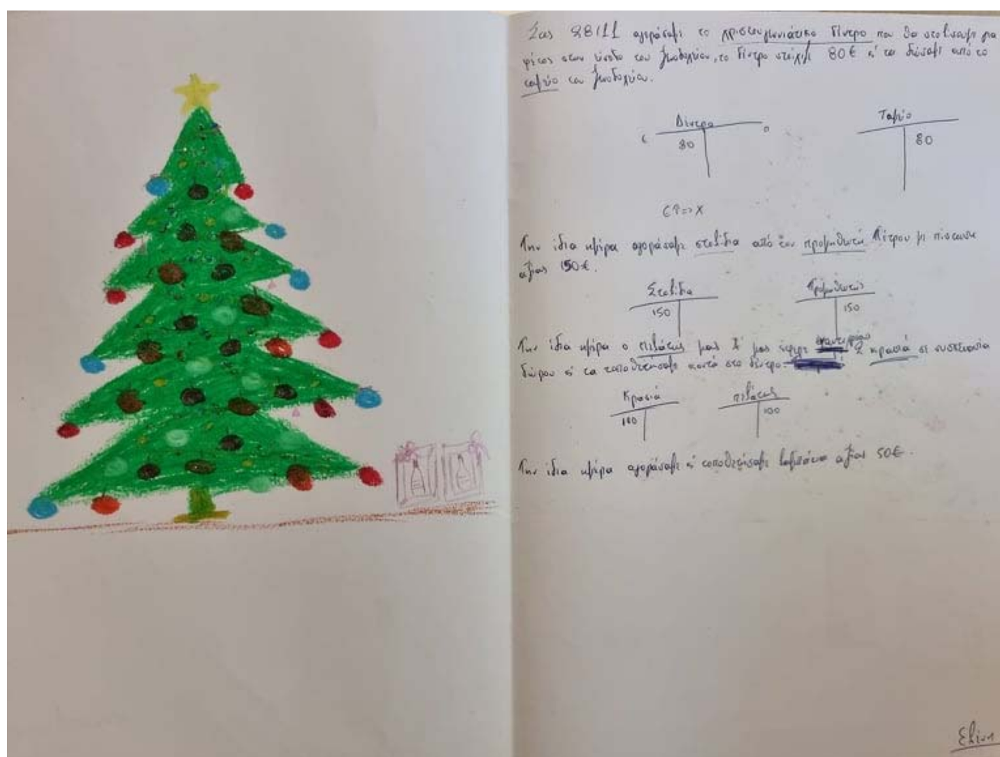
Γράφημα 1. Αξιολόγηση του προγράμματος Sedin από τους 304 εκπαιδευτικούς

Τα αποτελέσματα των επτά ερωτημάτων παρουσιάζουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για περαιτέρω μάθηση και εφαρμογή του προγράμματος σε μεγαλύτερο χρονικό διάστημα με μέσο όρο το 4.19. Επίσης σημαντικό στοιχείο αποτελεί η υψηλότερη βαθμολογία του ερωτήματος δηλαδή το πως αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στο συγκεκριμένο έργο τους εκπαιδευτές των σχολείων τους με μέση βαθμολογία το 5.44. Η ελάχιστη βαθμολογία των εκπαιδευτικών ξεκίνησε από το 1 και η μέγιστη έφτανε τις 6 μονάδες ενώ η τυπική απόκλιση κυμάνθηκε ανά ερώτημα από το 0.77 και έφτασε περίπου στο 1 στο ερώτημα για την διάρκεια της εκπαίδευσης.

Επίσης ένα σημαντικό στοιχείο από τα δεδομένα της έρευνας είναι τα μεγάλα ποσοστά μεταναστών που υπάρχουν στις σχολικές τάξεις που εφαρμόστηκε η μεθοδολογία της Μοντεσσόρι. Τα παιδιά μεταναστών που παρακολούθησαν τη μεθοδολογία Μοντεσσόρι μέσω των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα αγγίζουν το ποσοστό του 41%.

Η Μέθοδος της Δημιουργικής μάθησης στη μοντεσοριανή μέθοδο στηρίζεται στη χρήση των θεατρικών τεχνικών (sedin-project.eu, 2021) ώστε να προωθηθεί η μίμηση, η δράση, η αναπαράσταση και το παιδί αυθόρμητα να επικοινωνεί με το περιβάλλον και να μαθαίνει μέσα από την καλλιτεχνική έκφραση του κατανοώντας έτσι τα ενδιαφέροντα και την προσωπικότητά του.

Σ' αυτά τα πλαίσια της Δημιουργικής μάθησης η μέθοδος Μοντεσσόρι εφαρμόστηκε με διάφορους εναλλακτικούς τρόπους σε τάξεις μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντικαθιστώντας την καλλιτεχνική φύση του θεάτρου με την καλλιτεχνική εμπειρία που θα προσέφερε η ζωγραφική στα παιδιά. Ενδεικτικά παρουσιάζεται στην εικόνα 2 μια φωτογραφία στην οποία συνδυάστηκε η κατανόηση των λογιστικών γεγονότων με την χρήση της ζωγραφικής. Συγκεκριμένα έγινε διαμοιρασμός των απαραίτητων υλικών (κόλλες Α3 – ξυλομπογιές – τέμπερες – κυρομπογιές – στυλό - μουλύβι) στους εκπαιδευόμενους και ζητήθηκε να απεικονίσουν στο μισό Α3 έντυπο τις εκφωνήσεις από λογιστικά γεγονότα με θέμα την αγορά και την διακόσμηση ενός Χριστουγεννιάτικου δέντρου καθώς και την δημιουργία των καθολικών από τους λογαριασμούς που χρησιμοποιούνται. Στην άλλη μισή πλευρά του Α3 οι εκπαιδευόμενοι έπρεπε να ζωγραφίσουν το κάθε λογιστικό γεγονός.



Εικόνα 2. Ενδεικτικό έργο από την εφαρμογή της μεθόδου Μοντεσσόρι

Το κάθε έργο από το συγκεκριμένο project βοήθησε τους εκπαιδευόμενους να καταλάβουν την έννοια του καθολικού και την λειτουργία των απλών γεγονότων στα πλαίσια μιας επιχείρησης. Στο πέρας της δημιουργικής μάθησης της συγκεκριμένης θεματικής ενότητας τα παιδιά κλήθηκαν να παρουσιάσουν στις ομάδες τις εργασίες τους (διαφορετικά αλλά συναφή μεταξύ τους θέματα) δημιουργώντας έτσι ένα περιβάλλον πραγματικής αγοράς ειδών με μια αλληλουχία λογιστικών γεγονότων τα οποία περιλάμβαναν ένα Χριστουγεννιάτικο περιβάλλον και υποτιθέμενα λογιστικά γεγονότα τα

οποία οι μαθητές μπορούσαν να κατανοήσουν από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Κατά την διάρκεια των παρουσιάσεων διαπιστώθηκε ότι ο συνδυασμός της μορφής θεατρικού παιχνιδιού με τις εναλλαγές και την παρουσίαση των λογιστικών γεγονότων και ταυτόχρονα των καλλιτεχνικών απεικονίσεων των εκπαιδευομένων είχε ως αποτέλεσμα την γρήγορη και αποτελεσματική μάθηση ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής (Montessori et al., (2014).

Περαιτέρω μελέτη

Από την συγκεκριμένη μελέτη στα πλαίσια της εφαρμογής της μεθόδου Μοντεσσόρι σε μαθητές – σπουδαστές δευτεροβάθμιας – μετάδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα ήταν χρήσιμο να μελετηθεί σε μεγαλύτερο βαθμό με διαφορετικές μεθοδολογίες ειδικά σχεδιασμένες στα λογιστικά μαθήματα ώστε να επεκτείνουμε τις ισχύουσες τοποθετήσεις της Μαρίας Μοντεσσόρι και η Δημιουργική μάθηση να γίνει η αφορμή για την εκμάθηση της Λογιστικής μέσα από νέες μεθοδολογίες. Για την εμβάθυνση της εφαρμογής θα ήταν χρήσιμο να απασχοληθούν εκπαιδευτικοί απ' όλη την Ελλάδα για ένα διδακτικό έτος και τα αποτελέσματα από την έρευνα (ερωτηματολόγια σε μαθητές και καθηγητές) να αντισταθμίσουν το ενδεχόμενο περαιτέρω ανάπτυξης της μεθοδολογίας. Σαφώς, και για να είναι η μεθοδολογία ολοκληρωμένη θα πρέπει τα προγράμματα που θα αναπτυχθούν να στηρίζονται σε ίδια μεθοδολογία ώστε να μην υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις συγκριτικά με τα παραδοσιακά σχολεία (Lillard, 2012).

Επίσης ένα σημαντικό στοιχείο που αποτελεί έναυσμα για μελέτη είναι τα μεγάλα ποσοστά παιδιών μεταναστών και η προσέγγιση που πρέπει να πραγματοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί ώστε να επιτρέψουν στα παιδιά να αναπτύξουν τις μοντεσοριανές αρχές και η Λογιστική να είναι ένα μάθημα που θα τους προσφέρει πραγματική μάθηση μέσα από τη μέθοδο της δημιουργικής μάθησης.

Τέλος, θα ήταν χρήσιμο με την οργανωμένη εφαρμογή της μεθόδου Μοντεσσόρι σε Λογιστικά μαθήματα να μελετηθούν τα επιτεύγματα που προσφέρει η μέθοδος σε επίπεδο αποτελεσματικότητας μιας και η έρευνα των Lopata et al., (2009) κατέδειξε ότι μαθητές που συμμετείχαν σε μοντεσοριανά τμήματα είχαν αναπτύξει περισσότερες μαθηματικές και γλωσσικές ικανότητες έναντι των παραδοσιακών σχολείων.

Συμπεράσματα

Η εφαρμογή της μεθόδου Μοντεσσόρι σε μαθήματα Λογιστικής απαιτεί μια διαφορετική προετοιμασία από την πλευρά των εκπαιδευτικών ώστε να μπορούν να συνδυαστούν οι πέντε βασικές αρχές της Μοντεσσόρι και οι μαθητές να αναπτύξουν τις δεξιότητες τους σε ένα περιβάλλον γεμάτο αυτοεκτίμηση. Στα πλαίσια της εφαρμογής της συγκεκριμένης παιδαγωγικής μεθόδου με την εφαρμογή του project Sedin το οποίο πραγματοποιήθηκε από την Action Synergy S.A. στα πλαίσια Ευρωπαϊκού Προγράμματος και της συμμετοχής 304 εκπαιδευτικών παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν σχεδόν απόλυτα ικανοποιημένοι από την εφαρμογή του προγράμματος και αξιολόγησαν λιγότερα θετικά, αλλά στα πλαίσια της ικανοποίησης, το διάστημα της εκπαίδευσης το οποίο ήταν 40 ώρες θεωρητικής μελέτης.

Για την εφαρμογή της μεθόδου οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να δημιουργήσουν διάφορα σενάρια ώστε τα παιδιά να αισθάνονται ότι είναι σε ένα περιβάλλον το οποίο τους επιτρέπει την ελευθερία και την δημιουργικότητα. Ο συνδυασμός της ζωγραφικής με το θεατρικό παιχνίδι στα πλαίσια της Δημιουργικής μάθησης είχε θετικό αντίκτυπο ακόμα και στην βαθμολόγηση των μαθητών ενθαρρύνοντάς τους στο να θέλουν να μαθαίνουν Λογιστική και να δημιουργούν.

Αναφορές

Hendrick, H., 1994. *Child Welfare England 1872-1989*, London, Routledge

Lampropoulos, Ch. I., (2021). The Connection of Accounting with the Pedagogical sciences in Greece, *Academic Journal of Current Research,* 8(4), 3244-5621

Lopata, C., Wallace, N., V., Finn, K. V., (2005). Comparison of Academic Achievement Between Montessori and Traditional Education Programs, *Journal of Research in Childhood Education*, 20:1, (5-13)

Lillard., A., (2012). Preschool children's development in classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs, *Journal of School Psychology*, 20(1), 5-13

Lillard, A., Else-Quest, N., (2006). *The Early Years: Evaluating Montessori Education*, Education Forum, Science, 313(1893-1894)

Montessori, M., Hunt, J., McV., Valsiner, J., (2014). The Montessori Method. New York: Routledge

Miller, J., Seller, W., (1985). *Curriculum: Perspectives and Practice.* New York: Harper Collings

Γουδέλη, Μ., (1977). *Η Ψυχική Υγιεινή του Παιδιού*, Αθήνα

Λάγος Δ., 2008. *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*, Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, ΕΚΠΑ - ΑΣΠΑΙΤΕ

Ματσάγγουρας, Η., 2004. *Η Διαθεματικότητα στην Σχολική Γνώση*, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη

Ματσάγγουρας, Η., 2009. *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής*, Εναλλακτικές Προσεγγίσεις, Διδακτικές Προεκτάσεις, Εκδόσεις Gutenberg

http://sedin-project.eu/wp-content/uploads/2018/08/SEDIN-Project-Trainers-Manual-Waterpark-Montessori-International-GREEK-TRANSLATION.pdf, (SEDIN), Δημιουργικές Μέθοδοι για Επιτυχημένη Ένταξη σε Πολυπολυτισμικά Σχολεία, διαθέσιμο στις 08/05/2021

http://sedin-project.eu/el/project/montessori-el/, διαθέσιμο στις 15/6/2021.

Πλήρη Άρθρα – Εισηγήσεις -Βιντεοεισηγήσεις Καινοτόμες διδακτικές πρακτικές και μέθοδοι στον εκπαιδευτικό κλάδο ΠΕ81-ΠΕ85

Αναγκαιότητα εξορθολογισμού των ειδικοτήτων του Τομέα Ναυτιλιακών Επαγγελμάτων ΕΠΑ.Λ. με βάση τη Διεθνή Σύμβαση STCW

Ζωγόπουλος Ευστάθιος
Δρ. Μηχανικός ΕΜΠ, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Μηχανολόγων ΠΕ82
ezogo67@gmail.com

Διακάκης Νικόλαος
Εκπαιδευτικός Μηχανικός Ε.Ν, Υποδιευθυντής 4ο ΕΠΑ.Λ Πειραιά
diakakisn@gmail.com

Περίληψη

Σύμφωνα με το ΦΕΚ 1489/ 26.5.2016 τ. Β. «Καθορισμός των Τομέων και των Ειδικοτήτων των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.) του Ν. 4386/2016 (Α΄ 83) και της αντιστοιχίας μεταξύ τους», ένας από τους εννέα Τομείς που λειτουργούν στη Β΄ Τάξη των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.) είναι ο Τομέας Ναυτιλιακών Επαγγελμάτων. Ο Τομέας αυτός περιλαμβάνει στην Γ' Τάξη δύο ειδικότητες: την ειδικότητα του Μηχανικού Εμπορικού Ναυτικού και την ειδικότητα του Πλοιάρχου Εμπορικού Ναυτικού. Εξαιτίας των ιδιαιτεροτήτων που υφίστανται στις άδειες και στα επαγγελματικά δικαιώματα των αποφοίτων, καθώς αυτά υπόκεινται σε Διεθνείς Συμβάσεις, τα Ωρολόγια Προγράμματα (ΩΠ), η διδακτέα - εξεταζόμενη ύλη των Τεχνολογικών - Επαγγελματικών μαθημάτων της Β΄ τάξης και των μαθημάτων ειδικότητας των ειδικοτήτων της Γ΄ τάξης του Τομέα Ναυτιλιακών Επαγγελμάτων των ΕΠΑ.Λ. του ανωτέρω Ν. 4386/2016 (Α΄ 83), όπως και μια σειρά από άλλα ζητήματα, καθορίζονται με Κοινές Υπουργικές Αποφάσεις (ΚΥΑ) του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων και του Υπουργείου Ναυτιλίας και Νησιωτικής Πολιτικής (Ζωγόπουλος, κ.ά, 2018). Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να παραθέσει τα Ωρολόγια Προγράμματα σπουδών των δύο αυτών ειδικοτήτων και να προτείνει τον εξορθολογισμό τους ως προς τα γνωστικά αντικείμενα που δύνανται να εμπεριέχονται, με βάση τη Διεθνή Σύμβαση STCW.

Λέξεις κλειδιά: Τομέας ναυτιλιακών επαγγελμάτων ΕΠΑ.Λ., μηχανικοί εμπορικού ναυτικού, πλοίαρχοι εμπορικού ναυτικού, STCW.

Εισαγωγή

Τα πλοία σήμερα διαθέτουν ότι πιο σύγχρονο σε τεχνολογικό εξοπλισμό, που εξελίσσεται, ανανεώνεται και εκσυγχρονίζεται διαρκώς και δυναμικά. Στις μέρες μας, η χρησιμοποιούμενη τεχνολογία στην πράξη αποσύρεται με ρυθμούς μεγαλύτερους από 7% ετησίως, γεγονός που σημαίνει ότι σε λιγότερο από 10 χρόνια θα χρησιμοποιούμε άγνωστη σήμερα τεχνολογία (https://ecopress.gr/panepistimiakes-scholes-gia-ti-naftilia/).

Η Εμπορική Ναυτιλία αποτελεί για τη χώρα μας Εθνικό Κεφάλαιο και έχει καταξιωθεί σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο. Η Ελληνική Εμπορική Ναυτιλία είναι πρώτη μεταξύ των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ενώ ο Ελληνόκτητος στόλος κατέχει την πρώτη θέση στον κόσμο (https://nee.gr/ναυτική-εκπαίδευση/), τόσο σε όρους ολικής χωρητικότητας όσο και σε όρους χωρητικότητας εκτοπίσματος, αν και διαθέτει σε απόλυτο αριθμό λιγότερα πλοία σε σχέση, για παράδειγμα, με την Κίνα ή την Ιαπωνία (https://www.isalos.net/i-elliniki-naftilia/).

Η ελληνική ναυτιλία εξακολουθεί να αντιπροσωπεύει το 53% του στόλου της Ευρωπαϊκής Ένωσης και σχεδόν το 21% του παγκόσμιου στόλου, όπως προκύπτει από τα στοιχεία της ετήσιας έκθεσης της Ένωσης Ελλήνων Εφοπλιστών (Αύγουστος 2019).

Σύμφωνα με τα βασικά συμπεράσματα της ετήσιας έκθεσης αυτής (https://www.naftemporiki.gr/finance/story/1504497/enosi-ellinon-efopliston-i-elliniki-nautilia-katexei-to-21-tou-pagkosmiou-stolou) ...«Σε εθνικό επίπεδο, η ελληνόκτητη ναυτιλία αυταπόδεικτα έχει αναγορευθεί σε εθνικό κεφάλαιο υπερκομματικού χαρακτήρα για τη χώρα μας και παραμένει κοινός στόχος Πολιτείας και εφοπλισμού να διατηρηθούν οι στενοί δεσμοί της με τον τόπο. Η προϋπόθεση είναι μία: να παραμείνει διεθνώς ανταγωνιστική και άρα βιώσιμη». Η Ένωση ζητά από την πολιτεία να εκμεταλλευτεί τη δυναμική της ποντοπόρου ναυτιλίας και του ευρύτερου ναυτιλιακού πλέγματος για να δημιουργήσει μία ευρύτερη, αναπτυξιακή πλατφόρμα, επιχειρηματικά ελκυστική, η οποία θα ισχυροποιήσει σημαντικά τη θέση της Ελλάδας ως διεθνούς ναυτιλιακού κόμβου, με δυνατές προοπτικές ενίσχυσης της προστιθέμενης αξίας για την οικονομία.

Επιπλέον, στην έκθεση τονίζεται πως οι ευκαιρίες που ανοίγονται για την Ελλάδα από την ελληνική εμπορική ναυτιλία είναι ποικίλες «και επιβάλλεται να τις εκμεταλλευτεί, αξιοποιώντας αποφασιστικά και σε όλα τα επίπεδα την καίρια γεωπολιτική της θέση και τη μεγάλη σύγχρονη ναυτιλιακή δύναμη που διαθέτει -αναπόσπαστο στοιχείο της εθνικής της ταυτότητας και διακριτικό γνώρισμα του λαού της».

Σε ότι αφορά τη συμβολή της ελληνικής ναυτιλίας στη χώρα, η έκθεση σημειώνει πως αυτή «περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, έμμεσες οικονομικές επενδύσεις, ευκαιρίες απασχόλησης και την προβολή της εικόνας της χώρας σε διεθνές επίπεδο, ως σημαντικού εμπορικού και στρατηγικού εταίρου σημαντικών οικονομικών και πολιτικών δυνάμεων, με το 22,5% και το 20,3% της δραστηριότητας του ελληνικού στόλου να εξυπηρετεί το εμπόριο από/προς τις ΗΠΑ και την Ευρώπη αντίστοιχα και με το μεγαλύτερο μερίδιο της δραστηριότητας του ελληνικού στόλου, δηλαδή το 31,8%, να εξυπηρετεί τις ταχέως αναπτυσσόμενες ασιατικές οικονομίες».

Εκ των ανωτέρω συνάγεται πως απαιτούνται άρτια εκπαιδευμένα στελέχη σε ότι σχετίζεται με τη διαχείριση, τη λειτουργία και τη διοίκηση στο σύνολο της ελληνικής ναυτιλίας.

Η Διεθνής Σύμβαση STCW

Ο Διεθνής Οργανισμός Ναυσιπλοΐας (International Maritime Organization) (IMO), είναι ένας πολυεθνικός, διακυβερνητικός Διεθνής Ναυτιλιακός Οργανισμός, ο οποίος επιβλέπει την σωστή και ασφαλή επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των χωρών-μελών του στον τομέα της ναυσιπλοΐας. Αποτελεί οργανισμό του ΟΗΕ, διακρατικού χαρακτήρα. Καλύπτει τους τομείς της ασφάλειας στα πλοία και της προστασίας του θαλάσσιου περιβάλλοντος από τη ρύπανση που προκαλεί ο ανθρώπινος παράγοντας, κατά τη διάρκεια των ναυτιλιακών δραστηριοτήτων του (https://el.wikipedia.org/wiki/Διεθνής_Οργανισμός_Ναυσιπλοΐας).

Για την υλοποίηση των στρατηγικών στόχων, ο IMO υιοθετεί Διεθνείς Συμβάσεις και Κώδικες και ενθαρρύνει τα κράτη-μέλη του να τα ενσωματώσουν και να προβούν στην εφαρμογή τους, οι σημαντικότερες εκ των οποίων είναι: 1. Η Διεθνής Συνθήκη για την Προστασία της Ζωής στη Θάλασσα (Safety of Life at Sea - SOLAS) 2. Η Διεθνής Σύμβαση για την Ρύπανση της Θάλασσας από τα Πλοία MARPOL 73/78 (International Convention for the Prevention of Pollution from Ships) 3. Ο Διεθνής Κώδικας Ασφαλούς Διαχείρισης (International Safety Management Code - ISM) 4. Η Διεθνής Σύμβαση για τη πιστοποίηση και τα προσόντα των Ναυτικών (STCW) (Κυριακίδου, 2017).

Η Διεθνής Σύμβαση για τη πιστοποίηση και τα προσόντα των Ναυτικών (STCW) καθορίζει τα απαραίτητα πρότυπα προσόντα που πρέπει να έχουν οι καπετάνιοι, αξιωματικοί, μηχανικοί και το υπόλοιπο πλήρωμα για τα εμπορικά πλοία. Η Σύμβαση STCW επιδιώκει να δημιουργήσει ένα πρότυπο αναφοράς για την κατάρτιση και εκπαίδευση των ναυτικών σε όλο τον κόσμο, δίνοντας έμφαση στον ποιοτικό έλεγχο και την κατάρτιση βάσει ικανοτήτων. Καθιερώνει μια δομή που μπορεί να εξασφαλίσει όχι μόνο ότι τα πρότυπα τηρούνται, αλλά ότι φαίνεται να πληρούνται (http://www.stcw.org/training.html).

Η σύμβαση εφαρμόστηκε πρώτη φορά το 1978 από το Διεθνή Ναυτιλιακό Οργανισμό IMO και τροποποιήθηκε - αναθεωρήθηκε το 1995 και το 2010. Επίσης, το 2015 εγκρίθηκαν τροποποιήσεις στη σύμβαση STCW σχετικά με τις απαιτήσεις εκπαίδευσης και προσόντων για ναυτικούς που εργάζονται σε πλοία τα οποία υπόκεινται στον διεθνή κώδικα ασφάλειας των πλοίων που χρησιμοποιούν αέριο ή άλλα καύσιμα με χαμηλό σημείο ανάφλεξης («κώδικας IGF»). Το 2016 εγκρίθηκαν τροποποιήσεις στη σύμβαση STCW σε σχέση με την εκπαίδευση και τα προσόντα ναυτικών που εργάζονται σε επιβατηγά πλοία και σε πλοία που πλέουν σε πολικά ύδατα (Επίσημη Εφημερίδα της Ε.Ε, 12.7.19).

Η Διεθνής Σύμβαση STCW ήταν η πρώτη η οποία εφάρμοσε τις βασικές απαιτήσεις για την εκπαίδευση των ναυτικών σε διεθνή επίπεδα. Πριν από αυτήν, τα πρότυπα των ναυτικών ελέγχονταν από τις κυβερνήσεις των χώρων. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να διαφέρουν πολύ μεταξύ τους. Η Ελλάδα, ως παραδοσιακή ναυτιλιακή χώρα, έχει εγκαθιδρύσει ένα εκπαιδευτικό σύστημα, που εγγυάται την υψηλού επιπέδου επαγγελματική κατάρτιση των Ελλήνων ναυτικών, ούτως ώστε αυτοί να μπορούν να ανταποκρίνονται πλήρως στις ολοένα και αυξανόμενες απαιτήσεις που επιβάλλονται από τη διεθνή δραστηριότητα της ναυτιλίας, από την τεχνολογική εξέλιξη και φυσικά από το θεσμικό πλαίσιο που τη διέπει σε εθνικό, ενωσιακό και διεθνές επίπεδο (Κυριακίδου, 2017).

Η Διεθνής Διάσκεψη των Μερών (CONFERENCE OF PARTIES) του Διεθνούς Ναυτιλιακού Οργανισμού (I.M.O) που είναι αρμόδια για θέματα «προτύπων εκπαίδευσης, πιστοποίησης και τήρησης φυλακών» (STANDARDS OF TRAINING, CERTIFICATION AND WATCH KEEPING - S.T.C.W.) συνεδρίασε στη Μανίλα στις 24/06/2010.

Με το πέρας των εργασιών της Διεθνούς Διάσκεψης, αυτή κατέληξε στην υιοθέτηση της τελικής μορφής του κειμένου της STCW ώστε να γίνει αποδεκτή από τα κράτη μέρη μέχρι την 01/07/2011, με μεταβατική περίοδο εφαρμογής που θα ξεκινούσε το 2012 και θα ολοκληρωνόταν το 2017. Οι τροποποιήσεις τέθηκαν σε ισχύ την 1η Ιανουαρίου 2012 από όλα τα Κράτη - Μέλη της STCW. Οι νέες αυτές τροποποιήσεις της σύμβασης που ανανεώθηκε στη Μανίλα, δίνουν ακόμα πιο αυξημένη βαρύτητα στην εκπαίδευση και την πιστοποίηση των γνώσεων του θαλάσσιου προσωπικού (Μουρατίδου, 2018).

Έτσι, από το 2012 η κατάρτιση των ναυτικών υπόκειται σε νέους κανόνες όσον αφορά τις δεξιότητες, τα επαγγελματικά προσόντα, την ασφάλεια και την πιστοποίηση. Η εκπαίδευση και η πιστοποίηση έχουν κεφαλαιώδη σημασία για την ασφάλεια της ναυσιπλοΐας, επειδή οι πιθανότητες ατυχήματος είναι μεγαλύτερες σε περίπτωση ανεπαρκούς εκπαίδευσης και έλλειψης της δέουσας πιστοποίησης. Με τις νέες απαιτήσεις που προκύπτουν από την αναθεώρηση των διεθνών συμβάσεων, π.χ. τις 2010 Manila Amendments της STCW, την MLC 2011 του ILO, αλλά και την πιστή εφαρμογή του κώδικα ISM που έχει αναβαθμίσει τον ρόλο του Πλοιάρχου και θέτει τις προϋποθέσεις για την καλύτερη συμπεριφορά των πληρωμάτων σε περιπτώσεις εκτάκτων περιστατικών πάνω στο πλοίο, είναι απαραίτητο να εξασφαλιστεί η διαρκής ανάγκη για συνεχή και διά βίου εκπαίδευση και κατάρτιση των ναυτικών (life long learning) (Αλεξόπουλος & Γεωργάκης, 2014).

Εκτός των θεμάτων της εκπαίδευσης και των αλλαγών στην STCW, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στο θέμα της προσέλκυσης νέων στο ναυτικό επάγγελμα. Επίσης, προστέθηκαν νέοι ορισμοί για τα πιστοποιητικά εκπαίδευσης: Certificate of Competence, Certificate of Proficiency and documentary evidence. Καθίσταται αποδεκτή η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (distance learning) και παρέχονται οδηγίες για την ορθή εκτέλεσή της. Ακόμα, απαιτείται ανανέωση της εκπαίδευσης ανά πενταετία, με επανάληψη της φοίτησης στις θεματικές ενότητες που δεν μπορούν να καλυφτούν με επί του πλοίου εκπαίδευση (onboard training).

Η σύμβαση STCW ισχύει υποχρεωτικά μετά και την κύρωσή της από το Ελληνικό Κοινοβούλιο (ΦΕΚ 137/Π.Δ.79/14-6-2012: Αποδοχή τροποποιήσεων της Διεθνούς Σύμβασης «Για πρότυπα εκπαίδευσης, έκδοσης πιστοποιητικών και τήρησης φυλακών των ναυτικών, 1978»), η οποία κυρώθηκε με το ν. 1314/1983, όπως αυτή τροποποιήθηκε, και προβλέπει

με λεπτομέρεια ακόμα και τα διδακτικά αντικείμενα που κατ' ελάχιστον πρέπει να διδάσκονται παγκοσμίως οι υποψήφιοι ναυτικοί ανά επίπεδο ιεραρχίας και είδος καθηκόντων στο πλοίο. Η συμμόρφωση με αυτήν την ανανεωμένη Διεθνή Συνθήκη - STCW / MANILA 2010 - έγινε στην Ελλάδα για όλα σχεδόν τα επίπεδα εκπαίδευσης των Ναυτικών και συγκεκριμένα (Ζωγόπουλος, κ.ά, 2018):

- Είσοδος στο Ναυτικό επάγγελμα: Νέα Διαδικασία Έκδοσης Ναυτικών Φυλλαδίων.
- Βασική Εκπαίδευση Αξιωματικών Ε.Ν.: Συμμορφώθηκε η διδακτέα ύλη των Α.Ε.Ν. με αντιστοίχιση σε κάθε μάθημα εξαμήνου και σε ειδική στήλη του Οδηγού Σπουδών, του σχετικού κεφαλαίου της Σύμβασης που εκπληρώνεται. Βεβαίως, τα μαθήματα σε μεγάλο ποσοστό προϋπήρχαν αυτούσια ή ελαφρώς τροποποιήθηκε η ύλη τους.
- Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση Ναυτικών στο ΚΕΣΕΝ: Τροποποίηση προγραμμάτων σπουδών για όλα τα εκδιδόμενα Πιστοποιητικά από το ΚΕΣΕΝ.
- Για τα Πτυχία Ειδικότητας Μηχανικών Ε.Ν. ΕΠΑ.Λ., όπου έγιναν ενέργειες προσαρμογής.

Τα Επαγγελματικά δικαιώματα αποφοίτων ΕΠΑ.Λ. Τομέα Ναυτιλιακών Επαγγελμάτων και τα Ειδικά Τμήματα Εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τον Νόμο 4676/2020 που δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ 67 τ. Α'/19.03.2020 με τίτλο: *Εκσυγχρονισμός θεσμικού πλαισίου για τις θαλάσσιες ενδομεταφορές και λοιπές διατάξεις,* στο άρθρο 82 αναφέρεται στα Επαγγελματικά Δικαιώματα αποφοίτων Επαγγελματικών Λυκείων του τομέα Ναυτιλιακών Επαγγελμάτων.

Συνοπτικά με το εν λόγω άρθρο παρέχεται η δυνατότητα εξέλιξης – απόκτησης διπλώματος Πλοιάρχου Α΄ τάξης Ε.Ν. ή διπλώματος Μηχανικού Α΄ τάξης Ε.Ν. ανάλογα με την ειδικότητα αποφοίτησης από το Επαγγελματικό Λύκειο του ενδιαφερόμενου, υπό την προϋπόθεση οι υποψήφιοι να ολοκληρώσουν πρόσθετους κύκλους σπουδών σε ειδικά τμήματα των Ακαδημιών Εμπορικού Ναυτικού καθώς και στο Κέντρο Επιμόρφωσης Στελεχών του Εμπορικού Ναυτικού.

Πιο αναλυτικά: ΑΡΘΡΟ 82 Επαγγελματικά δικαιώματα αποφοίτων ΕΠΑ.Λ. Τομέα Ναυτιλιακών Επαγγελμάτων

1. Μετά το άρθρο 1 του π.δ. 141/2014 (Α΄ 232), προστίθεται νέο άρθρο 1Α ως εξής:

«Άρθρο 1Α

Απόφοιτοι ΕΠΑ.Λ. Τομέα Ναυτιλιακών Επαγγελμάτων ειδικότητας Πλοιάρχων Ε.Ν.- Δίπλωμα Πλοιάρχου Α΄ τάξης Ε.Ν.

1. Ανεξάρτητα από τη συνδρομή των προϋποθέσεων του άρθρου 1 παράγραφος 1, ειδικώς οι απόφοιτοι Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.) Τομέα Ναυτιλιακών Επαγγελμάτων ειδικότητας Πλοιάρχου Ε.Ν. ή αντίστοιχης ισότιμης σχολής, αποκτούν δίπλωμα Πλοιάρχου Α΄ τάξης Ε.Ν., υπό τις εξής προϋποθέσεις:

(α) θαλάσσια υπηρεσία είκοσι τεσσάρων (24) μηνών μετά την απόκτηση διπλώματος Πλοιάρχου Β΄ τάξης Ε.Ν. με ειδικότητα Πλοιάρχου ή Υποπλοιάρχου από την οποία η μισή τουλάχιστον σε πλοία ολικής χωρητικότητας (ο.χ.) άνω των 3000 ο.χ., και

(β) επιτυχής αποφοίτηση από τους οικείους κύκλους σπουδών του Κ.Ε.Σ.Ε.Ν. ή Ν.Ε.Κ.Ε..

2. Οι αποκτώντες διπλώματα Πλοιάρχου Α΄ τάξης Ε.Ν. κατά τα προβλεπόμενα στην παράγραφο 1 του παρόντος άρθρου ΙΑ, έχουν τα δικαιώματα υπηρεσίας που προβλέπονται στο άρθρο 1 παράγραφος 2.»

2. Μετά το άρθρο 2 του π.δ. 141/2014 (Α΄ 232), προστίθεται νέο άρθρο 2Α ως εξής:

«Αρθρο 2Α

Απόφοιτοι ΕΠΑ.Λ. Τομέα Ναυτιλιακών Επαγγελμάτων ειδικότητας Πλοιάρχων Ε.Ν.- Δίπλωμα Πλοιάρχου Β΄ τάξης Ε.Ν.

1. Ανεξάρτητα από τη συνδρομή των προϋποθέσεων της παραγράφου 1 του άρθρου 2, ειδικώς οι απόφοιτοι Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.) Τομέα Ναυτιλιακών Επαγγελμάτων

ειδικότητας Πλοιάρχων Ε.Ν. ή αντίστοιχης ισότιμης σχολής, αποκτούν δίπλωμα Πλοιάρχου Β΄ τάξης Ε.Ν., υπό τις παρακάτω προϋποθέσεις:

α) θαλάσσια υπηρεσία 36 μηνών μετά την απόκτηση διπλώματος Πλοιάρχου Γ΄ τάξης Ε.Ν. με ειδικότητα Αξιωματικού καταστρώματος, από την οποία 18 μήνες τουλάχιστον σε πλοία ολικής χωρητικότητας (ο.χ.) άνω των 2500 ο.χ.,

β) επιτυχής αποφοίτηση από το Ειδικό Τμήμα Εκπαίδευσης Πλοιάρχων Β΄ Δημόσιας Σχολής Ε.Ν. διάρκειας δύο (2) εξαμήνων,

γ) μετά την επιτυχή αποφοίτηση από το ως άνω Ειδικό Τμήμα Εκπαίδευσης Πλοιάρχων Β΄ Δημόσιας Σχολής Ε.Ν., επιτυχής αποφοίτηση από τους οικείους κύκλους σπουδών του Κ.Ε.Σ.Ε.Ν. ή Ν.Ε.Κ.Ε. και

δ) επιτυχής αποφοίτηση από το Τμήμα Ειδικής Εκπαίδευσης Ιατρικής Μέριμνας.

2. Οι αποκτώντες διπλώματα Πλοιάρχου Β΄ τάξης Ε.Ν. κατά τα προβλεπόμενα στην παράγραφο 1 του παρόντος άρθρου 2Α, έχουν τα δικαιώματα υπηρεσίας που προβλέπονται στην παράγραφο 2 του άρθρου 2.»

3. Στο τέλος της περίπτωσης β΄ της παραγράφου 1 του άρθρου 3 του π.δ. 141/2014 προστίθεται η φράση «διάρκειας επτά (7) μηνών».

4. Μετά το άρθρο 11 του π.δ. 141/2014, προστίθεται νέο άρθρο 11Α ως εξής:

«Άρθρο 11Α

Απόφοιτοι ΕΠΑ.Λ. Τομέα Ναυτιλιακών Επαγγελμάτων ειδικότητας Μηχανικών Ε.Ν.- Δίπλωμα Μηχανικού Α΄ τάξης Ε.Ν.

1. Ανεξάρτητα από τη συνδρομή των προϋποθέσεων της παραγράφου 1 του άρθρου 11, ειδικώς οι απόφοιτοι Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.) Τομέα Ναυτιλιακών Επαγγελμάτων ειδικότητας Μηχανικών Ε.Ν. ή αντίστοιχης ισότιμης σχολής, αποκτούν δίπλωμα Μηχανικού Α΄ τάξης Ε.Ν., υπό τις παρακάτω προϋποθέσεις:

α) θαλάσσια υπηρεσία 24 μηνών μετά την απόκτηση διπλώματος Μηχανικού Β΄ τάξης Ε.Ν. με ειδικότητα πρώτου ή δεύτερου μηχανικού σε πλοία που κινούνται με μηχανές ισχύος πάνω από 750 K.W. και

β) επιτυχής αποφοίτηση από τους οικείους κύκλους σπουδών του Κ.Ε.Σ.Ε.Ν. ή Ν.Ε.Κ.Ε..

2. Οι αποκτώντες διπλώματα Μηχανικού Α΄ τάξης Ε.Ν. κατά τα προβλεπόμενα στην παράγραφο 1 του παρόντος άρθρου 11Α, έχουν τα δικαιώματα υπηρεσίας που προβλέπονται στην παράγραφο 2 του άρθρο 11».

5. Μετά το άρθρο 12 του π.δ. 141/2014, προστίθεται νέο άρθρο 12Α ως εξής

«Άρθρο12Α

Απόφοιτοι ΕΠΑ.Λ. Τομέα Ναυτιλιακών Επαγγελμάτων ειδικότητας Μηχανικών Ε.Ν – Δίπλωμα Μηχανικού Β΄ τάξης Ε.Ν.

1. Ανεξάρτητα από τη συνδρομή των προϋποθέσεων της παραγράφου 1 του άρθρου 12, ειδικώς οι απόφοιτοι Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.) Τομέα Ναυτιλιακών Επαγγελμάτων ειδικότητας Μηχανικών Ε.Ν. ή αντίστοιχης ισότιμης σχολής, αποκτούν δίπλωμα Μηχανικού Β΄ τάξης Ε.Ν., υπό τις παρακάτω προϋποθέσεις:

α) θαλάσσια υπηρεσία 36 μηνών μετά την απόκτηση διπλώματος Μηχανικού Γ΄ τάξης Ε.Ν. με ειδικότητα Αξιωματικού μηχανής σε πλοία που κινούνται με μηχανές ισχύος πάνω από 750 K.W.,

β) επιτυχής αποφοίτηση από το Ειδικό Τμήμα Εκπαίδευσης Μηχανικών Β΄ Δημόσιας Σχολής Ε.Ν. διάρκειας δύο (2) εξαμήνων και

γ) μετά την επιτυχή αποφοίτηση από το ως άνω Ειδικό Τμήμα Εκπαίδευσης Μηχανικών Β΄ Δημόσιας Σχολής Ε.Ν., επιτυχής αποφοίτηση από τους οικείους κύκλους του Κ.Ε.Σ.Ε.Ν. ή Ν.Ε.Κ.Ε..

2. Οι αποκτώντες διπλώματα Μηχανικού Β΄ τάξης Ε.Ν. κατά τα προβλεπόμενα στην παράγραφο 1 του παρόντος άρθρου 12Α, έχουν τα δικαιώματα υπηρεσίας που προβλέπονται στο άρθρο 12 παράγραφος 2».

6. Στο τέλος της περίπτωσης γ΄ της παραγράφου 1 του άρθρου 13 του π.δ. 141/2014, προστίθεται η φράση «διάρκειας εννέα (9) μηνών».

7. Οι διατάξεις των παραγράφων 1-6 του παρόντος άρθρου τίθενται σε ισχύ από 01.09.2020.

8. Από 01.09.2020 στις Ακαδημίες Εμπορικού Ναυτικού (Α.Ε.Ν.) λειτουργούν νέα Ειδικά Τμήματα Εκπαίδευσης Πλοιάρχων Β΄ και Μηχανικών Β΄ Δημόσιας Σχολής Ε.Ν., κατά τα ειδικώς οριζόμενα στον Κανονισμό που εκδίδεται, σύμφωνα με τις διατάξεις της παραγράφου 7 του άρθρου 137 του ν. 4504/2017 (Α΄ 184).

9. Ειδικά για τους Πλοιάρχους και Μηχανικούς Β΄ Τάξης της παραγράφου 4 του άρθρου 37 του π.δ. 141/2014 και τους Πλοιάρχους και Μηχανικούς Γ΄ τάξης Ε.Ν. της παραγράφου 5 του ίδιου άρθρου, εφαρμόζονται τα προβλεπόμενα στις εν λόγω διατάξεις.

10. Πλοίαρχοι ή Μηχανικοί Γ΄ τάξης Ε.Ν., που έχουν αποκτήσει δίπλωμα Πλοιάρχου ή Μηχανικού Β΄ τάξης, αντίστοιχα, δυνάμει των διατάξεων της παραγράφου 5 του άρθρου 37 του π.δ. 141/2014, δύνανται να αποκτήσουν διπλώματα Πλοιάρχων ή Μηχανικών Α΄ τάξης Ε.Ν., αντίστοιχα, εφόσον, αποφοιτήσουν επιτυχώς από το Ειδικό Τμήμα Εκπαίδευσης Πλοιάρχων Β΄ και Μηχανικών Β΄ Δημόσιας Σχολής Ε.Ν., αντίστοιχα, και πληρούν τις προϋποθέσεις των παραγράφων 1 και 4, αντίστοιχα, του παρόντος άρθρου.

Άρθρο 83

Ειδικά Τμήματα Α.Ε.Ν.

1. Η παράγραφος 7 του άρθρου 137 του ν. 4504/2017 αντικαθίσταται ως εξής: «7. Στις Ακαδημίες Εμπορικού Ναυτικού μπορούν να λειτουργούν ειδικά τμήματα Πλοιάρχων, Κυβερνητών, Μηχανικών και Ηλεκτρολόγων Ε.Ν. Η διάρκεια φοίτησης, τα διδασκόμενα μαθήματα, η διδακτέα ύλη, οι ώρες διδασκαλίας θεωρητικών και πρακτικών μαθημάτων, τα θέματα εξετάσεων και βαθμολογίας, ο τύπος του χορηγούμενου τίτλου σπουδών, διοικητικά θέματα, καθώς και κάθε άλλο σχετικό εκπαιδευτικό θέμα καθορίζονται με Κανονισμό Σπουδών, ο οποίος εγκρίνεται με απόφαση του Υπουργού Ναυτιλίας και Νησιωτικής Πολιτικής».

Πιο συγκεκριμένα, για τα Ειδικά Τμήματα Εκπαίδευσης, σύμφωνα με την Αριθ. πρωτ. 2331.2-13/75116/2020, 9-11-2020 Απόφαση του Υπουργού Ναυτιλίας και Νησιώτικης πολιτικής με θέμα: «*Κανονισμός σπουδών των Ειδικών Τμημάτων Εκπαίδευσης Πλοιάρχων, Μηχανικών, Κυβερνητών και Ηλεκτρολόγων Ε.Ν.»*: Στις Ακαδημίες Εμπορικού Ναυτικού μπορούν να λειτουργούν ειδικά τμήματα εκπαίδευσης για Πλοιάρχους- Μηχανικούς Β' και Γ' τάξης Ε.Ν. αποφοίτους ΕΠΑ.Λ. τομέα Ναυτιλιακών Επαγγελμάτων, για Κυβερνήτες Ε.Ν., καθώς και για Ηλεκτρολόγους Ε.Ν. πτυχιούχους ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης και αποφοίτους ΕΠΑΛ-ΙΕΚ.

Τα ειδικά τμήματα εκπαίδευσης Πλοιάρχων Β' τάξης Ε.Ν., Πλοιάρχων Γ' τάξης Ε.Ν. και Κυβερνητών Ε.Ν. λειτουργούν στις Σχολές Πλοιάρχων. Τα ειδικά τμήματα εκπαίδευσης Μηχανικών Β' τάξης Ε.Ν., Μηχανικών Γ' τάξης Ε.Ν. και Ηλεκτρολόγων Ε.Ν. λειτουργούν στις Σχολές Μηχανικών.

Η εκπαίδευση των σπουδαστών/τριών που παρακολουθούν τα ειδικά τμήματα εκπαίδευσης τελεί υπό την άμεση διοίκηση και εποπτεία του Διοικητή ΑΕΝ.

Η εκπαίδευση στο ειδικό τμήμα περιλαμβάνει θεωρητική και πρακτική διδασκαλία που γίνεται σύμφωνα με τα εβδομαδιαία και αναλυτικά προγράμματα.

Στο Παράρτημα αναφέρεται το Ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του Ειδικού Τμήματος Εκπαίδευσης όλων των ανωτέρω υποψηφίων.

Πρόταση εξορθολογισμού του Τομέα Ναυτιλιακών Επαγγελμάτων ΕΠΑ.Λ. και των ειδικοτήτων του

Στην εγκύκλιο του ΥΠΠΑΙΘ Φ3/136083/Δ4 08-10-2020 με θέμα: Ύλη και Οδηγίες διδασκαλίας για το μάθημα Επιλογής «Ναυτιλιακές Γνώσεις» της Α΄ τάξης ΕΠΑ.Λ., τα Τεχνολογικά-Επαγγελματικά μαθήματα του Τομέα Ναυτιλιακών Επαγγελμάτων της Β΄ τάξης ΕΠΑ.Λ. και τα μαθήματα ειδικότητας των Ειδικοτήτων του Τομέα Ναυτιλιακών

Επαγγελμάτων της Γ΄ τάξης Ημερήσιου και Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. για το σχ. έτος 2020-2021 ορίζεται η ύλη του μαθήματος Επιλογής «Ναυτιλιακές Γνώσεις» της Α΄ τάξης Ημερήσιου και Εσπερινού ΕΠΑ.Λ., των Τεχνολογικών-Επαγγελματικών μαθημάτων του Τομέα Ναυτιλιακών Επαγγελμάτων της Β΄ τάξης Ημερήσιου και Εσπερινού ΕΠΑ.Λ., και των μαθημάτων ειδικότητας των ειδικοτήτων «Πλοίαρχος Εμπορικού Ναυτικού» και «Μηχανικός Εμπορικού Ναυτικού» του Τομέα Ναυτιλιακών Επαγγελμάτων της Γ΄ τάξης Ημερήσιου και Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. για το σχ. έτος 2020-2021. Τα ωρολόγια προγράμματα φαίνονται στους Πίνακές 1 και 2 :

Πίνακας 1

ΤΟΜΕΑΣ ΝΑΥΤΙΛΙΑΚΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ			
Β΄ ΤΑΞΗ ΗΜΕΡΗΣΙΟΥ & ΕΣΠΕΡΙΝΟΥ ΕΠΑ.Λ.			
Α/Α	ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΑ-ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΩΡΕΣ (Ημερ.)	ΩΡΕΣ (Εσπ.)
1	Ναυσιπλοΐα Ι – Ναυτική Μετεωρολογία	3Θ+2Ε	2Θ+2Ε
2	Ηλεκτρολογικές Εγκαταστάσεις Πλοίου Ι	2Θ	2Θ
3	Ναυπηγία – Ευστάθεια - Πρόωση	2Θ+1Ε	1Θ+1Ε
4	Ναυτικά Αγγλικά Ι	2Θ	2Θ
5	Ναυτική Μηχανολογία - Εφαρμογές	2Θ+3Ε	2Θ+2Ε
6	Ναυπηγικό – Μηχανολογικό – Ηλεκτρολογικό Σχέδιο	3Ε	3Ε
7	Συστήματα Ελέγχου Γέφυρας – Μηχανοστασίου	2Θ	2Θ
8	Ανθρώπινες Σχέσεις – Διοίκηση Πλοίου	1Θ	1Θ

Πίνακας 2

Γ΄ ΤΑΞΗ ΗΜΕΡΗΣΙΟΥ & ΕΣΠΕΡΙΝΟΥ ΕΠΑ.Λ.			
Α/Α	ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ	ΩΡΕΣ (Ημερ.)	ΩΡΕΣ (Εσπ.)
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: Πλοίαρχος Εμπορικού Ναυτικού			
1	Ναυσιπλοΐα ΙΙ	3Θ	3Θ
2	Ναυτικό Δίκαιο – Διεθνείς Κανονισμοί στη Ναυτιλία - Εφαρμογές	3Θ	3Θ
3	Μεταφορά Φορτίων	3Θ	2Θ
4	Τήρηση Φυλακής Γέφυρας	2Θ	2Θ
5	Ναυτικά Αγγλικά ΙΙ	2Θ	2Θ
6	Ν.Η.Ο. - Επικοινωνίες	2Θ+3Ε	1Θ+3Ε

7	Εφαρμογές Δ.Κ.Α.Σ – ECDIS - ARPA	5Ε	4Ε
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: **Μηχανικός Εμπορικού Ναυτικού**			
1	Ναυτικές Μηχανές	3Θ	3Θ
2	Ναυτικό Δίκαιο – Διεθνείς Κανονισμοί στη Ναυτιλία - Εφαρμογές	3Θ	3Θ
3	Βοηθητικές Εγκαταστάσεις Πλοίου	3Θ+3Ε	2Θ+2Ε
4	Ηλεκτρικές Εγκαταστάσεις Πλοίου ΙΙ	2Θ	2Θ
5	Ναυτικά Αγγλικά ΙΙ	2Θ	2Θ
6	Μηχανολογικές Κατασκευές Πλοίου – Σχέδιο με Η/Υ	5Ε	5Ε
7	Τήρηση Φυλακής Μηχανοστασίου	2Θ	1Θ

Σε ημερίδες και επιμορφωτικές δράσεις που κατά καιρούς είτε έχουμε υλοποιήσει είτε έχουμε συμμετάσχει, καθώς και από συζητήσεις με φορείς, έχει προκύψει το συμπέρασμα πως οι δύο αυτές ειδικότητες είναι εντελώς ξεχωριστές και διαφορετικές. Ως εκ τούτου, υπάρχουν δύο τάσεις. Η μία είναι ο Τομέας να χωριστεί σε δύο Τομείς. Τον Τομέα Πλοίαρχος Εμπορικού Ναυτικού και τον Τομέα Μηχανικός Εμπορικού Ναυτικού. Σε αυτήν την περίπτωση θα πρέπει να υπάρξουν εντελώς διαφορετικά μαθήματα από την Β' Τάξη.

Η δεύτερη τάση είναι ο Τομέας και οι ειδικότητες να παραμείνουν ως έχουν, αλλά να υπάρχουν ελάχιστα κοινά μαθήματα (μόνο δύο κοινά δίωρα) στη Β' Τάξη και τις υπολειπόμενες 19 ώρες να υπάρχουν ξεχωριστά μαθήματα. Στην εργασία μας θα υποστηρίξουμε και θα αναπτύξουμε τη δεύτερη τάση, καθώς το νέο ΕΠΑ.Λ. (Ν.4386/16) δεν έχει προλάβει ακόμα να «σταθεροποιηθεί» και να «ισορροπήσει», με αποτέλεσμα να θεωρείται ιδιαίτερα δύσκολο εγχείρημα ο αναπροσανατολισμός και η διάσπαση ενός Τομέα, ενώ επίσης θεωρείται ιδιαίτερα δύσκολο και το Υπουργείο Ναυτιλίας να συνυπογράψει μια τέτοια απόφαση.

Σκόπιμη όμως θεωρούμε μια αναπροσαρμογή στα μαθησιακά αντικείμενα στη Β' Τάξη, που θα είναι σύμφωνη με τις απαιτήσεις της STCW. Η αναπροσαρμογή αυτή, θα επιφέρει και μικρές μεταβολές και στην Γ΄ Τάξη. Με δεδομένο ότι στους απόφοιτους του Τομέα Ναυτιλιακών Επαγγελμάτων παρέχεται η δυνατότητα εξέλιξης σύμφωνα με το ΠΔ 141/2014, όπως αυτό τροποποιήθηκε με το Άρθρο 82 του Ν. 4676/2020, με τα προτεινόμενα ΠΣ επιδιώκεται η απόκτηση βασικών στοιχείων γνώσεων και δεξιοτήτων που απαιτούνται σύμφωνα με τη ΔΣ STCW, καλύπτοντας ικανό αριθμό επιμέρους τομέων και διδακτικών ωρών.

Πιο συγκεκριμένα, για να υπάρχει μία συνέχεια στα γνωστικά μαθησιακά αντικείμενα που θα παρακολουθήσουν οι απόφοιτοι των ΕΠΑ.Λ. στα Ειδικά Τμήματα ή στις ΑΕΝ, όσοι φοιτήσουν σε αυτές (ΦΕΚ 2321τ. Β/ 13.06.2019 Ωρολόγια και Αναλυτικά Προγράμματα Ακαδημιών Εμπορικού Ναυτικού Πλοιάρχων και Μηχανικών Π-Μ), κατ αρχήν απαιτείται ένας ελάχιστος αριθμός ωρών διδασκαλίας οι οποίες σε αντιστοιχία με τα model courses του I.M.O. 7.04 1999-2012 και τη Διεθνή σύμβαση STCW θα πρέπει να κατανέμονται σε τέσσερις βασικές λειτουργίες σε επιχειρησιακό επίπεδο, τις εξής: ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ 1τ (IMO 7.04 για ΜΕΝ, 7.03 για ΠΕΝ) Ναυτική Μηχανολογία σε επιχειρησιακό επίπεδο, ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ 2τ Μηχανολογία Ηλεκτρική, Ηλεκτρονική και Συστημάτων Αυτομάτου Ελέγχου σε επιχειρησιακό επίπεδο, ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ 3τ Συντήρηση και επισκευή σε επιχειρησιακό επίπεδο. Υπάρχει και η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ 4τ Έλεγχος της λειτουργίας του πλοίου και μέριμνα επιβαινόντων σε επιχειρησιακό επίπεδο, που σχετίζεται με θέματα ναυτικού δικαίου, ασφάλειας, περιβάλλοντος, γενικών ναυτιλιακών γνώσεων κλπ. (Γουργούλης, κ.ά, 2014).

Ακολουθεί ενδεικτική πρόταση αναπροσαρμογής για την ειδικότητα του Μηχανικού Εμπορικού Ναυτικού (αναφορά για ημερήσια ΕΠΑ.Λ.):

Β' Τάξη

1τ 7.04 IMO	Εφαρμοσμένη Θερμοδυναμική	3 Θ
1τ 7.04 IMO	Μηχανική Ρευστών	2 Θ
4τ 7.04 IMO **Κοινό**	Ναυτικά Αγγλικά Ι	2 Θ
2τ 7.04 IMO	Θεωρία Ηλεκτρικών Κυκλωμάτων	2 Θ
3τ 7.04 IMO	Σχέδιο ειδικότητας με Η/Υ	3 Ε
1τ 7.04 IMO	Βοηθητικά Μηχανήματα Πλοίου – Δίκτυα	4 Θ
3τ 7.04 IMO	Τεχνουργία	3 Ε
2τ 7.04 IMO	Στοιχεία Ηλεκτρονικών	2 Θ
4τ 7.04 IMO **Κοινό**	Στοιχεία Ναυτικού Δικαίου – Διεθνείς Κανονισμοί και Ασφάλεια Ζωής & Περιβάλλοντος	2 Θ
		Σύνολο 23 ώρες

Γ' Τάξη

1τ 7.04 IMO	Ναυτικές μηχανές πλοίου (Πανελλαδικά εξεταζόμενο)	3 Θ
1τ 7.04 IMO	Ναυτικοί Ατμολέβητες - Ατμοστρόβιλοι	2 Θ
1τ 7.04 IMO	Ναυτικά Αγγλικά Ειδικότητας	2 Θ
2τ 7.04 IMO	Ηλεκτρικές Μηχανές Πλοίου	2 Θ
2τ 7.04 IMO	Συστήματα Αυτομάτου Ελέγχου – Αισθητήρια – Μετρήσεις	3 Θ
3τ 7.04 IMO	Εργαστήρια ΙΙ (λύση άρμοση μηχανών, ασκήσεις στοιχείων μηχανών και αντοχής υλικών κλπ)	5 Ε
1τ 7.04 IMO	Τήρηση φυλακής μηχανοστασίου simulator	3 Ε
4τ 7.04 IMO **Κοινό**	Ναυπηγία Ευστάθεια Πρόωση πλοίου (Πανελλαδικά εξεταζόμενο)	3 Θ
		Σύνολο 23 ώρες

Επίσης, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και να συνυπολογιστούν και οι διαθέσιμες ώρες που υφίστανται στην Α' Τάξη με τα δίωρα θεωρητικά μαθήματα Αρχές Μηχανολογίας (3τ ή, υπό προϋποθέσεις, 1τ), Αρχές ηλεκτρολογίας και ηλεκτρονικής (2τ) και Ναυτιλιακές γνώσεις (4τ).

Η ανωτέρω πρόταση είναι ενδεικτική και χρήζει περαιτέρω επεξεργασίας. Αντίστοιχη πρόταση θα πρέπει να κατατεθεί και για την ειδικότητα των πλοιάρχων από κάποιον φορέα που να τους εκπροσωπεί (όπως ο Πανελλήνιος Σύλλογος Καθηγητών Ναυτικών Μαθημάτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης), καθώς στον κλάδο των πλοιάρχων ΠΕ90 δεν υφίσταται θέση Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου, προβλέπεται όμως στον Ν.4823/2021, ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021 μία θέση Συμβούλου Εκπαίδευσης κλάδου ΠΕ90.

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Σύμφωνα με τον Διεθνή Σύνδεσμο Πανεπιστημίων για τη Ναυτιλία «International Association of Maritime Universities» (www.iamu-edu.org)… Η ναυτιλιακή βιομηχανία είναι μια βιομηχανία παροχής υπηρεσιών στην οποία το κρίσιμο στοιχείο είναι οι ανθρώπινοι πλουτοπαραγωγικοί πόροι. Είναι επίσης γεγονός πως εξασφαλίζονται και συντηρούνται υψηλής ποιότητας ανθρώπινοι πόροι στη ναυτιλιακή βιομηχανία, δια μέσου της αποτελεσματικής εκπαίδευσης. Η αποτελεσματική εκπαίδευση και κατάρτιση στον Τομέα της ναυτιλίας παράγεται από την επιστημονική και ακαδημαϊκή ακρίβεια, από την ανάπτυξη μιας ξεκάθαρης διασύνδεσης μεταξύ πρακτικών ικανοτήτων και τεχνικών του ανθρώπου, και από εστίαση στην ποιότητα. Ως εκ τούτου, είναι προφανές ότι απαιτείται

υψηλού επιπέδου εκπαίδευση πλοιάρχων και μηχανικών Ε.Ν., που θα συνδυάζει την εφαρμογή γνώσεων στην πράξη.

Επίσης, σύμφωνα με παλαιότερες μελέτες σχετικά με την παγκόσμια προσφορά και ζήτηση ναυτικών, υπήρχε παγκόσμια έλλειψη αξιωματικών, και η πρόβλεψη ήταν ότι η έλλειψη θα αυξηθεί. Η Ευρωπαϊκή Ένωση αντιμετωπίζει το ίδιο πρόβλημα αλλά σε ποιο σοβαρό βαθμό.

Η έλλειψη ναυτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχει αρνητικό αντίκτυπο στη ναυτιλία ως σύνολο, ενώ οι θέσεις εργασίας τόσο επί των πλοίων όσο και οι συναφείς με τη ναυτιλία στην ξηρά, αντιμετωπίζουν προβλήματα στελέχωσης που μπορεί να απειλήσουν άμεσα την ύπαρξη των ναυτιλιακών δραστηριοτήτων και τη διατήρηση της ναυτικής γνώσης στην Ευρώπη (https://ecopress.gr/panepistimiakes-scholes-gia-ti-naftilia/).

Με δεδομένη λοιπόν την ανάπτυξη της ναυτιλίας στη χώρα μας και λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες εξελίξεις που απαιτούν διαρκή αναβάθμιση του επιπέδου εκπαίδευσης, κρίνεται σκόπιμο και ιδιαίτερα σημαντικό ο Τομέας Ναυτιλιακών Επαγγελμάτων να εξορθολογιστεί ως προς την προσαρμογή των μαθησιακών αντικειμένων.

Αναφορές

Αλεξόπουλος, Β., Γεωργάκης, Α. (2014). Το ζήτημα της ναυτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Μια σύντομη αναφορά στις νέες απαιτήσεις για το ναυτικό επάγγελμα. Πρακτικά συνεδρίου Ναυτικής εκπαιδεύσεως. *Εκπαίδευση στις σχολές εμπορικού ναυτικού και στα πλοία.* Αθήνα: Ίδρυμα Ευγενίδου.

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης 12.7.19. *ΟΔΗΓΙΑ (ΕΕ) 2019/1159 ΤΟΥ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΥ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ της 20ής Ιουνίου 2019* σχετικά με την τροποποίηση της οδηγίας 2008/106/ΕΚ για το ελάχιστο επίπεδο εκπαίδευσης των ναυτικών και την κατάργηση της οδηγίας 2005/45/ΕΚ σχετικά με την αμοιβαία αναγνώριση πιστοποιητικών των ναυτικών τα οποία εκδίδονται από τα κράτη μέλη.

Ζωγόπουλος, Ε., Γκολώνης, Χ., Διακάκης, Ν., Λιάπης, Γ., Παπαευθυμίου, Β., Ψαρράς, Λ. (2018). *Η αξιοποίηση ελεύθερων λογισμικών προσομοίωσης στη διδασκαλία των τεχνολογικών μαθημάτων του Τομέα Ναυτιλιακών Επαγγελμάτων και των ειδικοτήτων του.* 4ο Διεθνές Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας. Λάρισα.

Κυριακίδου, Κ.Α. (2017). *Η Διεθνής Σύμβαση για την πιστοποίηση και τα προσόντα των ναυτικών (STCW). Η εφαρμογή της στο Δημόσιο και Ιδιωτικό Τομέα και η αποτελεσματικότητά της στην προστασία του περιβάλλοντος και στην ασφάλεια στη ναυτιλία.* Πανεπιστήμιο Πειραιά, Τμήμα Ναυτιλιακών Σπουδών, Μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών στη ναυτιλία.

Μουρατίδου Κ. (2018). Πτυχιακή εργασία: *Προσομοιωτές γέφυρας για εκπαιδευτικούς σκοπούς*. Ακαδημία Εμπορικού Ναυτικού Μακεδονίας - Σχολή Πλοιάρχων.

ΦΕΚ 137/Π.Δ. 79/14-6-2012. *Αποδοχή τροποποιήσεων της Διεθνούς Σύμβασης «Για πρότυπα εκπαίδευσης, έκδοσης πιστοποιητικών και τήρησης φυλακών των ναυτικών, 1978».*

ΦΕΚ 1489/ 26.5.2016 τ. Β. *«Καθορισμός των Τομέων και των Ειδικοτήτων των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.) του Ν. 4386/2016 (Α΄ 83) και της αντιστοιχίας μεταξύ τους».*

ΦΕΚ 2321τ. Β/ 13.06.2019. *Ωρολόγια και Αναλυτικά Προγράμματα Ακαδημιών Εμπορικού Ναυτικού Πλοιάρχων και Μηχανικών Π-Μ.*

ΦΕΚ 67 τ. Α'/19.03.2020. *Εκσυγχρονισμός θεσμικού πλαισίου για τις θαλάσσιες ενδομεταφορές και λοιπές διατάξεις.*

Δικτυογραφία

https://ecopress.gr/panepistimiakes-scholes-gia-ti-naftilia/
https://nee.gr/ναυτική-εκπαίδευση/
https://www.isalos.net/i-elliniki-naftilia/

https://el.wikipedia.org/wiki/Διεθνής_Οργανισμός_Ναυσιπλοΐας/
http://www.stcw.org/training.html
www.iamu-edu.org/
https://www.naftemporiki.gr/finance/story/1504497/enosi-ellinon-efopliston-i-elliniki-nautilia-katexei-to-21-tou-pagkosmiou-stolou/.

Καινοτόμες Διδακτικές Πρακτικές. Όμιλοι Αριστείας, Δημιουργικότητας και Καινοτομίας. Όμιλος Αρχιτεκτονικής & Διακόσμησης

Χαραλαμποπούλου Πολυξένη
Πολιτικός Μηχανικός ΕΜΠ, MSc., Εκπαιδευτικός ΠΕ81
ainex4@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά στην εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών με τη μορφή «Ομίλων Αριστείας, Δημιουργικότητας και Καινοτομίας» στα Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία. Πρόκειται για τη λειτουργία ομίλου «Αρχιτεκτονικής και Διακόσμησης» στο Πρότυπο Λύκειο της Ιωνιδείου Σχολής Πειραιά. Σκοπός του ομίλου ήταν η διδασκαλία των βασικών αρχών του Αρχιτεκτονικού Σχεδιασμού σε συνδυασμό με τα στοιχειώδη ανθρωπομετρικά στοιχεία. Βασικός στόχος ήταν η αρχιτεκτονική παρέμβαση μέσω πρότασης διακόσμησης στο γραφείο καθηγητών. Οι μαθητές προερχόμενοι και από τις τρεις τάξεις, διενήργησαν αυτοψία και αποτύπωσαν την υπάρχουσα κατάσταση σε μια κάτοψη. Διατύπωσαν τη διακοσμητική τους πρόταση αποτυπώνοντάς την σε μακέτα την οποία παρουσίασαν σε ειδική εκδήλωση στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Άλλοι στόχοι της καινοτόμου διδακτικής πρακτικής ήταν η ανάληψη πρωτοβουλιών μέσω της βιωματικής μάθησης, η εργασία σε ομάδες, η ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και συνεργασίας καθώς και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.

Λέξεις κλειδιά: Καινοτομία, Αριστεία, Δημιουργικότητα, Όμιλος Αρχιτεκτονικής & Διακόσμησης.

Εισαγωγή

Η λειτουργία «Ομίλων Αριστείας, Δημιουργικότητας και Καινοτομίας» αποτελεί μεταξύ άλλων ένα βασικό σκοπό των Πρότυπων και Πειραματικών σχολείων. Θεσμοθετήθηκαν με στόχο την αξιοποίηση των ιδιαίτερων ικανοτήτων, κλίσεων και ενδιαφερόντων των μαθητών τόσο των Π.Σ. και ΠΕΙ.Σ., όσο και των άλλων δημόσιων σχολείων με βάση τον Κανονισμό Λειτουργίας/2020 αλλά και ως ορίζεται στο άρθρο 12 του νέου νόμου (ν.4692/2020) για τη λειτουργία των Πρότυπων και Πειραματικών Σχολείων. Η λειτουργία τους αρχίζει τον Οκτώβριο και ολοκληρώνεται στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Διενεργείται μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου και έχει διάρκεια από 2 έως 4 διδακτικές ώρες, μία έως δύο φορές την εβδομάδα. Κάθε μαθητής μπορεί να παρακολουθεί έως και δυο Ομίλους (Δρογγίτης, 2020).

Η επιλογή των συμμετεχόντων ενίοτε γίνεται με δοκιμασίες ανίχνευσης ενδιαφερόντων ή/και δεξιοτήτων καθώς και με όποιο τρόπο θεωρείται πρόσφορος από τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό που διενεργεί τον εκάστοτε Όμιλο. Κάθε εκπαιδευόμενος έχει ορισμένες υποχρεώσεις, όπως για παράδειγμα να παραδίδει εργασίες και να εκπληρώνει οποιοδήποτε έργο του ανατίθεται σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο από τον υπεύθυνο καθηγητή. Η επιτυχής συμμετοχή και ολοκλήρωση του Ομίλου με βάση και την τήρηση του ορίου των επιτρεπόμενων απουσιών οδηγεί στην απόκτηση «Πιστοποιητικού επιτυχούς παρακολούθησης». Οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί των Ομίλων έχουν την ευθύνη της υλοποίησης του, τηρούν «Βιβλίο Ύλης» όπου καταγράφεται αναλυτικά το περιεχόμενο των συναντήσεων και των δραστηριοτήτων καθώς και «Βιβλίο Παρουσιών» των μαθητών.

Στους Ομίλους εντάσσονται γνωστικοί τομείς όπως οι Φυσικές Επιστήμες, τα Μαθηματικά, η Γλώσσα αλλά και τα Εικαστικά, το Σχέδιο, η Μουσική και η Πληροφορική. Κατά τη λειτουργία των Ομίλων δημιουργούνται ομάδες εργασίας, με στόχο την αλληλεπίδραση, τη δημιουργική σύνθεση βάσει των ιδιαίτερων κλίσεων ή ταλέντων των

μαθητών αλλά και τη βελτίωση έτη περαιτέρω των κοινωνικών και επικοινωνιακών ικανοτήτων τους. Ιδιαίτερο βάρος δίνεται στη δυνατότητα συνεργασίας των παιδιών για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Οι Όμιλοι δίνουν την ευκαιρία, ώστε να ακουστεί η φωνή κάθε παιδιού (Τσιούρη, 2014).

Σχετικά με τη μεθοδολογία έγινε συνδυασμός της καινοτόμου διδακτικής πρακτικής με κάποιας μορφής σχολική δραστηριότητα ώστε να ελευθερωθεί η δημιουργικότητα και να καλλιεργηθεί η αισθητική των μαθητών. Βασικοί στόχοι ήταν η εισαγωγή στον αρχιτεκτονικό σχεδιασμό, η ικανότητα λήψης μετρήσεων σε πραγματικό πεδίο και η αποτύπωση αυτών υπό κλίμακα, η κατασκευή μακέτας καθώς και η ανάληψη πρωτοβουλιών για αναδιάταξη ενός χώρου με κριτήρια λειτουργικότητας.

Μεθοδολογία

Η λειτουργία του ομίλου «Αρχιτεκτονικής & Διακόσμησης» οργανώθηκε με βάση τους κανόνες της σχετικής νομοθεσίας, σε συνδυασμό με τους παράγοντες οι οποίοι διευκολύνουν τη μάθηση και την καθιστούν μια ευχάριστη διαδικασία. Με άλλα λόγια έγινε προσπάθεια συγκερασμού της καινοτόμου διδακτικής πρακτικής που η διενέργεια ομίλου εξασφαλίζει, με κάποιας μορφής σχολική δραστηριότητα αφού: «*οι σχολικές δραστηριότητες αποσκοπούν και συμβάλλουν στη δημιουργική έκφραση, στην αισθητική καλλιέργεια, στη σύσφιξη των σχέσεων, στην άμβλυνση αρνητικών συναισθημάτων, στην τόνωση του εγώ*» (ΥΑ 4867/Γ2/28-08-1992, ΥΠΑΙΘ). Αρχικά έγινε ανίχνευση των ενδιαφερόντων και των κλίσεων των μαθητών που εκδήλωσαν την πρόθεση να συμμετέχουν στο συγκεκριμένο όμιλο μέσω συζήτησης. Ακολούθησε η διερεύνηση των κινήτρων συμμετοχής εκ μέρους των μαθητών με τη διάκριση αυτών σε εξωτερικά και εσωτερικά (Keller, 1987).

Ως εξωτερικά κίνητρα θεωρήθηκαν: α) ο εκπαιδευτικός φορέας όπως είναι το ιστορικό Πρότυπο Σχολείο του Πειραιά, η Ιωνίδειος Σχολή, ο οποίος είναι υπεύθυνος για τη διενέργεια των «Ομίλων Αριστείας, Δημιουργικότητας και Καινοτομίας» εκ μέρους της Πολιτείας, β) η καινοτόμος βιωματική μάθηση και η απόκτηση νέας γνώσης η οποία δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί μέσα από το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα και γ) η ανάπτυξη δεξιοτήτων σε ένα επιστημονικό και επαγγελματικό πεδίο όπως αυτό της Αρχιτεκτονικής/Διακόσμησης και της Μηχανικής, οι οποίες βοηθούν την καθημερινότητα του ατόμου σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανεξάρτητα από το επάγγελμα που θα ακολουθήσει, καθιστώντας αυτές ως δεξιότητες ζωής.

Ως εσωτερικά κίνητρα λογίστηκαν: α) η επιθυμία των μαθητών να κατακτήσουν τη νέα μάθηση και να την μετατρέψουν σε εφαρμοσμένη γνώση, β) η πρόθεση των μαθητών να μετέχουν σε μια μη τυπική διδακτική διαδικασία, γ) η ικανοποίηση ανταπόκρισης στη συνδιδασκαλία με παιδιά που φοιτούν σε διαφορετικές τάξεις από τη δική τους, δ) η διάθεση ενασχόλησης με πρακτικά θέματα πεδίου και ε) η ευχαρίστηση που η σχηματική αναπαράσταση της λύσης ενός προβλήματος προσφέρει μέσα από την κατασκευή μακέτας. Να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι για τους μαθητές ενός Πρότυπου σχολείου το κυρίαρχο κίνητρο με την ευρύτερη έννοια είναι η αριστεία (Μονεμβασιώτη, 2018).

Εκπαιδευτική διαδικασία

Η εκπαιδευτική διαδικασία βασίστηκε περισσότερο στην Πειραματική Παιδαγωγική και σε μικρότερο ποσοστό στην Εμπειρική Παιδαγωγική, η οποία στηρίζεται κατά βάση στη διδακτική εμπειρία του εκπαιδευτικού, δηλαδή στις γνώσεις και δεξιότητες που εκείνος απέκτησε στη διάρκεια της επαγγελματικής του ζωής. Η Πειραματική Παιδαγωγική κρίθηκε προτιμότερη επειδή αφενός στηρίζεται στα μοντέλα της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας αφετέρου είναι περισσότερο μαθητοκεντρική και απαιτεί την ενεργή δράση και συμμετοχή των παιδιών στη διδακτική πράξη (Ευαγγελόπουλος, 1987). Η εκπαιδευτική τεχνική προσαρμόστηκε στην ηλικία των μαθητών σε σχέση με το προς «κατάκτηση» διδακτικό αντικείμενο, με σκοπό την εκλαΐκευση του διδακτικού περιεχομένου, την παιγνιώδη

διάθεση, την ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων για την επιτυχή έκβαση του εγχειρήματος καθώς και την απρόσκοπτη επίτευξη της μάθησης (Χατζηδήμου, κ.ά., 2011).

Εφαρμόστηκε η ομαδοσυνεργατική μέθοδος ως εργαλείο ανάδειξης της αξίας της ομάδας καθώς και της συνειδητοποίησης της συλλογικής ευθύνης και αλληλεξάρτησης, αφού το ατομικό έργο ταυτίζεται και συμπορεύεται με το συλλογικό ομαδικό συμφέρον (Αναγνωστοπούλου, 2001). Επίσης ιδιαίτερο ρόλο στη διδακτική πράξη έπαιξε η τεχνολογία ως ένα ευρέως διαδεδομένο εκπαιδευτικό εργαλείο το οποίο ενισχύει τη μάθηση (Gillies & Ashman, 2000) καθώς και την κοινωνική αλληλεπίδραση (Johnson & Johnson, 1986).
Πρωτεύοντα ρόλο κατά την έναρξη λειτουργίας του ομίλου είχε η σύνταξη «Συμβολαίου Σχέσεων και Συνεργασίας», ως ένα ουσιαστικό σύνολο κανόνων που διαμορφώνει το πλαίσιο λειτουργίας της ομάδας και αποτελεί θετικό στοιχείο μιας σχολικής τάξης (Ματσαγγούρας, 2001). Οι μαθητές ενεπλάκησαν σε διαδικασίες οι οποίες τους παρείχαν τη δυνατότητα συμμετοχής σε δράσεις συνεργασίας και αλληλεγγύης με καθορισμό ξεκάθαρων κανόνων και ορίων. Αποτέλεσμα ήταν η ανάπτυξη δεξιοτήτων χρήσιμων για όλη τη ζωή τους. Άλλωστε η διαμόρφωση κανόνων συνιστά βασικό στοιχείο αυτοδέσμευσης, συνέπειας και υπευθυνότητας (Sergiovanni, 1994).

Λειτουργία του Ομίλου Αρχιτεκτονικής & Διακόσμησης – Στάδια Υλοποίησης

Στόχοι του καινοτόμου προγράμματος ήταν:

- Η κατανόηση βασικών στοιχείων αρχιτεκτονικού σχεδιασμού καθώς και στοιχειωδών ανθρωπομετρικών χαρακτηριστικών.
- Η ανάδειξη της σημασίας της λειτουργικότητας του χώρου.
- Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στο «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» μέσα από βιωματικά εργαστήρια και η αφομοίωση της νέας γνώσης μέσα από τη θεωρία "Learning by doing"(Chang, S. et al., 2008).
- Η συμμετοχή σε στοχευμένες δράσεις που αποσκοπούν στην εφαρμογή των δεξιοτήτων και γνώσεων στο σχολικό περιβάλλον (Πασιάς & Καλοσπύρος, 2016).
- Η αναζήτηση συνεργασιών μεταξύ μαθητών για την επίτευξη κοινού στόχου.
- Η ανάληψη πρωτοβουλιών για την υλοποίηση ενός έργου και η ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάλυσης και σύνθεσης.
- Η ικανότητα σχεδίασης σε συγκεκριμένη κλίμακα και η δυνατότητα κατασκευής μιας μακέτας.

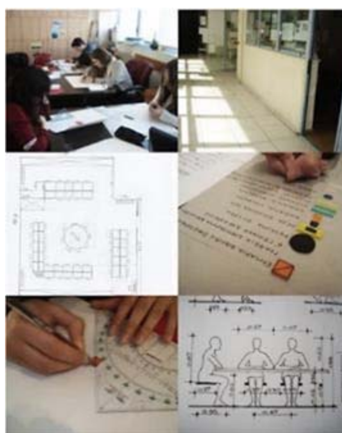
Αρχικά οι μαθητές διδάχθηκαν τις βασικές αρχές του Αρχιτεκτονικού Σχεδίου, την αξία και το ρόλο των σκαριφημάτων (πρόχειρων σχεδίων) και εξασκήθηκαν στην κατανόηση και εφαρμογή τους με τη βοήθεια κατάλληλων σχεδιαστικών ασκήσεων. Επιπλέον, αντιλήφθηκαν τη σημασία των ανθρωπομετρικών στοιχείων στο σχεδιασμό του χώρου αλλά και των διαφόρων αντικειμένων τα οποία αποτελούν τον εξοπλισμό του. Επισημάνθηκε η σχέση που υπάρχει μεταξύ των αναλογιών του ανθρώπινου σώματος και του σχεδιασμού του χώρου που κατ' ελάχιστο απαιτείται κάθε φορά ώστε ο τελευταίος να καταστεί φιλικός προς το χρήστη. Ιδιαίτερη αναφορά έγινε στο Γερμανό Αρχιτέκτονα Ernst Neufert και στη σημασία του έργου του σχετικά με την εργονομία και λειτουργικότητα των χώρων (Neufert & Neufert, 2012).

Κατόπιν οι μαθητές ανέπτυξαν την κριτική τους σκέψη αναλαμβάνοντας την πρωτοβουλία να επιλέξουν οι ίδιοι ένα χώρο του σχολικού συγκροτήματος στον οποίο θα πραγματοποιούσαν αισθητική παρέμβαση εφαρμόζοντας την αποκτηθείσα γνώση. Ο χώρος που τελικά προκρίθηκε ήταν το γραφείο των καθηγητών. Οραματίσθηκαν, διερεύνησαν και οργάνωσαν τρόπους αναβάθμισης ώστε ο χώρος να καταστεί πιο ελκυστικός και πιο εργονομικός. Για την πληρέστερη αντιμετώπιση του προβλήματος αναζήτησαν και κατέγραψαν παρατηρήσεις και σχόλια μερίδας εκπαιδευτικών οι οποίοι χρησιμοποιούν καθημερινά το χώρο άρα γνωρίζουν καλύτερα τα προβλήματα και τις ανάγκες του. Τέλος, διερεύνησαν πρόσφορους τρόπους παρουσίασης της τελικής πρότασης στην υπόλοιπη

σχολική κοινότητα στο πλαίσιο της διάχυσης καλών πρακτικών. Προκρίθηκε η αναπαράσταση της αρχιτεκτονικής παρέμβασης μέσω μακέτας.

Στη συνέχεια και στα πλαίσια της βιωματικής μάθησης, πραγματοποιήθηκε αυτοψία στο γραφείο καθηγητών κατά την οποία έλαβε χώρα αρχικά η απαραίτητη φωτογραφική αποτύπωση και διαπιστώθηκαν επί τόπου του έργου αδυναμίες και προβλήματα. Πρόκειται για ένα ενιαίο χώρο ο οποίος εξυπηρετεί ταυτόχρονα το σύνολο των εκπαιδευτικών, Γυμνάσιου και Λυκείου, της Ιωνιδείου Σχολής. Το γεγονός αυτό έχει ως άμεση συνέπεια τις αυξημένες ανάγκες σε θέσεις εργασίας στον ίδιο χρόνο με ταυτόχρονη ανάγκη σχετικής αυτονομίας από την πλευρά των χρηστών. Αμέσως μετά χωρίστηκαν σε ομάδες με σκοπό την όσο το δυνατόν ακριβέστερη αποτύπωση του χώρου πραγματοποιώντας «Εργασία Πεδίου». Μέτρησαν με μετροταινία και ξύλινο μέτρο τις απαραίτητες διαστάσεις, (μήκη, πλάτη, ύψη) αναγνώρισαν τα διάφορα μέρη και το ρόλο τους στην κατασκευή και συμπεριέλαβαν όλες τις μετρήσεις σε ένα σκαρίφημα.

Με βάση αυτό σχεδίασαν σε ειδικό χαρτί σχεδίασης, schoeler, την «Κάτοψη» της υπάρχουσας κατάστασης σε κλίμακα 1:50 δίνοντας ιδιαίτερη σημασία σε θέματα ακρίβειας και πιστότητας. Παράλληλα άλλη ομάδα έλαβε τις διαστάσεις των υφιστάμενων επίπλων κυρίως γραφείων, ερμαρίων τοίχου, καθισμάτων και βιβλιοθηκών φτιάχνοντας τα αντίστοιχα σκαριφήματα. Με βάση αυτά συνέταξαν ένα «Κατάλογο Επίπλων» (Σχήμα 1).



Σχήμα 1: Φάσεις εργασίας

Τόσο η Κάτοψη όσο και ο Κατάλογος Επίπλων αποτέλεσαν τα βασικά εργαλεία για τη δημιουργία εναλλακτικών σεναρίων διαρρύθμισης του χώρου τα οποία ικανοποιούσαν κατά το δυνατόν τις νέες απαιτήσεις των χρηστών ενώ ταυτόχρονα έδιναν λύσεις στα καταγεγραμμένα μέχρι στιγμής προβλήματα. Μετά από αρκετές προσπάθειες και συνεχείς δοκιμές κατέληξαν σε μια λύση σύμφωνα με την οποία παραμένουν στις αρχικές θέσεις και δεν μετακινούνται καθόλου μόνο τα περιμετρικά ατομικά ερμάρια των εκπαιδευτικών. Προτάθηκε η αγορά νέων γραφείων μικρότερων διαστάσεων σε σχέση με τα υπάρχοντα ή η μετατροπή των υφιστάμενων στις προτεινόμενες διαστάσεις. Η τοποθέτησή τους επελέγη να γίνει κατά 40% στις παλαιές θέσεις. Το γεγονός όμως ότι οι διαστάσεις είναι πλέον μικρότερες εξασφάλισε πρόσθετο ζωτικό χώρο για άλλες λειτουργίες.

Το υπόλοιπο 60% του χώρου των γραφείων χωροθετήθηκε σε εντελώς νέα διάταξη και με άλλη φιλοσοφία. Δημιουργήθηκε ένας χώρος εργασίας σε μορφή Γ (γάμα) 18 – θέσεων ενώ στο κέντρο προβλέφθηκε η τοποθέτηση στρογγυλού τραπεζιού συνεδρίων 10 – θέσεων που δίνει τη δυνατότητα διεξαγωγής συζήτησης ή εργασίας πάνω σε ένα ομαδικό έργο (Project) το οποίο απαιτεί περισσότερο χώρο, άμεση οπτική επαφή και εμπλοκή όλων των συμμετεχόντων. Επιπλέον υπάρχουν δυο μεγάλα τραπέζια εργασίας 10 – θέσεων το καθένα, ανεβάζοντας σε 48 το συνολικό αριθμό των ατόμων που μπορούν να εξυπηρετηθούν ταυτόχρονα και με απόλυτη αυτονομία κινήσεων. Εξασφαλίστηκαν δύο

επιπλέον θέσεις εργασίας Η/Υ, ενώ όλος ο σχεδιασμός έχει λάβει υπόψη την ανάγκη να προσέρχεται ή να αποχωρεί κάποιος από τη θέση του χωρίς να ενοχλεί τους συναδέλφους του που εργάζονται πλησίον ή πρέπει να χρησιμοποιήσουν τα πλευρικά ατομικά τους ερμάρια ή τις βιβλιοθήκες.

Επίσης, καθορίστηκαν δύο μεγάλοι χώροι στους πλευρικούς τοίχους οι οποίοι θα λειτουργούν ως ‘’πίνακες επικοινωνίας’’ εκτός των υφιστάμενων πινάκων ανακοινώσεων. Εκεί κάθε σχολείο χωριστά μπορεί να αναρτά αφίσες δράσεων, ανακοινώσεις πολιτιστικών θεμάτων, προσκλήσεις, προκηρύξεις και αποτελέσματα διαγωνισμών όπως και κάθε άλλο στοιχείο το οποίο προάγει την γνώση και τον πολιτισμό και αξίζει να το μοιράζεται η εκπαιδευτική κοινότητα. Άλλωστε η διαμόρφωση των ανθρώπινων σχέσεων στο εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου είναι καθοριστικός παράγοντας για την αποτελεσματική λειτουργία του (Μιχαηλίδης, 2017).

Με την ολοκλήρωση της τελικής πρότασης και με ζητούμενο την όσο το δυνατόν πιο παραστατική αποτύπωση και παρουσίαση της λύσης, δημιουργήθηκε μια μακέτα, όπως άλλωστε είχε αποφασιστεί κατά τον αρχικό προγραμματισμό. Στη φάση αυτή και με στόχο την ενδυνάμωση έτη περαιτέρω του συνεργατικού πνεύματος μεταξύ των μαθητών, αναπτύχθηκε το ομαδοσυνεργατικό μοντέλο μάθησης, αφού οι μαθητές σε ολομέλεια ανέλυσαν τα υλικά και τις τεχνικές κατασκευής της μακέτας, αναζητώντας τρόπους υλοποίησης ενώ αντάλλαξαν ιδέες και απόψεις μέσα από τις οποίες βγήκαν συγκεκριμένα συμπεράσματα (Σαράφογλου, 2014). Παράλληλα οι μαθητές ανέπτυξαν πρωτοβουλίες και την κριτική τους σκέψη μέσα από την σύνθεση και τον οραματισμό για την αισθητική του τελικού αποτελέσματος. Προσπάθησαν να αποδόσουν μέσα από μια επιστημονική ματιά τα στοιχεία της σύνθεσης που αποτελούν την εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων του αρχιτεκτονικού σχεδιασμού και της διακόσμησης τόσο μέσω των κατάλληλων υλικών και τεχνοτροπιών όσο και με την προσθήκη σχετικού υπομνήματος το οποίο αυξάνει το βαθμό κατανόησης του μηνύματος (Σχήμα 2).



Σχήμα 2: Μακέτα

Παράλληλα ξεκίνησε η ετοιμασία της παρουσίασης στο ευρύ κοινό και συγκεκριμένα σε ειδική εκδήλωση στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Η εκδήλωση περιελάμβανε εκτός της παρουσίασης των Εκπαιδευτικών Ομίλων, την παρουσίαση Πολιτιστικών και Περιβαλλοντικών Προγραμμάτων καθώς και Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας. Συμμετείχαν γονείς, μαθητές, εκπρόσωποι του Συλλόγου Αποφοίτων της Ιωνιδείου Σχολής καθώς και εκπρόσωποι του Δήμου Πειραιά. Δημιουργήθηκε το εποπτικό υλικό της παρουσίασης με τη βοήθεια Power-point καθώς και της πρωτότυπης μακέτας, με την εποπτεία και τον συντονισμό μου, ως υπεύθυνης εκπαιδευτικού για τη λειτουργία του Ομίλου. Στόχος ήταν η ανάδειξη της προσπάθειας των παιδιών καθ΄όλη τη διάρκεια των οκτώ μηνών διεξαγωγής

του Ομίλου Αρχιτεκτονικής και Διακόσμησης, καθώς και η επικοινωνία του τελικού αποτελέσματος ως μια καλή πρακτική που αξίζει να βρει μιμητές. Η προετοιμασία προβολής σε κοινό και η ανάπτυξη διαύλων επικοινωνίας στα πλαίσια ενός Δημοκρατικού ανοικτού σχολείου ενίσχυσε τις επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών. Η προσπάθεια γνωστοποίησης του εγχειρήματος στην ευρύτερη κοινωνία είχε στόχο την αύξηση της υπευθυνότητας, της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησής τους. Τέλος, η μακέτα συνοδευόμενη από την αντίστοιχη Τεχνική Έκθεση η οποία περιέγραφε συνοπτικά το όλο εγχείρημα παραδόθηκε στο Διευθυντή του Σχολείου με την ευχή να υλοποιηθεί.

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα του Ομίλου Αρχιτεκτονικής και Διακόσμησης προέκυψαν από ένα συνδυασμό στοιχείων Αρχιτεκτονικής, Διακόσμησης, Μηχανικής, Μαθηματικών και Σχεδίου με ζητήματα που αγγίζουν το κοινωνικό και εργασιακό περιβάλλον αλλά και τον ψυχισμό του ατόμου. Ο επιτυχής σχεδιασμός ενός χώρου είναι διαθεματικός, η τεκμηρίωση επιστημονική και η διαδικασία λεπτομερής, σύνθετη και με ακρίβεια στην ανάλυση (Σιδέρη,2019). Οι μαθητές ενεπλάκησαν στη βιωματική μάθηση ποικιλότροπα. Ανέπτυξαν δεξιότητες στη σχεδιαστική και φωτογραφική αποτύπωση, στην ανάλυση αλλά και τη σύνθεση τεχνικών και μεθόδων, καθώς προσέγγισαν με διαθεματικό τρόπο τα προβλήματα, τα σχέδια, τις κατασκευές και τα υλικά που είχαν στη διάθεσή τους (Λαλαζήση κ.α, 2016). Οι εκπαιδευόμενοι ωφελήθηκαν εσωτερικά αφομοιώνοντας ένα εντελώς καινούργιο για αυτούς γνωστικό αντικείμενο ενώ παράλληλα καλλιέργησαν την αισθητική τους με ευχάριστο τρόπο μέσω της περιήγησης εντός του σχολείου, δημιουργώντας ένα έργο με μεγάλη χρησιμότητα τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Έκαναν κάτι το οποίο δεν υπήρχε πριν και όσοι το βλέπουν θα τους πιστώνουν την πατρότητα (Γεώργας, 2011).

Καλλιεργήθηκε η συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών μέσα από την σχεδιαστική και αισθητική προσέγγιση της διαμόρφωσης του χώρου του γραφείου καθηγητών, της κατασκευής της μακέτας αλλά και των απαραίτητων επαφών και ενεργειών για τη διάχυση των αποτελεσμάτων της εργασίας τους στα άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας αλλά και ευρύτερα στην τοπική κοινωνία της περιοχής του σχολείου. Σε αυτό το πλαίσιο ανέπτυξαν τον επικοινωνιακό τους λόγο ενώ παράλληλα ενδυνάμωσαν τις κοινωνικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες μέσω κατάλληλων πρακτικών (Kress, 2003). Παρατηρήθηκε σημαντική μεταβολή στο «πριν» και το «μετά» των στάσεων των μαθητών σχετικά με τις γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες αλλά και κάποιες συναισθηματικές έννοιες όπως αυτή της περηφάνιας, της χαράς, της αυτοπεποίθησης, του ενθουσιασμού, της αυτοεκτίμησης, της φιλίας και της παρέας, κύριο χαρακτηριστικό μεταξύ των εφήβων (Αμπατζίδη & Σεμελίδου, 2008).

Αναφορές

Chang, S., Qin, W., & Wang, X. (2018). *Dynamic optimal strategies in transboundary pollution game under learning by doing.* Physica A: Statistical Mechanics and Its Applications, 490, 139-147.

Gillies. R.M., Ashman, A. F. (2000). *The effects of cooperative learning on students with learning difficulties in the lower elementary school.* Journal of Special Education, 34, 19-28.

Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1986*). Action research: Cooperative learning in the science classroom.* Science and Children, 24, 31-32.

Keller, J. M. (1987). *Development and use of the ARCS model of motivational design.* Journal Of Instructional Development, 10(3), 2-10.

Kress, G. R. (2003). *Literacy in the new media age*. Psychology Press.

Neufert, E., & Neufert, P. (2012). *Architects' data*. John Wiley & Sons.

Sergiovanni, T. (1994*). Building community in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.

Αναγνωστοπούλου, Μ. Σ. (2001). *Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση: Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις, Αδελφών Κυριακίδη.

Αμπατζίδη, Δ., & Σεμελίδου, Ε. (2008*). Επικοινωνία και τρόπος έκφρασης των εφήβων*.

Γεώργας, Δ. (2011). *Γενική και εξελικτική ψυχολογία, ψυχολογία εφήβου*.

Δρογγίτης, Α. (2020). *Η μαθησιακή και εκπαιδευτική διαφορετικότητα στο νομικό πλαίσιο των Πειραματικών Σχολείων.* Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, 246-250.

Ευαγγελόπουλος , Σπύρος Β.. (1987). *Πειραματική παιδαγωγική με στοιχεία στατιστικής: Μεθοδολογία και Μέσα Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: Δανιά

Λαλαζήση, Χ., Ακρίτας, Γ. Α. Ε., Παρασκευή Αξιολόγηση Μελισσινόπουλος, Σ., Δαφιώτης, Π. Ε. Κ., Νικόλαος Εκπόνηση Μπερεδήμας, Π., & Τζωρτζάκης, Ι. Ε. (2016). *Πρόγραμμα Σπουδών: Ελεύθερο και Γραμμικό Σχέδιο (Τάξεις: Β΄, Γ΄): Γενικό Λύκειο.*

Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η Σχολική τάξη*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.

Μιχαηλίδης, Σ. (2017). *Η διαμόρφωση των ανθρωπίνων Σχέσεων στο Εσωτερικό περιβάλλον του Σχολείου ως καθοριστικός παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας* (Doctoral dissertation, Πρόγραμμα Δημόσιας Διοίκησης, Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης, Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου).

Μονεμβασιώτη, Κ. Μ. (2018). *Η αριστεία ως κίνητρο στην εκπαίδευση.*

Πασιάς, Γ., & Καλοσπύρος, Ν. (2016). *Το «συμβάν» του «Πρότυπου Πειραματικού Σχολείου» ως «οργανισμού και ως κοινότητας μάθησης»: Η περίπτωση του ΠΠΛ Αναβρύτων (2011-2014).* Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015(2), 1216-1225.

Σαράφογλου, Γ. (2014). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και η συμβολή της στη δημιουργία συνεργατικού πνεύματος μεταξύ των μαθητών.*

Σιδέρη Θεοχάρη, Λ. (2019). *Η επικοινωνιακή διάσταση του διαθεματικού ενιαίου πλαισίου προγράμματος σπουδών και ο ρόλος του εκπαιδευτικού.*

Τσιούρη, Ε. (2014). *Πρότυπα πειραματικά δημοτικά σχολεία και εκπαιδευτικές καινοτομίες.*

Υ.Α. 4867/Γ2/28-08-1992. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Χατζηδήμου, Δ., Μέγα, Γ., Συντονιστής Νικόλαος Τσαφταρίδης, Συντονίστρια Παρασκευή Βασάλα, Συντονιστής Αναστάσιος Μικρόπουλος, κ.α. (2011). ΕΣΠΑ 2007-13/Ε.Π. Ε&ΔΒΜ \ Α.Π. 1-2-3 *«Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στις 8 Π.Σ., 3 Π.Σ.Εξ., 2 Π.Σ.Εισ.».*

Πλήρη Άρθρα – Εισηγήσεις -Βιντεοεισηγήσεις Καινοτόμες διδακτικές πρακτικές και μέθοδοι στον εκπαιδευτικό κλάδο ΠΕ86

E-learning as an innovative distance learning methodology

Τριανταφύλλου Σεραφείμ (Serafeim A. Triantafyllou)
Αναπληρωτής Εκπαιδευτικός Πληροφορικής ΠΕ86, Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης,
MSc degree in Continuing Education
Master Degree of Education in Special Education
sertriant@sch.gr

Abstract

The rapid development of technology in today's times brought new ways of learning in the context of distance education. E-learning is a new way of learning that takes place in the distance environment and in the traditional class environment. Thus, in the context of distance learning, instructors have to adopt different approaches and use special techniques in order to successfully pass their teaching work to learners. In particular, each learner has his /her own particular needs and experiences, which the instructor has to identify and take into account in the design of his teaching. All of these are prerequisites for an effective distance educational process. This paper aims to investigate instructors' teaching strategies in order to identify their outcomes. We believe that e- learning which requires the introduction of a new form of pedagogical approach structured in the relationship developed between instructors and learners, can enhance educational process and bring positive learning outcomes. Constructivist instructors which have a positive perception of e-learning and its contribution on the educational process, seem as the most appropriate to run e-learning projects because they can provide us with feedback that enriches our understanding of this new pedagogical approach.

Keywords: teaching strategies, distance education, eLearning environments, educational and technological tools

Introduction

E-learning, as a distance learning methodology, is the learning process carried out through Information and Communication Technologies (ICTs), such as computer software and advanced telecommunication systems. ICTs provide a wide range of media that enable synchronous and asynchronous communication. Synchronous is the called real-time communication, while asynchronous communication does not take place in real-time. E-Learning is a new form of education that can be applied within different education models (such as direct or online education) and educational philosophies like constructivism (Nichols, 2003).

The positive aspects of e-learning include the learner's ability to determine his learning rate based on his own individual characteristics as he has the ability from home to attend the lectures of a course asynchronously at any time of the day. There are no other time and spatial constraints on distance learning based on the Internet.

Distance learning works differently from the environment of a traditional classroom and instructors' proficiency in new technologies is very important for the successful implementation of an e-learning project. In distance learning environments in order to develop a well-structured course we have to take into consideration a set of parameters first. We have to ensure the implementation of sound pedagogical practices, the design and construction of interactive learning activities and the overall management of distance learning process. In other words, an online course delivered to learners is a well designed and developed process (Mellieon, 2014).

Research Methodology

We conducted a descriptive literature review that was based on the following stages:

Step 1: Specifying the Research Questions

Following guidelines by Snyder (2019), we conducted a descriptive literature review of studies qualified for final in-depth analysis. The research questions we have proposed for this review attempt to contribute to a better scientific understanding of Distance Learning, E-Learning which is a distance learning methodology and constructivism philosophy in distance education. In this paper we focus on examining three research questions:

RQ1: How do education initiatives enhance the learning process?

RQ2: In what ways eLearning is based on the constructivism philosophy and how can distance learning be improved?

RQ3: How learning management systems (LMS) and edtech (educational and technological) tools can help learners to improve their learning?

The first research question attempts to inform readers about the main aim of all education initiatives to enhance the learning process. The second research question describes in what ways eLearning is based on the constructivism philosophy and how can distance learning be improved. The third research question attempts to describe how learning management systems (LMS) and edtech (educational and technological) tools such as Kahoot, Nearpod, EdPuzzle, Buncee, Google Classroom iSpring Suite and Adobe Captivate can help learners to improve their learning.

Consequently, to answer the research questions proposed, a comprehensive search was performed in the relevant databases to locate papers available in the literature.

Step 2: General database research

Scopus Statistics of Research

Firstly, we made a search in the Scopus database in order to find Scopus Indexed Documents on Distance Learning, E-Learning and constructivism philosophy in distance education. The total number of publications amounted to 51 (a search with 'Distance Learning, E-Learning and Constructivism theory' in the field including titles, abstracts and keywords in the Scopus database, accessed 2 December, 2019). We found the following number of publications on the topic of our research: with 3 Scopus-indexed documents in 2004, 4 publications in 2005, there were 3 publications in 2006, 4 publications in 2007, 1 publication in 2008, 5 publications in 2009, 4 publications in 2010, 4 publications in 2011, 2 publications in 2012, 6 publications in 2013, 1 publication in 2014, 2 publications in 2015, 4 publications in 2016, 3 publications in 2017, 1 publication in 2018 and 4 publications in 2019. Of 51 documents, Social sciences and Computer Sciences accounted for the majority of publications.

Step 3: Focused searches

After the initial search in Scopus database, we continued with a more detailed and focused search process in other relevant bibliographic databases such as SpringerLink and Science Direct (Elsevier) (a search with 'Distance Learning, E-Learning and Constructivism theory' in the field including titles, abstracts and keywords in the SpringerLink and Science Direct (Elsevier) databases, accessed 2 December, 2019) in order to find more publications of high scientific rigor. The total number of publications in SpringerLink database amounted to 875 with 501 book chapters, 193 articles and 181 Conference papers and the total number of publications in Science Direct (Elsevier) amounted to 614 with 586 research articles and 28 review articles on Distance Learning, E-Learning and Constructivism theory. The total number of papers in each bibliographic database and the number of selected papers, are presented in Table 1 and Figure 1.

Table 1
Results of indexed papers in databases

Databases and Digital Libraries	Total number of papers
Scopus	51
SpringerLink	875
ScienceDirect (Elsevier)	614
* The true number of peer-reviewed papers in some of the databases is lower than reported, as the results include in some cases, non-peer-reviewed papers published in academic journals.	

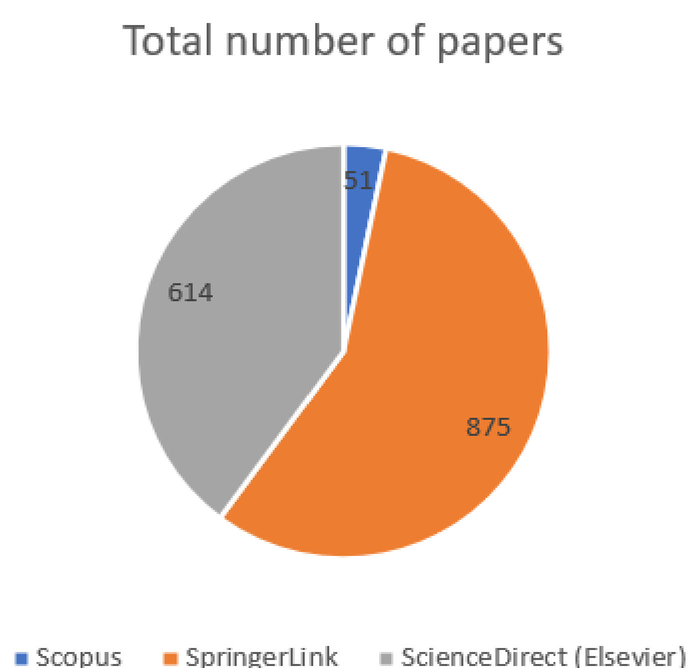


Figure 1
Number of peer-reviewed papers indexed in each database

Step 4: Selecting Studies

The titles and abstracts of searched papers were reviewed based on the criteria mentioned above. Every paper that met these criteria was included in the review. For papers that could not be excluded based on reading of the titles and abstracts, the full texts of papers were reviewed. Through this process, the following articles were selected from the total number of papers initially found. The total number of selected papers are presented in Table 2.

Table 2
Selected papers

Papers type	Studies
Research articles and reviews	(Anderson, 2006; Berger, 2000; Berger, 2000; Bruner, 1996; Cavus, 2010; Cavus, 2015; Cheng & Cheng, 2012; Christensen et

	al., 2011; Dalsgaard, 2006; Dewey, 1916; Dykman & Davis, 2008; [ESSA], 2015; Folorunso et al., 2006; Green et al., 1995; Hernandez-Serrano, Choi, & Jonassen, 2000; Higher Education Funding Council of England, 2005; Holec, 1981; Hong, Lai & Holton, 2003; Introducing Classroom, 2019; Jonassen et al., 2002; Jonassen, 2000; Kasim & Khalid, 2016; Koohang, Riley & Smith, 2009; Minnesota Online High School and Minnesota Department of Education, (2019); Moller, 1998; McCombs, 2012; Mellieon, 2014; National Center for Educational Statistics, 2017; Nichols, 2003; Normark & Cetindamar, 2005; Piaget, 1973; Selim, 2005; Shirley, 2001; Smith, 2016; Snyder, 2019; Staubitz et al., 2015; Tavangarian et al., 2004; Vygotsky, 1978)

Step 5: Conducting the review

This is the main stage of our study and our attempt to focus on giving answers to our research questions.

RQ1: How do education initiatives enhance the learning process?

The main aim of all education initiatives is to enhance the learning process and make learners participate actively during teaching (Shirley,2001). We want to incorporate in our teaching sound pedagogical practices in order to develop responsible and autonomous learners (Holec 1981;McCombs, 2012).

Technologies are cognitive tools that help learners process the critical thinking they are developing and transform it into beneficial learning (Jonassen, 2000). Green & Gilbert (1995) stated that:

"What information technology does best--or will do better as it improves--is deliver content and provide access to information and to other people. It allows students and faculty to find and manipulate information, to take new meaning from it, and to have new (learning) experiences."

The proliferation of Information and Communication Technologies (ICTs), and in particular the Internet, minimizes obstacles to physical distance between instructor and learners, in distance learning. The possibilities of synchronous and asynchronous communication give emphasis on the development of cognitive communities, where learners that participate can share information, express new ideas, demonstrating both the level of knowledge they have built and the cognitive processes they used (Jonassen, 2000, Jonassen et al., 2002).

Self-regulation strategies are mostly based on self-regulated learning (SRL) theory, which describes how learners can take control of their learning (Kizilcec, Pérez-Sanagustín & Maldonado, 2017). We think as the most right option, to choose a combination of self-regulated learning with collaborative learning teaching strategies.

Collaborative learning is considered to bring many benefits ranging from better learning outcomes to improved social skills (Staubitz, Pfeiffer, Renz, Willems & Meinel, 2015). Collaborative learning is about working together as a team while emphasizing collaboration between learners and instructor with learners.

Effective online instruction depends on learning experiences that are appropriately constructed and facilitated by educators. Online educators should focus on the different

learning styles of learners and design learning activities that serve multiple modes of learning.

Traditionally, in a teacher-centered classroom, instructors can manage and control the environment of the classroom, but in an online course, with instant access to many resources of information, learning is becoming more active and collaborative. Educators must identify the educational objectives, design their curriculum and consider how the online learning environment serves the educational objectives of that curriculum. Therefore, changes in pedagogy are necessary.

With learning-centered teaching methods, instructors take on the responsibility of facilitating and sharing information while guiding learners to achieve their learning goals. Online learning environments require a range of interactive methodologies. Instructors state that when adapting a course to an online model, they give more emphasis on the instructional design of their course. Consequently, the quality, quantity, and patterns of communication students practice during learning process improve.

For online instruction, educators should choose strategies that accomplish educational objectives. Instructional strategies are tools available to educators for designing and facilitating learning. Some instructional strategies from the traditional classroom that also work in the online learning environment are learning contracts.

Learning contracts are very effective in the online environment because instructors must be very concise in what they expect from learners. Also, learners must be clear about what they expect from the instructor. Learning contracts connect educational needs to individual learner needs. A learning contract is an agreement, accepted by the learner, that describes what will be learned, how the learning process will be conducted, the period of time required, and the specific evaluation criteria to be used in tracking the completion of the learning process. Learning contracts can bring many practical benefits including deeper involvement of the learner in the learning process and learning activities. Another benefit of the learning contracts is that learning contracts provide more functional and validated evidence of the final learning outcomes. The learning contract also helps the learner to receive continuous feedback regarding progress toward accomplishing learning goals.

Another important issue that we should pay attention in order to adapt our teaching strategies in online learning environments is that we should expect the unexpected and remain flexible. In other words, we should remain flexible to face technological problems and have a second solution and a backup plan for all assignments and assessments that rely on technology (Smith, 2016).

Online learning can be misunderstood from some learners with an unrealistic vision. Online courses require more time and energy than traditional classroom courses. Online learning also requires specific computer skills and learning strategies in order to be successful.

Each learner that wants to participate in an online course should have the following skills:

Persistence: Persistence is a basic skill that leads to success in online learning. Learners who succeed are those who work on a daily basis on each online course and persist through challenges and ask for help.

Effective Time-Management Skills: Learners must be able to manage their time well because many courses are not taught in real time. This flexibility is a great benefit of online learning but it can also be a drawback for a learner that cannot follow a routine study schedule and complete assignments without daily notifications from the instructor.

Effective and Appropriate Communication Skills: Communication skills are vital in online learning because learners must seek help when they need it. Educators are willing to help learners, but they are unable to pick up on non-verbal cues. Learners should communicate with educators via e-mail and discussion groups. In addition, when communicating with

instructors and other staff, learners should write in full, grammatically correct sentences and with a respectful tone.

Basic Technical Skills: Online learners need basic technical skills such as the ability to create new documents, navigate the Internet and download and use software.

Motivation and Independence: Online learning requires internal motivation and responsibility from learners.

Reading and Writing Skills: Reading and writing are essential in the communication in an online class. Learners should be comfortable reading a lot of documents on a digital device and able to type.

A Good Study Environment: Another critical component of academic success is the establishment of a proper study environment. Learners will need a quiet place to work without distractions from other persons.

(Minnesota Online High School and Minnesota Department of Education, 2019)

RQ2: In what ways eLearning is based on the constructivism philosophy and how can distance learning be improved?

Tavangarian et al. (2004), propose the following definition of eLearning that is based on the constructivist learning model. In particular, they state:

"We will call e-Learning all forms of electronic supported learning and teaching, which are procedural in character and aim to effect the construction of knowledge with reference to individual experience, practice and knowledge of the learner. Information and communication systems, whether networked or not, serve as specific media to implement the learning process."

E-learning, as a distance learning methodology, is the learning process carried out through Information and Communication Technologies (ICTs) to support students to improve their learning (Higher Education Funding Council of England, 2005). Normark and Cetindamar (2005) describe e-learning as the ability of a system to electronically transmit, manage, support, and monitor learning and learning materials.

E-Learning offers a number of important advantages but also some drawbacks. Some of the advantages are the following: (i) E-learning enables learning from anywhere and at any time, (ii) E-learning services are available to all people who have access to a computer and an internet connection, without the need for a specially organized learning area. On the other hand, there are some drawbacks, such as: (i) there is no traditional interaction of a traditional classroom, (ii) technology for creating digital content to meet needs at a personalized level is difficult sometimes and costly.

Theory's basic role in the development of practice is recognized across all fields of activity. As Berger (2000) points out,

"We tend to conduct life based on many theories that are below the level of conscious thought and accepted without examination. But, being conscious of theories and subjecting them to examination is essential because they are particularly important to change and learning."

Hernandez-Serrano, Choi & Jonassen (2000), and Moller (1998) proposed that the philosophical stream of constructivism should be applied to distance learning. The theory of constructivism is defined as the construction of new knowledge, which is based on the learner's previous experiences. Knowledge is therefore based on experience. Dewey (1916), Piaget (1973), Vygotsky (1978) and Bruner (1996) suggested that learners could be active receivers of knowledge and construct new knowledge based on earlier forms of knowledge. Thus, under these circumstances, the role of the instructor should be facilitating. An instructor can act as the mediator and facilitator of student learning and help learners learn better by encouraging them to participate actively to the learning process. He can create an interactive, unstressed learning environment which motivates learning and promotes participation (Cheng & Cheng, 2012). Learners are not empty vessels, and they need to learn

constructively and actively in order to construct new forms of knowledge. Instructors scaffold students' learning by acting as temporary supports to guide them to the next stage of learning process. Instructors should provide learners the intellectual freedom by urging them to be in charge of their learning and test their learning efforts. Learners do not learn by being told what to do, but they learn by actively doing and experimenting. When learners apply their ideas to a situation, they are given the opportunity to discover knowledge.

RQ3: How learning management systems (LMS) and edtech (educational and technological) tools can help learners to improve their learning?

A learning management system (LMS) is a software system that is used to deliver courses for learners and manage the overall educational content of courses in order to facilitate student learning (Kasim & Khalid, 2016). A learning management system can provide personalized courses to every learner. An LMS makes the courses available, makes learners enrollment, creates reminders for the course schedule, tracks the completion of courses, generates quizzes and questionnaires, and announces the completion of every lesson to the instructor and learners. There are many LMS systems on the market that are free for learners to use (e.g. Moodle) or others that they can use them through payment (e.g. Blackboard, and others) (Cavus, 2010 ; Cavus, 2015). Moodle is a very popular and efficient learning management system for learners among the majority of free learning management systems. Some other examples of known learning management systems are: BlackBoard (http://www.blackboard.com), Moodle (http://moodle.org) and E-class (https://www.openeclass.org/)

Educational technology has changed the face of learning with numerous online educational tools. For example, Nearpod (nearpod.com) is an educational online tool where instructors can upload presentations of their lecture and build questions that learners can answer live during the lecture. Thus, instructors can get immediate feedback of learners' performance and participation to the lesson.

Kahoot (getkahoot.com) is another online educational tool that allows instructors to quickly create enjoyable learning games for learners based around multiple choice questions. After the creation of the game, learners can use any digital device to login to the game 'room' using a unique code to complete lessons and compete against their co-learners.

Virtual classrooms represent a synchronous form of e-learning. An example of a virtual classroom is Google Classroom which was first introduced as a feature of Google Apps for Education in August, 2014. Google Classroom is a free web service developed by Google for schools, that aims to simplify creating, distributing and grading assignments ("Edutechwiki", 2019, "Wikipedia, 2019", "Introducing Classroom", 2019). Google Classroom is a free collaboration tool for instructors and learners. Instructors can create an online classroom and invite learners to the class. Also, they can create and distribute assignments. Within the Google Classroom environment learners and instructors can have online discussions about the assignments and instructors can track each learner's progress. Schools must register for a free Google Apps for Education account to use Google Classroom. Under the Classroom app, learners and instructors can have access to features that are not included in Google personal accounts. For instance, in Forms, instructors can add images and other kind of multimedia to multiple choice questions in order to make interactive learning activities and improve students learning.

Adobe Captivate is also another e-learning tool that comes in a few different versions. It is available as a stand-alone e-learning html5 authoring tool, as a part of the Adobe Creative Cloud package or as a part of the Captivate Prime solution which includes LMS capabilities. Adobe Captivate as a stand-alone e-learning authoring tool is well-suited for general e-learning development such as creating quizzes or slide presentations or complex interactive courses. In addition, Adobe Captivate has a special editor for recording software simulations.

There are two basic components of e-learning: (i) content and (ii) LMS (Learning Management System). Content is the educational material for learners to learn. Then another important factor to consider is the LMS which stands for the Learning Management System.

Modern distance learning courses are implemented through web-based learning management systems that incorporate multimedia, digital reading processes, podcasts, e-mail, and chat rooms. Many of these systems are asynchronous, allowing learners to have access to digital content (e.g. , learning plans ,web-supported textbooks, ebooks) whenever they wish. Other systems make use of synchronous technologies such as video and audio lectures and online collaboration tools to engage learners in teamwork. Also, instructors can use wikis for collaborative learning. In particular, they can use a wiki as a collaborative authoring tool in order to facilitate the learning of course concepts.

Tools used to support e-learning include a wide range of different software applications such as chat forums, file sharing services, video conferences, shared whiteboards, wikis and blogs. All these tools can be used to support the learning process. However, prerequisite for an effective distance educational process is the interaction between the instructor and learners (Dykman & Davis, 2008). Thus, in order to have quality teaching it is required to have small groups of learners in each online classroom.

Discussion and Conclusion

The distance learning process and in particular e-learning requires a learner-centered approach which provides every learner with the essential educational and technological tools to support their learning (Dalsgaard, 2006).

Several researchers have given emphasis on the interfaces of courses webpages (Hong et al., 2003) and e-learning systems (Folorunso et al., 2006) because of their important role in e-learning. Selim (2005) emphasizes that the efficiency and effectiveness in the process of delivering the e-learning based components of a course, is very important in order learners to accept e-learning and attend successfully e-learning courses.

With the rapid development of new technologies, new opportunities for educational advancement are happening. Distance learning is incredibly engaging for individuals, but also tied to their achievement and opportunity to pursue a knowledge path that they were personally interested and invested in. Students want to further their knowledge and instructors can help them to improve their learning. Distance learning offers a lot of new opportunities to help students achieve their learning goals and instructors should support them in this learning journey.

Instructors with a positive perception of e-learning and its contribution on the educational process, seem as the most appropriate to run e-learning projects. Instructors know that they should be trained in new technologies, so that they know more extensively their potential in the educational process but also be able to apply them in practice. The updating of the educational process to a new digital era, with new data and its enrichment with new distance learning activities, allow for interaction and cooperation among instructors and learners, and can bring positive learning results.

The main reasons for learners to participate in distance learning are motivation for learning. Learners can, through distance education to take control of their learning and to be transformed from passive receivers into constructors of their own knowledge. However, the educational process is dominated by traditional forms of teaching and the consolidated perceptions of instructors on issues of modernization. However, completely replacing traditional models with online learning is not the best option. A teaching model that combines traditional classroom training and online learning is the most appropriate option. Online learning is still in its infancy and will take time to race along with traditional classroom training. Classroom training includes team spirit, collaboration skills, cultural knowledge and listening skills which are important for all learners. However, as e-learning

becomes more advanced with artificial intelligence, online learning will be on the rise the following years.

References

Anderson, T. (2006). Higher education evolution: Individual freedom afforded by educational social software. In M. Beaudoin (Ed.), Perspectives on the Future of Higher Education in the Digital Age (pp 77-90). New York: Nova Science Publishers.

Berger, J. (in press). Identity-signaling, social influence and social contagion. In M. J.

Prinstein & K. A. Dodge (Eds), Understanding peer influence in children and adolescents. New York: Guilford.

Bruner, J. S. (1996). The culture of education. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Cavus, N. (2010). The evaluation of Learning Management Systems using an artificial intelligence fuzzy logic algorithm. Advances in Engineering Software, 41(2), 248-254.

Cavus, N. (2015). Distance Learning and Learning Management Systems. Procedia - Social And Behavioral Sciences, 191, 872-877. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.611

Cheng, X., & Cheng, H. (2012). Review of Mediation from the Social Constructivist Perspective and Its Implications for Secondary School EFL Classrooms in China. Theory And Practice In Language Studies, 2(4). doi: 10.4304/tpls.2.4.808-819

Christensen, C. M., Horn, M. B., Caldera, L., & Soares, L. (2011). Disrupting College: How Disruptive Innovation Can Deliver Quality and Affordability to Postsecondary Education. Innosight Institute.

Dalsgaard, C. (2006). Social software: E-learning beyond learning management systems. European Journal of Open, Distance and E-Learning, 2006 (2). http://www.eurodl.org/materials/contrib/2006/Christian_Dalsgaard.htm.

Dewey, J. (1916). Democracy and education: An introduction to the philosophy of education. New York: Macmillan.

Dykman, C.A., & Davis, C.K. (2008). Online Education Forum: Part Three - A Quality Online Educational Experience. JISE, 19, 281-290.

Edutechwiki, 2019. Retrieved Dec 1, 2019, from http://edutechwiki.unige.ch/en/Google_Classroom.

Every Student Succeeds Act of 2015 [ESSA], 20 U.S.C. §6301 et seq. (2015)

Folorunso, O., Ogunseye, O.S., & Sharma, S.K. (2006). An exploratory study of the critical factors affecting the acceptability of e-learning in Nigerian universities. Information Management and Computer Security, 14(5), 496-505.

Green, K.C. & Gilbert, S.W. (1995) Great Expectations: Content, Communications,Productivity, and the Role of Information Technology in Higher Education. Change,March/April, 8-18.

Hernandez-Serrano J., Choi I., Jonassen D.H. (2000) Integrating Constructivism and Learning Technologies. In: Spector J.M., Anderson T.M. (eds) Integrated and Holistic Perspectives on Learning, Instruction and Technology. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/0-306-47584-7_7

Higher Education Funding Council of England. (2005). HEFCE strategy for e-learning. Retrieved March, 2019 from http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2005/05_12/

Holec, H., 1981: Autonomy and foreign language learning. Oxford: Pergamon. (First published 1979, Strasbourg: Council of Europe)

Hong, K.S., Lai, K.W., & Holton, D. (2003). Students' satisfaction and perceived learning with a Web based course. Journal of Educational Technology & Society 6(1). Retrieved January 15, 2004, from http://ifets.ieee.org/periodical/vol_1_2003/v_1_2003.html.

Introducing Classroom (2019). Retrieved Dec 1 2019 from https://edu.google.com/intl/en-US/products/classroom/?modal_active=none.

Jonassen, D.H., Howland, J., Moore, J.L., & Marra, R.M. (2002). Learning to Solve Problems with Technology: A Constructivist Perspective.

Jonassen D H (2000). Transforming learning with technology: beyond Modernism and post-modernism or whoever controls the technology creates the Reality Education Technology 40 (2) 7-23

Kasim, N.N., & Khalid, F. (2016). Choosing the Right Learning Management System (LMS) for the Higher Education Institution Context: A Systematic Review. iJET, 11, 55-61.

Koohang, A., Riley, L. & Smith, T. (2009). E-learning and constructivism: From theory to application. Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects, 5, 91-109.

McCombs, B. (2012). Developing responsible and autonomous learners: A key to motivating students: Teacher's modules. Washington, DC: American Psychological Association. Retrieved from https://www.apa.org/education/k12/learners

Minnesota Online High School and Minnesota Department of Education, (2019). Retrieved from https://careerwise.minnstate.edu/education/successonline.html

Mellieon, H. (2014). Leading the e-Learning Transformation of Higher Education: Meeting the Challenges of Technology and Distance Education by Gary Miller, Meg Benke, Bruce Chaloux, Lawrence C. Ragan, Raymond Schroeder, Wayne Smutz, and Karen Swan. American Journal Of Distance Education, 28(3), 215-216. doi: 10.1080/08923647.2014.926470

Moller L (1998). Designing communities of learners for asynchronous distance education Educational Technology Research and Development 6 (4) 115-122

Nichols, M. (2003). A theory for eLearning. Educational Technology & Society, 6(2), 1-10, Available at http://ifets.ieee.org/periodical/6-2/1.html

Normark, O. R., & Cetindamar, D. (2005). E-learning in a competitive firm setting. Innovations in Education & Teaching International, 42(4), 325–335.

Piaget, J., Roberts, G., & Piaget, J. (1973). To understand is to invent: the future of education. New York: Grossman Publishers.

Selim, H. (2007). Critical success factors for e-learning acceptance: Confirmatory factor models. Computers & Education, 49(2), 396-413. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.09.004

Shirley, Alexander. (2001). E-learning developments and experiences. Education + Training. 43. 240-248. 10.1108/00400910110399247.

Smith, K. (2016). Toward an Understanding of Training to Teach Online: A Review of the Literature. Pearson Efficacy & Research.

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. Journal of Business Research. 104, pp. 333-339. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039

Staubitz, T., Pfeiffer, T., Renz, J., Willems, C., & Meinel, C. (2015, November). Collaborative learning in a MOOC environment. In Proceedings of the 8th annual international conference of education, research and innovation (pp. 8237-8246).

Tavangarian, D., Leypold, M. E., Nölting, K., Röser, M., & Voigt, D. (2004). Is e-Learning the Solution for Individual Learning?. Electronic Journal of E-learning, 2(2), 273-280.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Massachusetts: Harvard University Press.

Wikipedia (2019). Retrieved Dec 1, 2019, from https://en.wikipedia.org/wiki/Google_Classroom.

Τα κάστρα κατά την δημιουργία των Ελληνικών συνόρων τα έτη 1831 & 1881, ένας γεωγραφικός – ιστορικός διαδραστικός εκπαιδευτικός χάρτης με την χρήση Γεωπληροφορικής & GIS

Δήμου Αθανάσιος
M.Sc. M.Eng. Μηχανικός Γεωπληροφορικής και Τοπογραφίας, ΑΣΠΑΙΤΕ ΕΠΑΙΚ
dimouatha@gmail.com

Νούση Ευθυμία
Γεωγράφος, Msc Γεωπληροφορικής
efi_noussi@hotmail.com

Περίληψη

Με το πέρας δύο αιώνων από τον απελευθερωτικό αγώνα των Ελλήνων, ορόσημο της ελληνικής ιστορίας ήταν η κατάρρευση της Οθωμανικής αυτοκρατορίας και η δημιουργία ανεξάρτητου ελληνικού κράτους. Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των Ελληνικών Συνόρων τα έτη 1831 & 1881 καθόρισαν τα κάστρα - φρούρια μέσω της ιστορικής-γεωγραφικής τους θέσης. Η χρήση νέων ψηφιακών τεχνολογιών, όπως η Γεωπληροφορική, ενισχύει την μάθηση, την συνεργατικότητα και την ανάπτυξη χωρικών ικανοτήτων σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού διαδραστικού ιστορικού-γεωγραφικού χάρτη "Τα ελληνικά κάστρα κατά τα έτη 1831 & 1881" αξιοποιώντας την επιστήμη της Γεωπληροφορικής και τα Γεωγραφικά Συστήματα Πληροφοριών ανοικτού κώδικα. Απευθύνεται στους μαθητές της Στ΄ τάξης Δημοτικού, με γνώμονα τις ενότητες Γ' & Δ' του βιβλίου Ιστορίας. Οι μαθητές μπορούν με φιλικό τρόπο να εξερευνήσουν, να αντλήσουν πληροφορίες και να κατανοήσουν τον ιστορικό ρόλο των κάστρων αλλά και να οπτικοποιήσουν τα σύνορα του ελληνικού κράτους.

Λέξεις κλειδιά: Γεωπληροφορική, Κάστρα, Ελληνικά σύνορα, Ελληνική Επανάσταση

Εισαγωγή

Η Επανάσταση του 1821 & η Ελλάδα τον 19ο αιώνα (μέχρι την σύμβαση της Κων/πολης) αποτελούν ορόσημο στην Ελληνική ιστορία, με στόχο την κατάρρευση της Οθωμανικής αυτοκρατορία με αποτέλεσμα την δημιουργία του ανεξάρτητου ελληνικού κράτους και την προσάρτηση της Θεσσαλίας (έκτος από την Ελασσόνα) και την περιοχή της Άρτας. Τα κάστρα και τα φρούρια με τη στρατηγική και τη γεωγραφική τους θέση έδωσαν σημαντικό πλεονέκτημα στην κυριαρχία των περιοχών.

Τα τελευταία χρόνια η έννοια της επιστήμης της Γεωπληροφορικής και των Γεωγραφικών Συστημάτων Πληροφοριών (GIS) έχουν ήδη ενταχθεί σε μαθήματα της Β/θμιας Εκπαίδευσης. Η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών Γεωπληροφορικής σε κάθε βαθμίδα εκπαιδευτικής διαδικασίας, αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη της δημιουργικής, της κριτικής αλλά και της χωρικής σκέψης των μαθητών, ώστε να τους παρέχει εφόδια στη διαχείριση, επεξεργασία και διανομή της γνώσης και της πληροφορίας σε όλη την διάρκεια της ζωής τους.

Σκοπός είναι η δημιουργία ενός γεωγραφικού - ιστορικού εκπαιδευτικού διαδραστικού χάρτη "Τα ελληνικά κάστρα κατά τα έτη 1831 & 1881" αξιοποιώντας την επιστήμη της Γεωπληροφορικής και των εφαρμογών GIS ανοικτού κώδικα.

Στόχος του εκπαιδευτικού εργαλείου είναι οι μαθητές της Στ΄ τάξης Δημοτικού, έχοντας ως οδηγό την διδακτική ενότητα Γ' (Η Μεγάλη Επανάσταση 1821-1830) & Δ' (Η Ελλάδα στον 19ο αιώνα) του βιβλίου της Ιστορίας (Κολιόπουλος & Μιχαηλίδης & Καλλιανιώτης & Μηνάογλου, 2012), να μπορούν να γνωρίσουν και να συνδέσουν το γεωγραφικό και

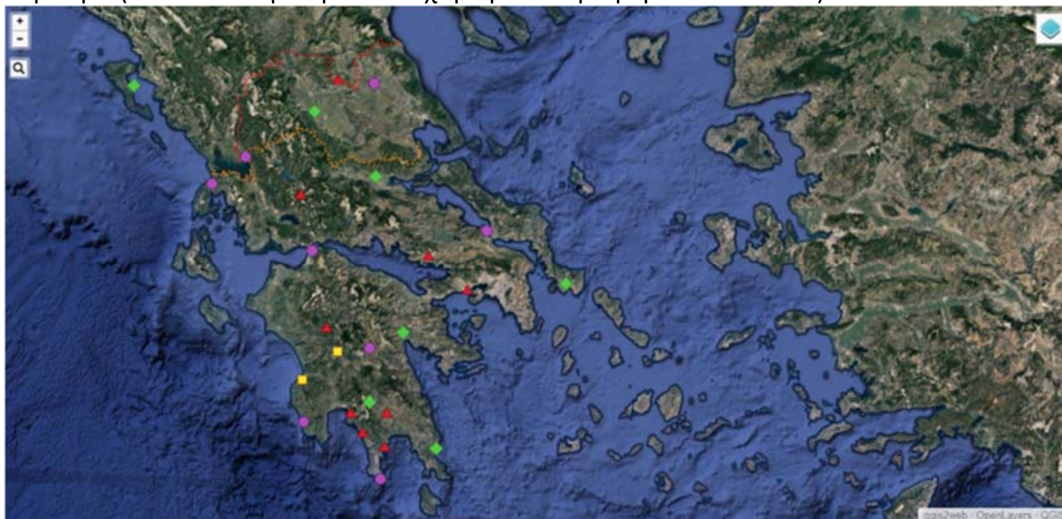
ιστορικό περιβάλλον των κάστρων και των φρουρίων που συνέβαλλαν κατά την Επανάσταση του 1821 και την περίοδο των ετών 1831 & 1881.

Μέσω του διαδραστικού χάρτη οι μαθητές θα μπορούν με πολύ εύκολο και φιλικό τρόπο:

- να εντοπίσουν γρήγορα και εύκολα πάνω στον χάρτη της Ελλάδος τα κάστρα και τα φρούρια ανά κατηγορία τύπο ιστορικής τους προέλευσης (νεοελληνικά, οθωμανικά, ενετικά, φράγκικα και βυζαντινά) μέσα από κατάλληλα σύμβολα,
- να εξερευνήσουν και να αντλήσουν πληροφορίες για τα κάστρα και τα φρούρια, όπως τον τύπο, την αρχιτεκτονική, το μέγεθος, την χρονολογία κατασκευής τους,
- να εντοπίσουν συγκεκριμένα κάστρα μέσα από την διαδικασία την αναζήτησης,
- να κατανοήσουν τον ιστορικό τους ρόλο αντλώντας πληροφορίες για το κάθε κάστρο ως προς τον τρόπο που συνέβαλλε στον απελευθερωτικό αγώνα,
- να πλοηγηθούν στον χάρτη της Ελλάδος τόσο σε περιβάλλον δορυφορικής εικόνας (βασικός χάρτης Google Satellite) όσο και σε χαρτογραφικό περιβάλλον (βασικός χάρτης Openstreetmap),
- να δουν την σημερινή κατάσταση του κάστρου μέσα από την διαδικασία της μεγέθυνσης στον βασικό χάρτη Googlemap,
- να οπτικοποιήσουν τα σύνορα του ελληνικού κράτους των ετών 1831 & 1881, και να εκτυπώσουν θεματικούς χάρτες.

Περιγραφή του διαδραστικού χάρτη

Στον διαδραστικό χάρτη, απεικονίζονται οι ακριβής θέσεις των κάστρων και των φρουρίων, τα διαμορφωμένα σύνορα της Ελλάδος καθώς και τα βασικά χαρτογραφικά υπόβαθρα (πολιτικού - γεωφυσικού χάρτη και δορυφορικών εικόνων).



Σχήμα 1. Διαδραστικός ιστορικός χάρτης "Τα ελληνικά κάστρα κατά τα έτη 1831 & 1881"

Η περιοχή μελέτης είναι το ανεξάρτητο Ελληνικό κράτος που σχηματίστηκε μετά τον απελευθερωτικό αγώνα της επανάσταση του 1821 μέχρι και την επέκταση των συνόρων κατά την σύμβαση της Κωνσταντινουπόλεως το 1881.

Περιγραφή των ελληνικών κάστρων κατά τα έτη 1831 & 1881

Για την δημιουργία του διαδραστικού χάρτη εντοπίστηκαν γεωχωρικά και ψηφιοποιήθηκαν σημειακά οι θέσεις των κάστρων, των φρούριων, των πύργων και των οχυρωμάτων.

Ιστορική προέλευση των κάστρων, πύργων & Φρουρίων

Τα κάστρα και οι πύργοι ταξινομούνται ιστορικά σε Οθωμανικά και Νεοελληνικά. Παρόλαυτα, υπάρχουν Φράγκικα, Ενετικά και Βυζαντινά κάστρα και φρούρια

τα οποία κατάφεραν στην πάροδο του χρόνου να διατηρηθούν και χρησιμοποιήθηκαν κατά την Επανάσταση, είτε από τους Οθωμανούς, είτε από τους Έλληνες.

Ειδικότερα, με βάση την ιστορική προέλευση τους, η οποία καθορίζεται από την εθνικότητα των κυρίαρχων του κάστρου κατά την εποχή που κτίστηκε και σώζεται μέχρι σήμερα, τα κάστρα ταξινομούνται σε:

- Νεοελληνικό: χαρακτηρίζεται ο πύργος και οι οχυρώσεις που κατασκεύασαν Έλληνες (καπεταναίοι, κοτζαμπάσηδες κλπ) στο χρονικό διάστημα των τελευταίων χρόνων της Τουρκοκρατίας είτε τα πρώτα χρόνια της Απελευθέρωσης των Ελλήνων.
- Οθωμανικό κάστρο: χαρακτηρίζεται το κάστρο που χρονικά από τα τέλη του 15ου αιώνα μέχρι το 19ο αιώνα είτε κατασκευάστηκε εξ αρχής είτε ανακατασκευάστηκε από τους Οθωμανούς (Τούρκους).
- Βυζαντινό: είναι το κάστρο που κατασκευάστηκε από τους Βυζαντινούς μεταξύ 6ου και 12ου αιώνα .
- Φράγκικο: είναι το κάστρο που κατασκευάστηκε από τους Φράγκους κατακτητές μετά την άλωση της πόλης, το 1204 και στη διάρκεια του 13ου και 14ου αιώνα.
- Ενετικό: είναι το κάστρο που κατασκευάστηκε από τους Βενετσιάνους μεταξύ 13ου και 17ου αιώνα.

Τύποι των κάστρων, πύργων & Φρουρίων

Τα κάστρα έχουν διάφορους τύπους λαμβάνοντας υπόψη την χρήση, την μορφή, την χρονική περίοδο, την θέση και την κατάσταση τους (Παπαθανασίου, 2021). Η κατάταξη των κάστρων που χαρτογραφήθηκαν είναι:

- Κάστρο: Τυπικά κάστρα κατασκευασμένα συνήθως σε ύψωμα με στρατηγική σημασία, με κύριο σκοπό την άμυνα της περιοχής ή πάνω από πόλεις.
- Νεότερο Φρούριο: Μεταμεσαιωνικά μεγάλα οχυρά που χρησίμευαν κυρίως σαν στρατιωτικές βάσεις
- Καστροπολιτεία: Περιτειχισμένη μεσαιωνική πολιτεία που είναι είτε σε ερειπιώδη κατάσταση (π.χ. Μυστράς) είτε διατηρεί και στο εσωτερικό τη μεσαιωνική της μορφή χωρίς πολλές σύγχρονες κατασκευές (π.χ. Μονεμβασιά).
- Επάκτιο Φρούριο: Κάστρα σε παραθαλάσσια τοποθεσία με κύριο σκοπό τον έλεγχο της ναυσιπλοΐας στην περιοχή και την προστασία ακτών ή λιμανιών.
- Πύργος: Μεμονωμένη οχυρωματική κατασκευή με σχετικά μεγάλο ύψος
- Πυργόσπιτο: Σχετικά μικρά κάστρα και πύργοι που χρησιμοποιήθηκαν πρωτίστως σαν κατοικίες τοπικών αρχόντων αλλά και σαν ιδιωτικά οχυρά.
- Καστροσπηλιά: Σπηλαιοβάραθρα με μεγάλα ανοίγματα που οχυρώθηκαν για να χρησιμοποιηθούν σαν κρησφύγετα ή καταφύγια. (Καστροσπηλιά Τουρκοπαναγή)

Τα σύνορα του Ανεξάρτητου Ελληνικού Κράτους 1831-1881

Ανεξαρτησία ελληνικού κράτους:

- Πρωτόκολλο ανεξαρτησίας της Ελλάδος (3 Φεβρουαρίου 1830) (Ρούσσου, 1975; Υπουργείο Εξωτερικών, 2019).
- Συνθήκη Κωνσταντινουπόλεως (9 Ιουλίου 1832) (Ρούσσου, 1975; Υπουργείο Εξωτερικών, 2019).
- Πρωτόκολλο της Συνδιάσκεψης του Λονδίνου (30 Αυγούστου 1832): Το ελληνικό κράτος περιλαμβάνει την Πελοπόννησο με τα νησιά του Αργοσαρωνικού, τη Στερεά Ελλάδα, την Εύβοια, τις Σποράδες και τις Κυκλάδες.

Ιόνια νησιά:

- Συνθήκη Λονδίνου (2 Νοεμβρίου 1863): Ένωσή των Επτανήσων με την Ελλάδα κάτω από καθεστώς ουδετερότητας κατόπιν παραίτησης της Μεγάλης Βρετανίας από το δικαίωμα προστασίας.

- Πρωτόκολλο Λονδίνου (25 Ιανουαρίου 1864) Περιορίζει την ουδετερότητα μόνο στην Κέρκυρα και στους Παξούς (Υπουργείο Εξωτερικών, 2019).
- Ψήφισμα Βουλής Επτανήσου (23 Σεπτεμβρίου 1864): Ένωση με το ελληνικό κράτος.

Προσάρτηση Θεσσαλίας-Άρτας

- Συνθήκη Βερολίνου (13 Ιουλίου 1878): Τροποποιείται η Συνθήκη του Αγίου Στεφάνου, που δημιουργούσε τη "Μεγάλη Βουλγαρίας", μετά το νικηφόρο πόλεμο της Ρωσίας εναντίον της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας το 1877-1878.
- Σύμβαση Κωνσταντινούπολης (20 Ιουνίου 1881): Συνάπτεται μεταξύ Ελλάδας και Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Η Ελλάδα προσαρτά τη Θεσσαλία πλην της Ελασσόνας και την περιοχή της Άρτας.



Σχήμα 2. Χάρτης των νομών της διοικητικής διαίρεσης της χώρας του 1833 (δεξιά), χάρτης των Ελληνικών συνόρων κατά το έτος 1881

Εκπαιδευτικοί Στόχοι

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι που θα επιτευχθούν μέσω της εφαρμογής είναι οι μαθητές και μαθήτριες:

- Να γνωρίσουν και να εντοπίσουν τις θέσεις των κάστρων πάνω στον διαδραστικό χάρτη.
- Να συνδέσουν χαρτογραφικά τα ιστορικά γεγονότα και να εντοπίσουν γεωγραφική θέση που έλαβαν μέρος.
- Να γνωρίσουν τα πρώτα σύνορα του ελληνικού κράτους, όπως αυτά διατυπώθηκαν στα αντίστοιχα πρωτόκολλα.
- Να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες του διαδραστικού χάρτη κάστρων με τα δυο περιβάλλοντα βασικών χαρτών πολιτικού χάρτη και δορυφορικών εικόνων.
- Να εξοικειωθούν με τα σύμβολα που χρησιμοποιούνται ανά γεω-οντότητα στον διαδραστικό χάρτη.
- Να αποκτήσουν κουλτούρα με της έννοιες Γεωπληροφορική και χωρικές οντότητες.
- Να καλλιεργήσουν θετική στάσης ως προς το μάθημα της Ιστορίας.
- Να συνεργαστούν αποτελεσματικά μεταξύ τους.

Μεθοδολογία

Για την επίτευξη των σκοπών και των εκπαιδευτικών στόχων, αναπτύχθηκε ένας δυναμικός- διαδραστικός χάρτης “Τα ελληνικά κάστρα κατά τα έτη 1831 & 1881”, όπου δίνει την δυνατότητα της αλληλεπίδρασης του χρήστη με τον χάρτη. Με τον τρόπο αυτό ο χρήστης μπορεί να περιηγηθεί στον χάρτη, να αντλήσει δυναμικά διάφορες περιγραφικές πληροφορίες, να γίνονται άμεσα γεω-εντοπισμός σημείων και οντοτήτων κ.α. .

Η ανάπτυξη του διαδραστικού χάρτη έγινε με την χρήση της επιστήμης της Γεωπληροφορικής. Η Γεωπληροφορική (Geoinformatics), είναι η επιστήμη η οποία αξιοποιεί τη γεωγραφική πληροφορία και τις σύγχρονες τεχνολογίες που αναπτύσσει ο

τομέας της πληροφορικής, έτσι ώστε να συγκεντρώσει, να αποθηκεύσει, να ενημερώσει, να διαχειριστεί, να επεξεργαστεί, να αναλύσει, να οπτικοποιήσει και να παρουσιάσει προτάσεις σε προβλήματα που αφορούν τις επιστήμες του χώρου και συναφών κλάδων. Η ανάπτυξη τεχνολογικά προηγμένων συστημάτων για την αποτελεσματικότερη αποθήκευση, ανάλυση και παρουσίαση γεωγραφικών δεδομένων, οδήγησε στη δημιουργία των Γεωγραφικών Πληροφοριακών Συστημάτων (Geographical Information Systems, και σε συντομογραφία G.I.S).

Λογισμικό QGIS – Βασικά χαρτογραφικά υπόβαθρα

Το QGIS είναι ένα λογισμικό σύστημα γεωγραφικών πληροφοριών ανοιχτού κώδικα, με άδεια χρήσης της Γενικής Δημόσιας Άδειας GNU, του Open Source Geospatial Foundation (OSGeo). Λειτουργεί σε όλα τα λειτουργικά συστήματα υπολογιστών (Linux, Unix, Mac OSX, Windows). Επιπρόσθετα, χρησιμοποιήθηκε η εργαλειοθήκη (plugin) qgis2web.

Επιπλέον, σαν βασικό χαρτογραφικό υπόβαθρο χρησιμοποιήθηκαν:

- OSM (OpenStreetMap): Τα Openstreet Map απαρτίζει μια διεθνή, εθελοντική προσπάθεια με στόχο την ανάπτυξη και δημιουργία μιας ελεύθερης βάσης χαρτογραφικών δεδομένων σε παγκόσμιο επίπεδο. Αποτελούν ελεύθερα δεδομένα, όπου είναι διαθέσιμα προς οποιαδήποτε χρήση. Την βάση των δεδομένων που διατηρούν, την δημιουργούν οι ίδιοι οι χρήστες, οι οποίοι προσθέτουν τις γεωχωρικές πληροφορίες.
- Google Satellite Data: To Google Earth (Wikipedia, 2021) ονομάζεται το πρόγραμμα γραφικής απεικόνισης της Γης το οποίο είναι διαθέσιμο στο Διαδίκτυο. Τα Google Satellite Data είναι δωρεάν δορυφορικά δεδομένα βασικού υποβάθρου.

Γεω-οντότητες του χάρτη

Οι γεω-οντότητες που δημιουργήθηκαν στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού εργαλείου «Τα ελληνικά κάστρα κατά τα έτη 1831 & 1881» παρουσιάζονται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1 . Γεω-οντότητες χάρτη «Τα ελληνικά κάστρα κατά τα έτη 1831 & 1881»

ΟΝΟΜΑ	ΤΥΠΟΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ
ΚΑΣΤΡΑ	ΣΗΜΕΙΑΚΟ	Περιλαμβάνονται όλα τα κάστρα που συμβάλανε στον επαναστατικό αγώνα του 1821 μέχρι και την ίδρυση του πρώτου ελληνικού ανεξάρτητου ελληνικού κράτους το 1832.
ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΣΥΝΟΡΩΝ ΕΛΛΑΔΑΣ	ΓΡΑΜΜΙΚΟ	Το σύνορο του ελληνικού ανεξάρτητου ελληνικού κράτους όπως διαμορφώθηκε το 1832 μέχρι το 1881.
ΤΕΙΧΗ ΚΑΣΤΡΟΥ ΤΡΙΠΟΛΙΤΣΑΣ	ΓΡΑΜΜΙΚΟ	Τα τείχη του ολοσχερώς κατεστραμμένου κάστρου της Τριπολιτσάς, έχοντας ως χάρτη αναφοράς τον χάρτη που συνοδεύει την εκ νέου ρυμοτόμηση της Τρίπολης.

Ο διαδραστικός χάρτης

Το περιβάλλον εργασίας του χάρτη είναι φιλικό προς τους μαθητές και τις μαθήτριες. Στον χάρτη υπάρχει το Υπόμνημα (βλ. εικόνα 3), όπου ο μαθητής μπορεί να αναγνωρίσει με γρήγορο τρόπο οπτικά μέσα από κατάλληλα σύμβολα και χρώματα τα σύνορα της Ελλάδος, τα κάστρα ανά τύπο ιστορικής προέλευσης, καθώς επίσης και τα βασικά υπόβαθρα για την Ελλάδα δορυφορικών εικόνων και πολιτικού χάρτη.

ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΣΥΝΟΡΩΝ ΕΛΛΑΔΑΣ (1821 - 1881)
ΒΑΣΙΛΕΙΟ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ 1832
ΣΥΝΟΡΟ ΕΛΛΑΔΑΣ 1881
ΚΑΣΤΡΑ
ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΟ (τέλη Τουρκοκρατίας-αρχές Απελευθέρωσης
ΟΘΩΜΑΝΙΚΟ (τέλη 15ος-19ος αι)
ΕΝΕΤΙΚΟ (13ος-17ος αι.)
ΦΡΑΓΚΙΚΟ (13ος-15ος αι.)
ΒΥΖΑΝΤΙΝΟ (6ος-12ος αι.)
ΤΕΙΧΗ ΚΑΣΤΡΟΥ ΤΡΙΠΟΛΙΤΣΑΣ
ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΚΑΣΤΡΟ ΤΡΙΠΟΛΙΤΣΑΣ
ΧΑΡΤΗΣ ΔΟΡΥΦΟΡΙΚΩΝ ΕΙΚΟΝΩΝ (Google Satellite)
ΒΑΣΙΚΟΣ ΧΑΡΤΗΣ OpenStreetMap

Σχήμα 3. Το Υπόμνημα

Επιπλέον ο χάρτη διαθέτει τις λειτουργίες:

- Μεγέθυνσης / Σμίκρυνσης του χάρτη.
- Εντοπισμού και εύρεσης Κάστρων και Φρουρίων με βάση το Όνομα.
- Ανάκτησης πληροφοριών μέσα από την βάση δεδομένων του σημειακού αρχείου Κάστρων και Φρουρίων.

Παρουσίαση της εφαρμογής

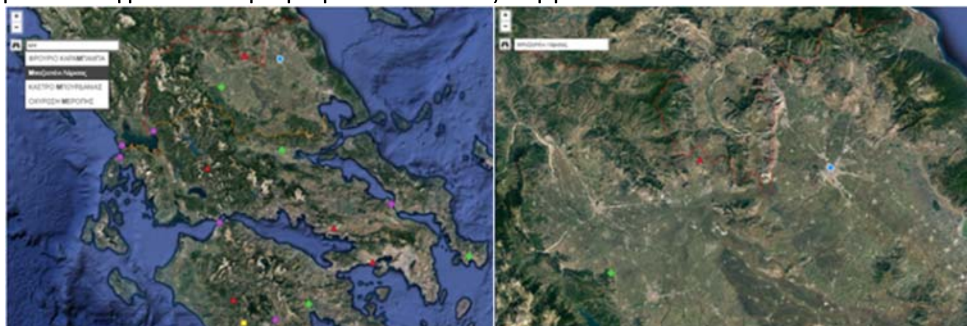
Οι μαθητές έχουν την δυνατότητα εισερχόμενοι στον διαδραστικό χάρτη να:

- να μεγενθύνουν στην γεωγραφική θέση ενός κάστρου, να δουν την υφιστάμενη κατάσταση του κάστρου, όπως φαίνεται από την δορυφορική εικόνα και να πλοηγηθούν στον χώρο και να εξοικειωθούν με την γεωμορφολογία της περιοχής.



Σχήμα 4. Κάστρο Καρύταινας, Κάστρο Άργους, Κάστρο Ρίου

- να εντοπίσουν ένα κάστρο χρησιμοποιώντας την λειτουργία Εύρεση. Πληκτρολογώντας με ελληνικούς χαρακτήρες εμφανίζεται λίστα με τα αντίστοιχα κάστρα. Ο μαθητής επιλέγοντας το επιθυμητό κάστρο αυτόματα γεωεντοπίζεται και εμφανίζεται στον χάρτη το επιλεγμένο κάστρο με μπλε κύκλο ως σύμβολο .



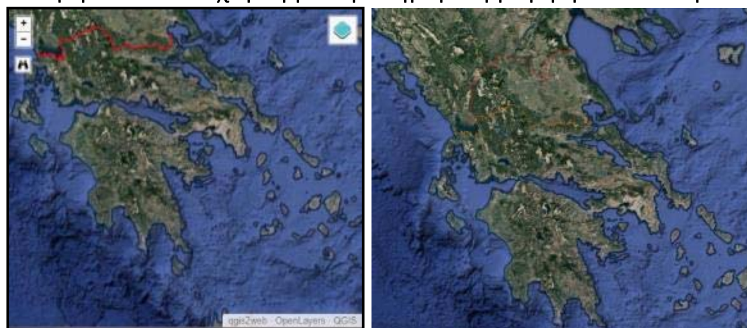
Σχήμα 5. Λειτουργία Εύρεσης φρουρίου Μπεζεστένι Λάρισας

- να μελετήσουν ένα κάστρο ως προς την γεωγραφική του θέση και την γεωμορφολογία της ευρύτερης περιοχής (βουνά, λίμνες, ποτάμια, θάλασσα κ.α.) χρησιμοποιώντας το βασικό υπόβαθρο Google Satellite map. Επιλέγοντας ως βασικό υπόβαθρο το Open Street Map εμφανίζεται ο πολιτικός χάρτης της περιοχής και μπορούν να εντοπίσουν σημεία ενδιαφέροντος, προσβασιμότητα προς το κάστρο κ.α. Τέλος, μπορούν να αντλήσουν περιγραφικές πληροφορίες πατώντας πάνω στο σημείο του κάστρου (όπως όνομα, τύπο, πόλη, ιστορικές πληροφορίες κ.α.).



Εικόνα 6. Φρούριο Μπεζεστένι Λάρισας: Βασικό υπόβαθρο Google Satellite map (αριστερά), Βασικό υπόβαθρο Open Street Map (κέντρο), Άντληση περιγραφικών πληροφοριών (δεξιά)

- να αντλήσουν πληροφορίες - από την διαδικτυακή ιστοσελίδα της εφαρμογής - για την διαμόρφωση του συνόρου του ανεξάρτητου Ελληνικού Κράτους και να μελετήσουν το Πρωτόκολλο του Λονδίνου του 1830 καθώς και με την Συνθήκη & Σύμβαση της Κωνσταντινουπόλεως. Μεταβαίνοντας στον διαδραστικό χάρτη μπορούν να πλοηγηθούν και να διερευνήσουν το πρώτο ελληνικό σύνορο μέχρι και τα σύνορα της Θεσσαλίας κατά μήκος και να το συγκρίνουν στο χάρτη με την σημερινή μορφή του συνόρου.



Εικόνα 7. Οπτικοποίηση του συνόρου του ανεξάρτητου Ελληνικού Κράτους 1832 (αριστερά) και το σύνορο του ελληνικού κράτους μετά την σύμβαση της Κων/πόλεως 1881 (δεξιά)

Εκπαιδευτικές Προτάσεις

Οι ομαδοσυνεργατικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες μπορούν να οργανωθούν είναι:

- Εστιάζοντας στην ιστορική ανάλυση των κάστρων ανά Γεωγραφική περιοχή:
  - Οι μαθητές θα επιλέξουν μια γεωγραφική περιοχή ή έναν νομό. Θα μελετήσουν τα κάστρα τα οποία υπάρχουν εντός της περιοχής μελέτης. Αρχικά, μπορούν να αντλήσουν πληροφορίες από την περιγραφική βάση δεδομένων που παρέχει ο διαδραστικός χάρτης διερευνώντας τον χρόνο κατασκευής τους, την ιστορική τους προέλευση, τον τύπο κάστρου, αλλά και να διαβάσουν την ιστορική σύνδεση του κάστρου. Να βγάλουν από κοινού συμπεράσματα και να παρουσιάσουν στους συμμαθητές τους τα αποτελέσματα της έρευνας τους.
  - Οι μαθητές μπορούν να μελετήσουν την θέση που έχουν τα σύνορα του ανεξάρτητου Ελληνικού κράτους της επανάστασης του 1821 & του 1881, και να κάνουν σύγκριση των συνόρων σε σχέση με τα σημερινά σύνορα. Να μελετήσουν τα αντίστοιχα

πρωτόκολλα και συνθήκες που διαμόρφωσαν τα πρώτα ελληνικά σύνορα. Τέλος, να παρουσιάσουν τα συμπεράσματα τους.

- Με την βοήθεια της Χωρικής σκέψης & Ανάλυσης οι μαθητές ανά ομάδα μπορούν:
    - o Να επιλέξουν κάστρα προς μελέτη και να μελετήσουν την θέση τους ως προς τον προσανατολισμό. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές θα εξοικειωθούν με τα σημεία του ορίζοντα. Να αποφασίσουν τον προσανατολισμό π.χ. η θέση του κάστρου είναι Βόρειο Ανατολικά. Επιπλέον, θα μπορούν να περιγράψουν τι υπάρχει γεμορφολογικά γύρω από το κάστρο σε σχέση με τον προσανατολισμό, π.χ. στα Βόρεια του κάστρου υπάρχει ένα βουνό και στα Ανατολικά ένας μικρός οικισμός.
    - o Χρησιμοποιώντας την λειτουργία της μεγέθυνσης/ σμίκρυνσης να γεωεντοπίσουν τα κάστρα που είναι υπό μελέτη. Μετέπειτα να συναποφασίσουν τις κατηγορίες που θα ομαδοποιήσουν τα κάστρα π.χ Παράκτια, Παρόχθια, Παραποτάμια, Ενδοχώρας κ.α. , να δημιουργήσουν αντίστοιχα λίστες κάστρων ανά κατηγορία και να παρουσιάσουν τα αποτελέσματα τους.
    - o Χρησιμοποιώντας τον πολιτικό χάρτη για τα υπο-μελέτη κάστρα να εντοπίσουν την προσβασιμότητα που έχει το κάστρο, δηλαδή τους δρόμους ή τα μονοπάτια που οδηγούν σε αυτό. Να συναποφασίσουν κατηγορίες δρόμων π.χ. κεντρικός δρόμος, λεωφόρος, μονοπάτι, κλπ. Να εντοπίσουν τους πιο κοντινούς οικισμούς. Να διερευνήσουν με ποιον δρόμο μπορούν να συνδεθούν το σημείο του οικισμού με το σημείο του κάστρου και να επιλέξουν μια ή πολλές διαδρομές προς το κάστρο. Να παρουσιάσουν τα αποτελέσματά τους.
    - o Να πλοηγηθούν στον χάρτη των κάστρων και να συναποφασίσουν τα υπο-μελέτη κάστρα. Να εντοπίσουν και να περιγράψουν τα γεωμορφολογικά χαρακτηριστικά των κάστρων ως προς την θέση τους όπως δάση, λίμνες, ποτάμια, βουνά κ.α. και να παρουσιάσουν τα αποτελέσματα τους.
    - o Να εντοπίσουν και να διερευνήσουν γεωπεριβαλλοντικά τα κάστρα. Να πλοηγηθούν στον χάρτη των κάστρων και να συναποφασίσουν τα υπο-μελέτη κάστρα. Να εντοπίσουν χρήσεις γης, καλλιέργειες κ.α. και να παρουσιάσουν τα αποτελέσματα τους.

Συμπεράσματα

Ο διαδραστικό χάρτης "Τα ελληνικά κάστρα κατά τα έτη 1831 & 1881" αποτελεί ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό εργαλείο Γεωπληροφορικής για τους μαθητές της Στ΄ τάξης Δημοτικού συμπληρωματικό στο μάθημα της Ιστορίας. Εστιάζοντας στο κεφάλαιο Γ' & Δ' της Ιστορία της Στ΄ τάξης Δημοτικού, ο χάρτης μπορεί να πλαισιώσει το μάθημα και να χρησιμοποιηθεί σαν χαρτογραφικό εργαλείο.

Επιπρόσθετα προτείνεται, η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση όπου μέσα από την κινητοποίηση μαθητικών μικροομάδων 2-3 ατόμων να γίνει η διεξαγωγή μαθησιακών δραστηριοτήτων διερεύνησης των κάστρων σε πλαίσια συνεργατικών σχέσεων. Με τον τρόπο αυτό ενθαρρύνεται η εμπλοκή των ίδιων των μαθητών στη μαθησιακή διδασκαλία, προσφέρει ακριβώς εκείνο το πλαίσιο της αυθεντικής επικοινωνίας και της διαπραγμάτευσης του νοήματος που επιτρέπει στα παιδιά να μάθουν μέσα από τη συνεργασία -τη συλλογική, δηλαδή, σκέψη και δράση- και την καθοδήγηση όχι μόνο του δασκάλου αλλά και των άλλων μελών της ομάδας τους, καλλιεργεί τις αξίες και τις δεξιότητες της συνεργασίας, της διαλλακτικότητας και της διαπραγμάτευσης για την επίτευξη ενός κοινού στόχου.

Τέλος συμβάλει στην ανάπτυξη της χωρικής σκέψης των μαθητών/τριών μέσω της εξερεύνησης - πλοήγησης, εξοικείωσης, προσανατολισμού, γεω-εντοπισμού των ψηφιακών χαρτογραφικών - γεωγραφικών - γεωχωρικών δεδομένων και υποβάθρων

Αναφορές

Dodd, Mead & Co. , (1903). Map of the Kingdom of Greece, the Cretan State and the Principality of Samos in 1903. It displays the Greek railway network as it was in 1900-1901, Printed by Mattheus-Northup Works, Buffalo, NY. (Διαθέσιμο: https://en-academic.com/pictures/enwiki/77/Map_of_Greece_1903.png, προσπελάστηκε στις 23/6/2021).

"Google Earth". Wikipedia.org. (Διαθέσιμο: https://en.wikipedia.org/wiki/Google_Earth, προσπελάστηκε στις 23/6/2021).

"The London Protocol of 3 February 1830", (2014). King's College London, (Διαθέσιμο: https://web.archive.org/web/20140323045412/http://kingscollections.org/exhibitions/specialcollections/greece/british-involvement-in-the-war/london-protocol, προσπελάστηκε στις 23/6/2021).

Δήμου, Α., Νούση, Ε., Πολυχρονοπούλου, Κ. (2021). Η γεωγραφική – ιστορική θέση των κάστρων του 18ου-19ου αιώνα ως εκπαιδευτικό εργαλείο με την χρήση της γεωπληροφορικής & gis, Μουσείο σχολικής ζωής και εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, *Τόμος Περιλήψεων 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο " Εκπαίδευση και Πολιτισμός στον 21ο αιώνα"*, σελ 53.

Κολιόπουλος, Ι., Μιχαηλίδης, Ι., Καλλιανιώτης, Α., Μηνάογλου, Χ. (2012). Ενότητα Γ: Η μεγάλη Επανάσταση (1821 – 1830), *Βιβλίο μαθητή Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού: Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου.* Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ΙΤΥΕ - Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».

Κολιόπουλος, Ι., Μιχαηλίδης, Ι., Καλλιανιώτης, Α., Μηνάογλου, Χ. (2012). Ενότητα Δ: (Η Ελλάδα στον 19ο αιώνα, *Βιβλίο μαθητή Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού: Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου.* Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ΙΤΥΕ - Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».

Παπαθανασίου, Μ., (2012-2021). Ιστοσελίδα Καστρολόγος, (Διαθέσιμο: https://www.kastra.eu/ προσπελάστηκε στις 23/6/2021).

Ρούσσου, Γ. (1975). *Εγκυκλοπαίδεια Νεότερη Ιστορία του Ελληνικού Έθνους 1826 - 1974*, Αθήνα, Ελληνική Μορφωτική Εστία, τόμος 2, σελ. 167,183.

Υπουργείο Εξωτερικών, (2019). Σημαντικές Διεθνείς Συνθήκες που αφορούν την Ελλάδα, (Διαθέσιμο: https://www.mfa.gr/to-ypourgeio/diethneis-symvaseis/semantikes-diethneis-sunthekes-pou-aphoroun-ten-ellada.html, προσπελάστηκε στις 23/6/2021).

Χατζηδάκης, Α. (2015). Η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση στη διδασκαλία και στη μάθηση της Γ2, (Διαθέσιμο: http://www.edc.uoc.gr/~ptde/ptde/anounc/a_tomeas/omadosynergatiki_prosegisi.pdf, προσπελάστηκε στις 23/6/2021).

Μεθοδολογία Scrum: Εφαρμογή της μεθόδου Scrum για την υλοποίηση ερευνητικής εργασίας στην Α' ΓΕΛ

Κοσμίδης Εμμανουήλ,
Καθηγητής Πληροφορικής, Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
mkosmidis@sch.gr

Κουτσάκας Φίλιππος,
Καθηγητής Πληροφορικής, Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
fkoutsakas@sch.gr

Ασημακόπουλος Κωνσταντίνος,
Αν. Καθηγητής, Τμ. Διοίκησης Οργανισμών, Τουρισμού & Μάρκετινγκ, Διεθνές Παν/μιο Ελλάδας
casim@ihu.gr

Περίληψη

Στην εργασία παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα της μελέτης από την προτεινόμενη εφαρμογή της μεθοδολογίας Scrum στην υλοποίηση ερευνητικής εργασίας από τους μαθητές της Α' ΓΕΛ. Περιγράφονται οι αναγκαίες προσαρμογές, κυρίως στην οργάνωση και λειτουργία των ομάδων για να μπορεί να εφαρμοστεί στην εκπαίδευση η «ευέλικτη» (agile) μεθοδολογία Scrum. Επίσης περιγράφονται οι εντυπώσεις των μαθητών από την εφαρμογή της. Στη πρώτη επαφή τους με τη Scrum δόθηκε έμφαση στην εξοικείωση των μαθητών με τις αρχές της μεθόδου από την ποιότητα της παραδοτέας εργασίας. Μέρος της εργασίας έγινε σε εξ αποστάσεως εκπαίδευση λόγω αναστολής λειτουργίας των σχολείων και μέρος της, δια ζώσης. Οι απόψεις των μαθητών συγκλίνουν στο ότι βελτιώνεται η αποτελεσματικότητα, η επικοινωνία και η ευχαρίστηση που αντλούν από την εργασία. Συνεπώς προτείνεται η αξιοποίηση της μεθοδολογίας Scrum στις σχολικές ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες.

Λέξεις Κλειδιά: Agile, Scrum, Ερευνητική εργασία, Ομαδοσυνεργατική Μάθηση

Εισαγωγή

Οι σύγχρονες απαιτήσεις της ψηφιακής οικονομίας και της παγκοσμιοποίησης οδηγούν τους εκπαιδευτικούς να πειραματιστούν με νέες τεχνικές, αναδυόμενα εργαλεία, ευέλικτους και γρήγορα προσαρμόσιμους (agile) τρόπους διδασκαλίας (Krehbiel et al., 2017). Εκτός από τα ακαδημαϊκά προσόντα, την εμπειρία και την εξειδίκευση (hard skills), σημαντικά εφόδια για μια επιτυχημένη επαγγελματική πορεία είναι επίσης η επικοινωνία, η ομαδοσυνεργατικότητα, η δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων και όλα αυτά τα χαρακτηριστικά που περιγράφονται με τον όρο 'soft skills'. Τα τελευταία χρόνια, η παγκοσμιοποίηση του εργατικού δυναμικού και η πληθώρα διαθέσιμων πτυχιούχων έχει δημιουργήσει έντονο ανταγωνισμό στην απόκτηση και διατήρηση ειδικευμένων θέσεων εργασίας όπως και ο εταιρικός ανταγωνισμός έχει στρέψει το ενδιαφέρον των εταιρειών στα άτομα που διαθέτουν αυτά τα χαρακτηριστικά, στη προσπάθεια να συμβαδίσουν και να ξεπεράσουν τους ανταγωνιστές τους αποσπώντας την μεγαλύτερη δυνατή αξία από το δυναμικό τους. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, τα 'hard' skills συνεισφέρουν μόνο στο 15% της επιτυχίας ενός εργαζόμενου, που οφείλει το 85% αυτής στα 'soft' skills (Wats & Wats, 2009).

Η εκπαίδευση οφείλει να προσαρμοστεί από σήμερα και να δώσει έμφαση στην ανάπτυξη αυτών των χαρακτηριστικών στους μαθητές και μελλοντικούς επαγγελματίες.

Η Scrum (Scrum.org, 2021) είναι ένα απλό και ευέλικτο πλαίσιο διεργασιών, διαδεδομένο στις εταιρείες πληροφορικής, που βοηθά ανθρώπους, ομάδες και

οργανισμούς να παράγουν αξία με προσαρμοζόμενες λύσεις σε σύνθετα προβλήματα. Αντί να στηρίζεται σε αναλυτικές οδηγίες, οι αρχές της Scrum καθοδηγούν κυρίως τις σχέσεις και τη διάδραση των ανθρώπων. Είναι μια μέθοδος που βασίζεται στην επικοινωνία των μελών και την αποτελεσματική λειτουργία της ομάδας. Σκοπός συνεπώς είναι να την αξιοποιήσουμε ως ευέλικτη μεθοδολογία μάθησης που θα βοηθά στην ανάπτυξη soft skills.

Εν συντομία με μορφή επαναληπτικού αλγορίθμου (Schwaber & Sutherland, 2020) στην Scrum, ο Scrum Master διαχειρίζεται ένα περιβάλλον όπου:

1. Ο Product Owner καταγράφει τις εργασίες που απαιτούνται για ένα σύνθετο πρόβλημα στον Πίνακα Εργασιών (Product Backlog).
2. Η ομάδα Scrum σε χρονική περίοδο ενός Sprint, μετατρέπει ένα τμήμα των εργασιών σε ένα άρθρωμα (increment) που είναι λειτουργικό και αυξάνει ξεκάθαρα την αξία του συνολικού προϊόντος.
3. Η ομάδα Scrum και οι υπόλοιποι εμπλεκόμενοι επιθεωρούν τα αποτελέσματα του Sprint και κάνουν τις απαραίτητες προσαρμογές για το επόμενο Sprint.
4. Επιστρέφουμε στο βήμα 1, μέχρις ότου να ολοκληρωθούν όλες οι εργασίες που περιλαμβάνει το Product Backlog.

Αρχές Scrum

Η αποτελεσματική χρήση της Scrum εξαρτάται από το πόσο καλά αφομοιώνουν και ακολουθούν οι άνθρωποι τις εξής 5 αρχές: Δέσμευση (Commitment), Εστίαση (Focus), Διαφάνεια (Openness), Σεβασμός (Respect) και Θάρρος (Courage). Οι αρχές αυτές πρέπει να διέπουν τη δουλειά τους, τις ενέργειες τους και τη συμπεριφορά τους.

Η ομάδα Scrum δεσμεύεται να πετύχει τους στόχους της και να αλληλοϋποστηρίζεται. Η βασική εστίαση όλων είναι στη δουλειά που απαιτεί το Sprint και στη μέγιστη δυνατή πρόοδο επίτευξης των στόχων του. Η ομάδα Scrum και οι υπόλοιποι εμπλεκόμενοι είναι ανοικτοί σε σχέση με τη δουλειά και τις προκλήσεις της. Κάθε μέλος έχει σεβασμό προς τους υπόλοιπους συνεργάτες, τους θεωρεί ικανούς και ανεξάρτητους ανθρώπους και περιμένει το ίδιο από αυτούς. Τα μέλη της ομάδας έχουν το θάρρος να κάνουν το σωστό και δεν αποφεύγουν τα δύσκολα προβλήματα (Schwaber & Sutherland, 2020).

Οι βασικοί ρόλοι Scrum για την εκπαίδευση

Η στοιχειώδης μονάδα Scrum αποτελείται από έναν Scrum Master, έναν Product Owner, και τους ‘προγραμματιστές’ (Developers). Η ιεραρχία είναι επίπεδη και δεν υπάρχουν υποομάδες. Αποτελούν μια συνεκτική ομάδα που εστιάζει κάθε φορά σε έναν σκοπό, τον Product Goal, την υλοποίηση του προϊόντος όπως περιγράφεται στον πίνακα Εργασιών του προϊόντος (Product Backlog). Ο Product Owner καθορίζει αυτές τις εργασίες. Ο Scrum Master φροντίζει να ακολουθούνται οι διαδικασίες Scrum από την ομάδα. Οι προγραμματιστές είναι οι μαθητές που συμβάλλουν με διαφορετικές δεξιότητες στη αποτελεσματική λειτουργία της ομάδας.

Στην εφαρμογή μας, όπως προτάθηκε από τον Κοσμίδη κ.α, (2021) ο εκπαιδευτικός έχει τον ρόλο του Product Owner, που θέτει ως στόχο (Product Goal) την ανάπτυξη των γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών στο αντικείμενο του μαθήματος. Στις απαιτούμενες εργασίες για την επίτευξη του στόχου, εντάσσει μεταξύ άλλων, την υλοποίηση ερευνητικής εργασίας σε μια δεδομένη θεματική ενότητα. Άλλες εργασίες που συνθέτουν τον Product Goal ενδεικτικά είναι η διδασκαλία ενοτήτων του σχολικού βιβλίου, η διενέργεια διαγωνισμάτων και κουίζ, η υλοποίηση εφαρμογών και πειραμάτων κ.ο.κ. Οι ενέργειες αυτές είναι διακριτές και χωρίζονται σε λειτουργικά τμήματα (Increments) που υλοποιούνται σε συγκεκριμένο διάστημα, το Sprint.

Η ερευνητική εργασία είναι δηλαδή ένα τμήμα (increment) του συνολικού στόχου (Product Goal) που θέτει ο Product Owner (εκπαιδευτικός) και θα υλοποιήσουν οι ομάδες Scrum των μαθητών με την βοήθεια του Scrum Master (εκπαιδευτικός) και του Scrum Leader (μαθητής ηγέτης).

Η τάξη χωρίζεται σε ομάδες 'προγραμματιστών' (developers) που κάθε μία αναλαμβάνει την υλοποίηση της εργασίας μέσα σε ένα Sprint που δεν ξεπερνά τις 7 εβδομάδες. Κατόπιν τα μέλη της ομάδας σχεδιάζουν και προγραμματίζουν όλες τις απαραίτητες ενέργειες που θα γίνουν μέσα σε αυτό το Sprint για να υλοποιηθεί η εργασία (Sprint Goal). Η καταγραφή των ενεργειών αυτών γίνεται στον Πίνακα Εργασιών του Sprint (Sprint Backlog).

Η κατανομή εργασιών του Sprint για μια ερευνητική εργασία μπορεί να περιλαμβάνει εργασίες όπως την συλλογή δευτερογενών πληροφοριών, την καταγραφή του προβλήματος και της υπάρχουσας κατάστασης, τη σύνθεση περίληψης και εισαγωγής, την σύνθεση ερωτηματολογίου, τη συλλογή, καταγραφή και τον σχολιασμό των αποτελεσμάτων, τον έλεγχο της βιβλιογραφίας κ.ο.κ. Η ανάληψη διαφορετικών θεμάτων εργασιών από κάθε ομάδα απορροφά πιθανές εντάσεις ανταγωνισμού για το τελικό αποτέλεσμα.

Ο Scrum Master (Κοσμίδης κ.α, 2021) μοιράζεται ως ρόλος ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και σε έναν ενδιάμεσο νέο ρόλο που ονομάσαμε Scrum Leader. Ο Scrum Leader είναι ένας από τους μαθητές της ομάδας που λειτουργεί σαν ενισχυτής των οδηγιών του εκπαιδευτικού προς την ομάδα. Φροντίζει για την καθημερινή επικοινωνία της ομάδας, αναφέρει τα θέματα που προκύπτουν και ζητά συμβουλές από τον εκπαιδευτικό, παρακολουθεί και συντονίζει την εξέλιξη των εργασιών ενημερώνοντας τον πίνακα εργασιών του Sprint (Sprint Backlog).

Οι βασικές λειτουργίες Scrum

Η Scrum συνδυάζει 4 διακριτές λειτουργίες (Schwaber & Sutherland, 2020) για την επιθεώρηση και προσαρμογή μέσα σε μια container λειτουργία που είναι το Sprint. Οι λειτουργίες αυτές είναι διακριτές και διαφανείς όπως και η συμβολή τους, ενώ παρέχεται στην ομάδα Scrum η δυνατότητα συνεχούς αναθεώρησης με βάση τα δεδομένα που προκύπτουν στην εξέλιξη, προσαρμόζοντας διαρκώς τους στόχους αλλά και τις ίδιες τις λειτουργίες.

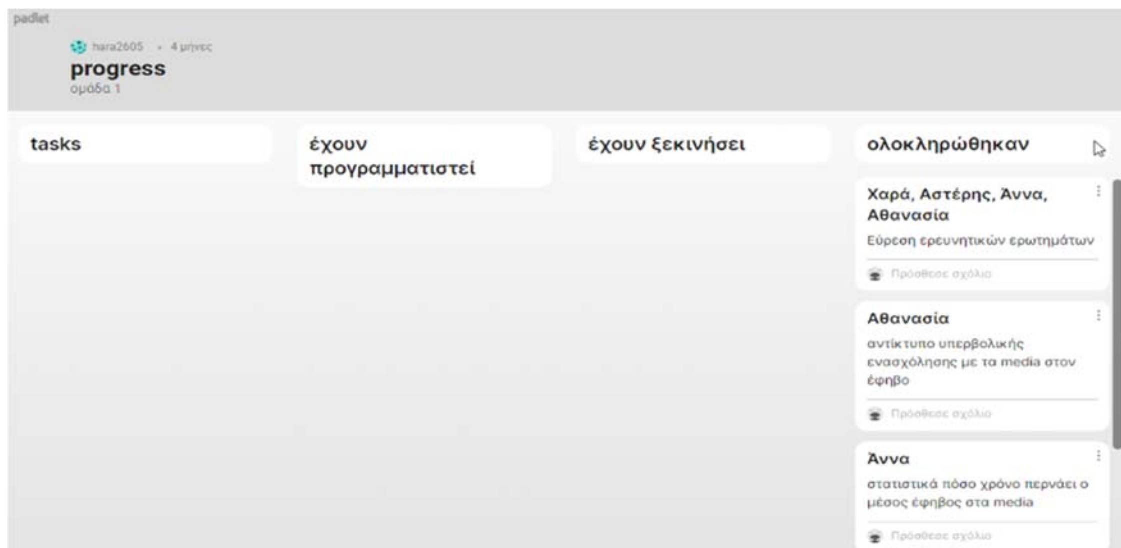
Sprint Backlog (Πίνακας Εργασιών για το Sprint): Γίνεται η καταγραφή όλων των εργασιών που πρέπει να υλοποιηθούν και η ομάδα τις αναθέτει στα μέλη της. Είναι ένας πίνακας με 5 στήλες (Εικόνα 1). Στη 1η αναφέρονται τα μέλη της ομάδας, στη 2η οι Εργασίες, στην 3η μεταφέρονται οι εργασίες που 'προγραμματίστηκαν', στη γραμμή που αντιστοιχεί στο μέλος που την ανέλαβε, στη 4η μεταφέρονται οι εργασίες που υλοποιούνται, στη γραμμή του μέλους που την υλοποιεί και στην 5η μεταφέρονται οι εργασίες που 'Είναι έτοιμες', έχει αποφασίσει δηλαδή η ομάδα ότι πληρούν τις προδιαγραφές παράδοσης. Οι προδιαγραφές αυτές είναι εκ των προτέρων γνωστές σε όλους (Schwaber & Sutherland, 2020).

Scrum Team	Εργασίες	Ξεκινά	Υλοποιείται	Είναι έτοιμο
Μέλος1		Εργασία1	Εργασία 5	
Μέλος2			Εργασία 4	Εργασία 10
Μέλος3			Εργασία 7	Εργασία 2
Μέλος4	Εργασία 12		Εργασία 8	
	Εργασία 3			
	Εργασία 11			

Εικόνα 1. Sprint Backlog, Υπόδειγμα

Ο Πίνακας Εργασιών υλοποιείται στην τάξη με αυτοκόλλητα χρωματιστά χαρτάκια (PostIt) σε ένα μέρος του Λευκοπίνακα ή σε ξεχωριστό πίνακα ανακοινώσεων ή ακόμη και απευθείας στον τοίχο της αίθουσας ώστε είναι ορατός από όλους.

Λόγω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης υποκαταστήσαμε τον πραγματικό πίνακα με έναν ψηφιακό πίνακα ανακοινώσεων που υλοποιήθηκε για κάθε ομάδα με την βοήθεια της εφαρμογής Padlet.com (Εικόνα 2).



Εικόνα 2. Υλοποίηση Backlog σε Padlet εργασίας μαθητών

Daily Scrum: Η ομάδα συναντιέται καθημερινά και επικοινωνεί την πορεία και τα θέματα που προκύπτουν σε ένα σύντομο ραντεβού 5-10 λεπτών στο ίδιο μέρος και την ίδια ώρα. Τα μέλη λύνουν απορίες και αλληλοστηρίζονται σε μια διαδικασία που ενισχύει την ομαδικότητα, το κίνητρο και τον συντονισμό της ομάδας. Η Daily Scrum μπορεί να γίνεται σε ένα από τα διαλείμματα, πιθανώς και σε μεγαλύτερα διαστήματα, πχ. 2 φορές την εβδομάδα με δεδομένο ότι η ομάδα Scrum στο σχολείο δεν ασχολείται αποκλειστικά με ένα έργο (μάθημα) αλλά μοιράζει το χρόνο της σε πολλά 'έργα'. Η σπουδαιότητα της καθημερινής επικοινωνίας είναι στοιχείο κλειδί στην επιτυχία της μεθόδου (Hicks, Foster, 2010).

Επιθεώρηση του Sprint: Στο τέλος του Sprint, η ομάδα παρουσιάζει το έργο της στον Product Owner. Επίσης του μεταφέρει την ανατροφοδότηση της και τις προτάσεις της για το έργο. Η παρουσίαση γίνεται όταν το έργο είναι ολοκληρωμένο (Schwaber & Sutherland, 2020). Στο σχολείο, ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί τη παρουσίαση για να κάνει ερωτήσεις, να προτείνει διορθώσεις και να αξιολογήσει την εργασία της ομάδας.

Αναδρομή/Ανασκόπηση του Sprint: Μετά την επιθεώρηση του Sprint, η ομάδα αναστοχάζεται στο πως λειτούργησε σε επίπεδο ανθρώπων, σχέσεων, διαδικασιών και εργαλείων. Αποσαφηνίζεται τι πήγε καλά και τι μπορεί να βελτιωθεί καταστρώνοντας ένα συγκεκριμένο πλάνο ενεργειών για αυτό (Schwaber & Sutherland, 2020). Αυτή διαδικασία είναι μάλλον πρωτόγνωρη στην εκπαίδευση που οι ομάδες είναι project-oriented και όχι people-oriented.

Η παράδοση του έργου είναι για τους περισσότερους η κορύφωση της εργασίας της ομάδας και παραβλέπεται ο αναστοχασμός του τρόπου εργασίας. Η ανασκόπηση της πορείας του έργου είναι όμως ένα βασικό χαρακτηριστικό των επιτυχημένων ομάδων, ειδικά στη περίπτωση της αποτυχίας. Για παράδειγμα, οι αθλητικές ομάδες αφιερώνουν την πρώτη εργάσιμη μέρα μετά τον αγώνα, στην λεπτομερή ανάλυση του. Η ανάλυση αφορά τον απολογισμό των κερδών και ζημιών του αγώνα και την ανάδειξη των λαθών και των προβλημάτων. Δίνεται έμφαση στη λειτουργία της ομάδας και τη καλή σχέση και συνεργασία των μελών της. Αντίστοιχα στην τάξη, η συζήτηση γίνεται μεταξύ του καθηγητή και των μελών κάθε ομάδας καταλήγοντας σε συγκεκριμένες προτάσεις βελτίωσης.

Μεθοδολογία Έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν όλοι οι Μαθητές των εργαστηριακών τμημάτων (χωρισμένων στη μέση) της Α λυκείου, 12 και 13 μαθητών στα πλαίσια του μαθήματος Εφαρμογές Πληροφορικής. Σε κάθε τμήμα σχηματίστηκαν τρεις ομάδες Scrum και η κάθε ομάδα ανέλαβε ένα διαφορετικό θέμα ερευνητικής εργασίας.

Η θεματική ενότητα των εργασιών ήταν η ορθή χρήση και ασφάλεια στα κοινωνικά δίκτυα και τα επιμέρους θέματα που μελετήθηκαν ήταν α) Πως χειριζόμαστε τα αιτήματα φιλίας στα κοινωνικά δίκτυα, β) Πόσο χρόνο αφιερώνουμε στα κοινωνικά δίκτυα, γ) Πόσο προσβάσιμα είναι τα προσωπικά δεδομένα στα κοινωνικά δίκτυα;

Σε κάθε ομάδα ορίστηκε ένας μαθητής ως Scrum Leader. Οι Scrum Leaders προτάθηκαν από τον εκπαιδευτικό. Στη συνέχεια, με κυκλική σειρά, αυτοί επέλεξαν τους συμμαθητές που θα ενταχθούν στην ομάδα τους. Όλες οι ομάδες υλοποίησαν και παρουσίασαν ερευνητική εργασία ακολουθώντας την μέθοδο Scrum.

Στο τέλος του Sprint όλοι οι μαθητές συμπλήρωσαν ονομαστικά ερωτηματολόγια σε ηλεκτρονική μορφή (απάντησαν 24/25) και έγινε ποσοτική ανάλυση των απαντήσεων. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 9 κλειστές ερωτήσεις με κλίμακα Likert και μια ανοικτή για υποβολή σχολίων και προτάσεων.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας είναι: α) Ποια είναι η γνώμη των μαθητών για την εργασία σε ομάδες και β) Ποια είναι η γνώμη των μαθητών για τη μεθοδολογία Scrum και τα επιμέρους στοιχεία της μετά την εφαρμογή της σε ομαδική εργασία.

Οι πρώτες 3 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αφορούν το πρώτο ερώτημα και υπόλοιπες 7, το δεύτερο.

Εκτός από την παιδαγωγική της σημασία, η έρευνα, θεωρείται μέρος της ίδιας της μεθόδου, που στη φάση της ανασκόπησης και αναδρομικότητας (Sprint Review και Retrospective), πρέπει να αναγνωριστούν τα θέματα που αντιμετώπισαν οι ίδιοι οι μαθητές, ενώ προτείνουν βελτιώσεις και τον τρόπο που αυτές θα ενσωματωθούν σε επόμενα Sprints.

Το μεγαλύτερο μέρος της (5 από 7 εβδομάδες) διενεργήθηκε σε περίοδο τηλεκπαίδευσης μετά από αρκετούς μήνες συνεχούς εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι μαθητές είχαν κόπωση μαζί με αρκετές δυσκολίες λόγω των συνθηκών πανδημίας.

Αποτελέσματα

Οι απαντήσεις των μαθητών παρουσιάζονται με την σειρά εμφάνισης στο ερωτηματολόγιο.

Πίνακας 1. Απαντήσεις 1ης ερώτησης

Στην ομαδική Εργασία σάς προβληματίζει	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
1.η συνεργασία με τους συμμαθητές σας	20.8%	25%	25%	25%	4.2%
2.η αποτελεσματικότητα των συμμαθητών σας	16.7%	12.5%	25%	33.3%	12.5%
3.ο χρονικός συντονισμός με τους συμμαθητές σας	4.2%	20.8%	37.5%	25.0%	12.5%
4.αν είναι σαφής η συμβολή σας στην εργασία	16.7%	25.0%	12.5%	16.7%	29.1%
5.ο τρόπος επιλογής των μελών της ομάδας	37.5%	29.2%	8.3%	16.7%	8.3%

Πίνακας 2. Απαντήσεις 2ης ερώτησης

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
Προτιμάτε να εργάζεστε ομαδικά	6.7%	13.3%	20%	26.7%	33.3%

Πίνακας 3. Απαντήσεις 3ης ερώτησης

Θα προτιμούσατε τα μέλη της ομάδας να επιλέγονται:	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
1.από τον εκπαιδευτικό	41.7%	33.3%	12.5%	8.3%	4.2%
2.από τους ίδιους τους μαθητές	0%	12.5%	12.5%	25%	50%
3.με παιχνίδι κλήρωσης	62.5%	4.2%	20.8%	4.2%	8.3%
4.από τους μαθητές Scrum Leaders (όπως στις ομαδικές του Masterchef)	41.7%	12.5%	20.8%	12.5%	12.5%

Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα προτιμούν να εργάζονται ομαδικά (Πίνακας 2), συνεργάζονται με άνεση με τους συμμαθητές τους αλλά προτιμούν να επιλέγουν με ποιους θα συνεργαστούν αντί των διαδεδομένων μεθόδων της τυχαίας επιλογής ή από τον εκπαιδευτικό (Πίνακας 3). Μικρή θετική διαφοροποίηση έχει η επιλογή των ομάδων από τους μαθητές Scrum Leaders. Με το τρόπο αυτό μπορούμε να συνδυάσουμε την μεγαλύτερη αποδοχή των ομάδων, με την εφαρμογή πιο result oriented κριτηρίων επιλογής.

Απασχολεί τους μαθητές η αναγνώριση της συμβολής τους στο έργο της ομάδας, τα θέματα συντονισμού (χρονικής διαθεσιμότητας) και η αποτελεσματικότητα των συμμαθητών συνεργατών τους (Πίνακας 1).

Πίνακας 4. Απαντήσεις 4ης ερώτησης

Η διαδικασία καταγραφής των εργασιών στον Πίνακα Εργασιών (Backlog) βοηθά:	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
1.να καταλάβουμε καλύτερα τον στόχο της εργασίας	4.2%	12.5%	20.8%	45.8%	16.7%
2.τον διαμοιρασμό των εργασιών στα μέλη της ομάδας	4.2%	8.35%	8.35%	58.3%	20.8%
3.την παρακολούθηση του βαθμού υλοποίησης	4.2%	8.3%	16.7%	62.5%	8.3%
4.να γνωρίζουμε τη συμβολή κάθε μέλους της ομάδας	4.2%	8.3%	12.5%	33.3%	41.7%

Στα βασικά στοιχεία της Scrum, οι μαθητές θεωρούν ότι ο Πίνακας Εργασιών (Backlog) βοηθά την κατανόηση των εργασιών, στον διαμοιρασμό τους στους μαθητές, στην παρακολούθηση της πορείας υλοποίησης και στην σαφήνεια της συμβολής του κάθε μέλους στην εργασία της ομάδας (Πίνακας 4). Μάλιστα το θέμα της αναγνώρισης της συμβολής τους σε ένα έργο, φαίνεται ότι απασχολεί περισσότερο τους μαθητές (75% απάντησαν Αρκετά ως Πολύ) συνεπώς το Backlog είναι ανακουφιστής αυτής της ανησυχίας.

Πίνακας 5. Απαντήσεις 5ης ερώτησης

Πόσο σημαντικό θεωρείτε το στάδιο:	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
1.Καθορισμός των απαραίτητων εργασιών για τον στόχο (Sprint Backlog)	0%	8.35%	37.5%	33.35%	20.8%
2.Καθημερινή" σύντομη επικοινωνία των	0%	8.3%	25%	54.2%	12.5%

μελών της Ομάδας Scrum (Daily Scrum)					
3.Προδιαγραφές και συναπόφαση της ομάδας για το τι θεωρείται ότι "Είναι Έτοιμο"	0%	16.7%	29.2%	33.3%	20.8%
4.Συνεργασία με τον εκπαιδευτικό (Scrum Master) για απορίες, τη διαδικασία, τη συνεργασία της ομάδας	0%	16.7%	20.8%	37.5%	25%
5.Συνεργασία με τον μαθητή Scrum Leader για την τήρηση του πίνακα εργασιών	0%	12.5%	12.5%	50%	25%
6.Παρουσίαση του παραδοτέου έργου στον εκπαιδευτικό (Product Owner) στο τέλος του Sprint.	0%	12.5%	12.5%	50%	25%

Για τα στάδια της μεθοδολογίας Scrum (Πίνακας 5), ιδιαίτερα σημαντικά θεωρούνται από τους μαθητές η συνεργασία με τον μαθητή Scrum Leader στη σύνθεση και ενημέρωση του πίνακα εργασιών και η τελική παρουσίαση του παραδοτέου έργου στον εκπαιδευτικό Product Owner. Αμέσως επόμενο στην ιεράρχηση σπουδαιότητας από τους μαθητές είναι η καθημερινή επικοινωνία των μελών της ομάδας (Daily Scrum). Είναι σημαντικό ότι οι μαθητές αναγνώρισαν τη σημασία όλων των σταδίων (Καμία απάντηση Καθόλου).

Πίνακας 6. Απαντήσεις 6ης ερώτησης

Πόσο σημαντικό θεωρείτε τον ρόλο του μαθητή Scrum Leader:	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
1.στην τήρηση της καθημερινής επικοινωνίας (Daily Scrum)	0%	12.5%	12.5%	50%	25%
2.στην παρακίνηση της ομάδας στον ρυθμό υλοποίησης	4.2%	8.3%	29.2%	37.5%	20.8%
3.στην ενημέρωση του πίνακα Εργασιών (Sprint Backlog)	4.2%	4.2%	25%	33.3%	33.3%
4.στην πληροφόρηση της ομάδας για τις διαδικασίες Scrum	0%	4.2%	16.7%	45.8%	33.3%

Για τον ρόλο του Scrum Leader (Πίνακας 6), η στάση των μαθητών είναι πολύ θετική. Σε μεγάλο ποσοστό θεωρούν ότι ο ρόλος ή σωστότερα οι μαθητές που τον ανέλαβαν, βοήθησαν πολύ στην τήρηση της καθημερινής επικοινωνίας, παρακίνησαν τους μαθητές να βελτιώσουν τον ρυθμό υλοποίησης, είχαν σημαντική συμβολή στην ενημέρωση του πίνακα εργασιών (Backlog) και την ενημέρωση της ομάδας για τις διαδικασίες του Scrum. Λειτούργησαν ως αληθινοί ηγέτες και συγχρόνως εργάτες της ομάδας (servant leadership) δίνοντας έμφαση στις ανάγκες των άλλων μελών.

Πίνακας 7. Απαντήσεις 7ης ερώτησης

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
Σε ποιο βαθμό τηρήσατε την καθημερινή επικοινωνία;	4.2%	8.3%	33.3%	41.7%	12.5%

Οι μαθητές τήρησαν σε καλό βαθμό την καθημερινή επικοινωνία (Πίνακας 7) και αρκετοί μαθητές το απέδωσαν στον μαθητή Scrum Leader επιβεβαιώνοντας τη σημασία του ρόλου. Η ενίσχυση της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών μπορεί να ενισχύσει τη σχέση τους και τη συνεκτικότητα τους ως ομάδα.

Πίνακας 8. Απαντήσεις 8ης ερώτησης

Η μέθοδος Scrum πιστεύετε ότι:	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
1.βοηθά την αποτελεσματικότητα της ομάδας	4.2%	8.3%	16.7%	58.3%	12.5%
2.βοηθά την επικοινωνία της ομάδας	0%	8.3%	20.8%	45.9%	25%
3.κινητοποιεί τους μαθητές να συμμετέχουν πιο ενεργά	0%	4.2%	37.5%	16.7%	41.6%
4.ενισχύει την αυτοπεποίθηση των μαθητών για το τελικό αποτέλεσμα	8.3%	12.5%	29.2%	29.2%	20.8%
5.κάνει την εργασία πιο ελκυστική	4.2%	12.5%	29.15%	29.15%	25%
6.διαφέρει από τον τρόπο που εργαζόμαστε μέχρι τώρα στις ομαδικές εργασίες	0%	16.7%	12.5%	29.2%	41.6%

Για την μέθοδο Scrum (Πίνακας 8), οι μαθητές πιστεύουν σε μεγάλο ποσοστό ότι ενισχύει την αποτελεσματικότητα και την επικοινωνία της ομάδας. Δήλωσαν επίσης πως τηρήθηκε σε μεγάλο βαθμό η αναγκαία 'καθημερινή' επικοινωνία της ομάδας. Επίσης θεωρούν ότι η μέθοδος τούς κινητοποιεί να συμμετέχουν πιο ενεργά στο έργο, ενώ δείχνει να ενισχύει την αυτοπεποίθηση τους για το τελικό αποτέλεσμα.

Πίνακας 9. Απαντήσεις 9ης ερώτησης

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
Πόσο πιθανό είναι να επιλέγατε την μέθοδο scrum για να υλοποιήσετε την επόμενη ομαδική εργασία;	0%	4.2%	33.3%	41.7%	20.8%

Τέλος, οι μαθητές θεωρούν ότι η εργασία με τη μεθοδολογία Scrum κάνει την ίδια την εργασία πιο ελκυστική και είναι πολύ πιθανό να την χρησιμοποιήσουν και σε επόμενη ομαδική τους εργασία (Πίνακας 9).

Στα σχόλια και τις προτάσεις τους για την μέθοδο Scrum (ερώτηση 10) έγιναν θετικές αναφορές στον ρόλο του Scrum Leader, στη συμβατότητα της μεθόδου με τις μαθητικές εργασίες συνδέοντας την με λιγότερο άγχος, καλύτερη συνεργασία, οργάνωση, κατανόηση του ρόλου και των ζητούμενων της εργασίας. Ο ρόλος αυτός βοηθά περισσότερο στην αυτοργάνωση της ομάδας, που είναι πρωταρχικής σημασίας στη Scrum. Η πλήρης ανάθεση του ρόλου του Scrum Master στον εκπαιδευτικό, ίσως αντιμετωπιζόταν ως παρεμβατικότητα (Hans, 2017).

Συμπεράσματα

Απαντώντας στο 1ο ερευνητικό ερώτημα, οι μαθητές προτιμούν με διαφορά την ομαδική από την ατομική εργασία. Στα Πειραματικά σχολεία εφαρμόζονται συχνά συνεργατικές μεθοδολογίες μάθησης, οπότε πρέπει να μελετηθεί η εφαρμογή της μεθόδου σε περισσότερες και διαφορετικές τάξεις αλλά και περισσότερες σχολικές μονάδες, ειδικά για τη διδασκαλία STE(A)M περιεχομένου (Κοσμίδης κ.α., 2021; Paasivaara, 2014). Ερευνητικό

ενδιαφέρον έχει επίσης η συσχέτιση της στάσης των μαθητών με το μαθησιακό τους υπόβαθρο, τις άτυπες σχέσεις μεταξύ τους, το φύλο και την ηλικία.

Απαντώντας στο 2ο ερευνητικό ερώτημα, οι μαθητές ανταποκρίνονται θετικά στην εφαρμογή της μεθοδολογίας Scrum, θεωρούν ότι είναι προστιθέμενη αξία για τις ομαδικές εργασίες και έχουν την πεποίθηση ότι θα μπορούσαν να την αξιοποιήσουν άμεσα στις ομαδικές τους σχολικές υποχρεώσεις, παρά τη μικρή τους εμπειρία στη μέθοδο. Η εξοικείωση των μαθητών με την μέθοδο θα τους βοηθήσει στην ανάπτυξη soft skills ως πολύτιμο εφόδιο ζωής και καριέρας.

Βιβλιογραφία

Κοσμίδης, Ε., Κουτσάκας, Φ., Ασημακόπουλος, Κ., (2021). Η μεθοδολογία Agile Scrum στην εκπαίδευση - Πρόταση προσαρμογής της για την υλοποίηση ερευνητικής εργασίας στο Γυμνάσιο, *Πρακτικά Συνεδρίου Εκπαιδευτικοί & Εκπαίδευση STE(A)M, STE(A)M educators & education*

Hans R. T., (2017). Work in Progress - The Impact of the Student Scrum Master on Quality and Delivery Time on Students' Projects, *2017 International Conference on Learning and Teaching in Computing and Engineering (LaTICE)*, 87-90

Hicks, M., Foster, J., (2010). Adapting Scrum to Managing a Research Group, *Technical Report, Univ of Meriland, Computer Science Department; CS-TR-4966,* (Διαθέσιμο: http://www.cs.umd.edu/~mwh/papers/score.pdf , προσπελάστηκε στις 20.02.2021)

Krehbiel, T. C., Salzarulo, P. A., Cosmah, M. L., Forren, J., Gannod, G., Havelka, D., Hulshult,. A., & Merhout, J. (2017). Agile Manifesto for Teaching and Learning. *Journal of Effective Teaching*, 17(2), 90-111.

Scrum.org, 2021, *What is Scrum*, (Διαθέσιμο: https://www.scrum.org/resources/what-is-scrum προσπελάστηκε στις 20.02.2021)

Schwaber, K., Sutherland, J. (2020), *The Scrum Guide, The Definitive Guide to Scrum: The Rules of the Game*, (Διαθέσιμο: https://scrumguides.org/docs/scrumguide/v2020/2020-Scrum-Guide-US.pdf , προσπελάστηκε στις 20.02.2021)

Paasivaara M., Heikkilä V., Lassenius C., and Toivola T., (2014). Teaching students scrum using LEGO blocks. *Companion Proceedings of the 36th International Conference on Software Engineering (ICSE Companion 2014*). Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 382–391.

Wats, M., Wats, R. K., (2009). Developing Soft Skills in Students, *International Journal of Learning*, 15(12), 1-10.

Η αξιοποίηση του stop motion animation ως εργαλείο ανάδειξης της ιστορίας και της πολιτιστικής κληρονομιάς στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας

Λαμπροπούλου Αναστασία
Εκπαιδευτικός ΠΕ86, 1ο Δημοτικό Σχολείο Ιλίου
Anastasialabropulu@hotmail.com

Περίληψη

Την περίοδο της πανδημίας, στο μάθημα οι τεχνολογίες πληροφορίας κι επικοινωνίας στο δημοτικό σχολείο, αναζητήθηκαν τρόποι ενεργούς συμμετοχής των μαθητών. Επίσης η τόνωση των κινήτρων για μια πιο ευχάριστη μαθησιακή διαδικασία ήταν κάτι πολύ σημαντικό στους στόχους του μαθήματος. Το animation μετά από πολλά χρόνια αξιοποίησης στην τάξη με πολλαπλά οφέλη έπρεπε και τώρα να πάρει τη θέση του στο νέο σκηνικό της εκπαίδευσης. Η εργασία είναι μια μελέτη περίπτωσης που παρουσιάζει την αξιοποίηση του Stop Motion Animation από μαθητές της ΣΤ τάξης Δημοτικού με συμμετοχή δύο σχολείων. Με αυτό τον τρόπο η εικονική τάξη της περιόδου της πανδημίας όχι μόνο ένωσε τους μαθητές της αλλά επέκτεινε την συνεργασία μεταξύ των μαθητών δύο σχολείων με θέμα την Ιστορία και συγκεκριμένα τους Ήρωες του 1821. Με δεδομένη και την έλλειψη δυνατότητας να γίνουν σχολικές γιορτές, η ανάρτηση της ταινίας σε ειδικά αφιερωμένη ιστοσελίδα, αποτέλεσε μια συγκινητική εκδήλωση μνήμης την 25η Μαρτίου.

Λέξεις κλειδιά: Animation, Πολιτιστική Κληρονομιά, Ιστορία, ΤΠΕ, Ανεστραμμένη τάξη

Εισαγωγή

Με το βίαιο κλείσιμο των σχολείων υπήρξε μια ανάγκη αξιοποίησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σύγχρονης αλλά και ασύγχρονης. Τόσο, σε μεγαλύτερες τάξεις όσο, και σε μικρότερες όπως στα Δημοτικά-Νηπιαγωγεία μαθητές κι εκπαιδευτικοί συντονίστηκαν σε μια νέα πραγματικότητα. Πολύ κρίσιμη για τους εκπαιδευτικούς ήταν η αναζήτηση τρόπων ώστε οι μαθητές να μην είναι παθητικοί δέκτες πληροφοριών μπροστά στην οθόνη του υπολογιστή, αλλά συνοδοιπόροι και συν δημιουργοί του μαθήματος.

Έννοιες όπως αυτή της ανεστραμμένης τάξης, έδωσαν την δυνατότητα μιας διαφορετικής επικοινωνίας και σχεδίασης του μαθήματος. Το animation που τόσα χρόνια είχε αξιοποιηθεί από τους μαθητές με πολλά οφέλη, ήρθε η στιγμή να αξιοποιηθεί και κάτω από αυτές τις συνθήκες. Επιλέγοντας το κατάλληλο πρόγραμμα και δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες μπόρεσε να αποτελέσει πόλο ενεργοποίησης με επίκαιρο θέμα την ιστορία και συγκεκριμένα τους Ήρωες του 1821. Το μάθημα της Πληροφορικής στο Δημοτικό, στο πλαίσιο του οποίου οι μαθητές μαθαίνουν να εκφράζονται και να δημιουργούν με χρήση πολλών μέσων, έγινε ένας εικονικός χώρος έρευνας και ταυτόχρονα δημιουργικότητας.

Η χρονική αυτή συγκυρία έφερε μαθητές κι εκπαιδευτικούς να βρίσκονται στον μεγάλο εορτασμό των 200 χρόνων από την επέτειο της Επανάστασης του 1821, χωρίς τη δυνατότητα να πραγματοποιηθούν εκδηλώσεις. Το animation και κάτω από αυτή τη συνθήκη κατάφερε να αποτελέσει το βήμα των μαθητών που έδωσαν τη δική τους οπτική στην ιστορία και κατάφεραν να προκαλέσουν συναισθήματα στους θεατές τους αλλά να κρατήσουν και τις αναμνήσεις τους από την ομαδική εργασία. Η τέχνη του animation έρχεται να λειτουργήσει ως το κατάλληλο εργαλείο ανάπτυξης της ομαδοσυνεργατικής δράσης, και της δυναμικής εμπλοκής στη διαδικασία της μάθησης (Λαμπροπούλου,2017). Η εμπλοκή σε αυτή τη μορφή τέχνης πολλών διαδικασιών, εκφραστικών μέσων και χρήσης διαφορετικών υλικών (Σιάκας,2011), παρείχαν την αναγκαία τόνωση κινήτρων για τους μαθητές.

Τέλος πολύ σημαντικό ήταν ότι το πρόγραμμα που επιλέχτηκε να χρησιμοποιηθεί έδινε τη δυνατότητα στους μαθητές να αξιοποιήσουν κινητά ή tablet, που είναι οι αγαπημένες τους συσκευές για παιχνίδι (Λαμπροπούλου, 2019). Ως ψηφιακοί αυτόχθονες (Prensky, 2001) και πέρα από την αναγκαία για την εκπαίδευση χρήση αυτών των μέσων, μπόρεσαν να τα αξιοποιήσουν για έρευνα και δημιουργία.

Παιδαγωγικό πλαίσιο

Η αλματώδης εξέλιξη της τεχνολογίας έχει επιφέρει αλλαγές στην εκπαίδευση με αποδέκτες τα παιδιά που είναι κατά τον Prensky (2001) οι ψηφιακοί αυτόχθονες. Το παραδοσιακό περιεχόμενο της εκπαίδευσης υποχωρεί και δίνει τη θέση του στο περιεχόμενο του μέλλοντος που κινείται στον ψηφιακό κόσμο και είναι πολύ πιο ενδιαφέρον για τους μαθητές. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα είναι να συνδυάσει τα δυο παραπάνω περιεχόμενα στη γλώσσα που κατανοούν οι ψηφιακοί αυτόχθονες.

Σκοπός της εκπαιδευτικής διαδικασίας σήμερα είναι ο ίδιος ο μαθητής να μαθαίνει πως να μαθαίνει (Σιάκας, 2011). Με την ανακαλυπτική μάθηση οι μαθητές έρχονται σε αλληλεπίδραση με τον κόσμο και τον εξερευνούν (Clabaugh, 2010). Επίσης στην ενεργητική μάθηση υπάρχει συσχέτιση με τα πραγματικά προβλήματα, η γνώση αποκτάται με τη δόμηση γνωστικών εμπειριών και τέλος υπάρχει αξιολόγηση έργων που προκύπτουν (Σγουροπούλου και Κουτουμάνος, 2001). Τέλος κατά το ομαδοσυνεργατικό κίνημα, αυθεντικές και πρωτότυπες συνθήκες εξασφαλίζονται από τις ομαδοκεντρικές διδασκαλίες (Ματσαγγούρας, 2000).

Με την έλευση της πανδημίας έγινε ένα μεγάλο άλμα στην ψηφιακή κατεύθυνση της διδασκαλίας με την χρήση της σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Μοντέλα όπως αυτό της ανεστραμμένης τάξης άρχισαν να χρησιμοποιούνται ευρέως. Σε αυτό ο εκπαιδευτικός προετοιμάζει υλικό που το μελετά ο μαθητής εκτός σχολείου και στη συνέχεια οργανώνονται οι δραστηριότητες στην τάξη, ψηφιακή ή φυσική, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι οι μαθητές, οι οποίοι μπορούν να μάθουν με το δικό τους ρυθμό (Gavranović, 2017). Πολύ σημαντικό ρόλο παίζει το εκπαιδευτικό υλικό που πρέπει να διευκολύνει και να καθοδηγεί τους μαθητές (Anastasiades, 2008).

Οι θεωρίες μάθησης ακολουθούν τις εξελίξεις κάθε εποχής, αλλάζουν και εξελίσσονται όπως και οι ανάγκες των κοινωνιών. Οι νέες τεχνολογίες συμβάλλουν με τη σειρά τους σε αυτό. Οι σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις οδηγούν τον μαθητή στην ανακάλυψη της γνώσης αλλά και στην κριτική αξιοποίηση της τεχνολογίας προς αυτή την κατεύθυνση.

Σκοπός και στόχοι

Στο πλαίσιο του μαθήματος της πληροφορικής στο Δημοτικό οι μαθητές καλούνται να χρησιμοποιήσουν διαθέσιμα μέσα όπως ήχος, εικόνα, κινούμενη εικόνα, να αξιοποιήσουν κατάλληλα προγράμματα και να γίνουν οι ίδιοι δημιουργοί πολυμεσικού περιεχομένου. Καθώς οι φορητές συσκευές είναι κυρίαρχες στη ζωή των παιδιών η συγκεκριμένη εργασία στοχεύει στην δημιουργική αξιοποίησή τους από μέρους των μαθητών.

Σκοπός ήταν οι μαθητές να γνωρίσουν την τέχνη του animation και την ιστορία του και να μάθουν να χρησιμοποιούν το κατάλληλο πρόγραμμα, στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, για να δημιουργήσουν την ταινία τους. Θέμα της ταινίας ήταν οι Ήρωες της Επανάστασης του 1821.

Επιμέρους στόχοι ήταν να αποκτηθούν δεξιότητες επεξεργασίας ήχου, στατικής και κινούμενης εικόνας. Επίσης να ενισχυθεί η ομαδοσυνεργατικότητα, η επικοινωνία, η διαδικασία επίλυσης προβλήματος.

Σε σχέση με τις στάσεις να υπάρξει κριτική στάση σε ταινίες που θα βλέπουν μέλλον, εκτίμηση της δύναμης του έργου της ομάδας, ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης από την παρουσίαση του τελικού έργου σε φεστιβάλ και διαγωνισμούς, δυνατότητα δημιουργικής αξιοποίησης των φορητών συσκευών. Τελευταίο και πολύ σημαντικό είναι ότι υπάρχει

μεγαλύτερη κατανόηση της δύναμης της ψηφιακής επεξεργασίας βίντεο και εικόνας και οι μαθητές γίνονται πιο επιφυλακτικοί στην ανάρτηση τέτοιων δεδομένων στο Διαδίκτυο.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν σε σχέση με την αξιοποίηση του animation στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι:

- Με ποιο τρόπο μπορεί ο εκπαιδευτικός να εμψυχώσει, τονώσει τα κίνητρα και καθοδηγήσει αποτελεσματικά τους μαθητές, την περίοδο κλειστών λόγω covid σχολείων, με αρωγό το animation και τη χρήση φορητών συσκευών;
- Με την αξιοποίηση ποιών μέσων, χωρίς κόστος για τους μαθητές, μπορεί το animation να λειτουργήσει ως εργαλείο ανάδειξης της Πολιτιστικής Κληρονομιάς από του μαθητές;
- Ποια τα παιδαγωγικά οφέλη που προκύπτουν από τη χρήση του animation στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας;

Μεθοδολογία

Στη συγκεκριμένη εργασία χρησιμοποιήθηκε η εκπαιδευτική έρευνα δράσης. Ο εκπαιδευτικός ερευνητής, συμμετέχει σε όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας ως εμψυχωτής, από τον αρχικό σχεδιασμό μέχρι και την αξιολόγηση με συνεχείς ανατροφοδοτήσεις. Στόχος της διαδικασίας αυτής είναι να κατανοηθεί η εκπαιδευτική συνθήκη που δημιουργείται, να εντοπιστούν κι ερμηνευτούν προβλήματα και προοπτικές λύσης τους. Εκτός από τον εκπαιδευτικό και οι γονείς έπρεπε να γίνουν αρωγοί στην προσπάθεια των μαθητών την περίοδο αυτή.

Περιγραφή δημιουργίας του Animation με θέμα τους Ήρωες της Επανάστασης του 1821

Διαδικασία δημιουργίας animation

Τα στάδια δημιουργίας μιας ταινίας animation είναι τα ακόλουθα (Σιάκας & Σόκαλη,2011):

1. Το στάδιο της προπαραγωγής (preproduction) όπου δημιουργείται η κεντρική ιδέα της ταινίας που θα αποτελέσει τη βάση για το σενάριο και την όλη έρευνα γύρω από τα ιστορικά, κοινωνικά και αισθητικά στοιχεία του έργου.
2. Το στάδιο της παραγωγής (production) όπου δημιουργείται καρέ καρέ η ταινία .
3. Το στάδιο του μοντάζ όπου δημιουργείται η τελική ταινία με τον ήχο

Ταυτότητα: εργαστήριο animation στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης λόγω πανδημίας

Αριθμός μαθητών: 80, ΣΤ τάξη, 2 σχολεία

Διάρκεια: 2 μήνες

Χώρος: εικονική τάξη, εξοπλισμός κάθε μαθητή στο σπίτι

Διαθέσιμο υλικό

- **Προπαραγωγή:** σύνδεση στο internet για αναζήτηση πληροφοριών με θέμα αρχικά την ιστορία του animation και στη συνέχεια το 1821, τους Ήρωες , πίνακες της περιόδου αυτής και σύλληψη της ιδέας του σεναρίου
- **Παραγωγή:** Εκτυπωμένες εικόνες, γραφική ύλη, χρώματα, κινητό ή tablet, πρόγραμμα Stop motion Studio δωρεάν έκδοση
- **Μοντάζ:** Το Stop Motion Studio

Περιγραφή της διδακτικής διαδικασίας

Α φάση- προπαραγωγή: Μελέτη της ιστορίας των κινουμένων σχεδίων και στη συνέχεια της Επανάστασης του 1821 (2 ώρες ασύγχρονη, 2 ώρες σύγχρονη για κάθε θέμα))

Στη φάση αυτή οι μαθητές με βάση το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης:

- Βλέπουν ταινίες animation μικρού μήκους που προτείνονται από τον εκπαιδευτικό
- αναζητούν πληροφορίες για την ιστορία των κινουμένων σχεδίων
- αναζητούν πληροφορίες για την ιστορία των Ηρώων του 1821 από το Διαδίκτυο
- βρίσκουν ζωγραφικές απεικονίσεις με θέμα το 1821
- αναζητούν μουσική που σχετίζεται με το έργο

Κάνουν παρουσίαση στην ολομέλεια της τάξης και αποφασίζουν με ποιο Ήρωα του 1821 θα ασχοληθούν σε ομάδες εξ αποστάσεως για να κάνουν animation.

Β φάση - παραγωγή: Δημιουργία animation των μαθητών (1 ώρα ασύγχρονη, 3 ώρες σύγχρονη)

Η δεύτερη αυτή φάση είναι και η πιο κρίσιμη για την παραγωγή του animation. Κι αυτό γιατί οι μαθητές θα πρέπει να κατανοήσουν και να μάθουν να χρησιμοποιούν σωστά ένα καινούριο πρόγραμμα, το Stop motion studio για κινητά, στο πλαίσιο της σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτικός με το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης και πάλι δίνει ιδιαίτερη φροντίδα στο υλικό που θα ετοιμάζει για την παρουσίαση του προγράμματος και το οποίο θα μελετηθεί από τα παιδιά στο σπίτι.

Επίσης πολύ σημαντικό είναι να δοθούν ασύγχρονα οδηγίες που θα διευκολύνουν τα παιδιά στη διαδικασία των λήψεων με το κινητό καθώς μπορεί να μην έχουν τρίποδο. Στη συγκεκριμένη εργασία προτάθηκε να αξιοποιηθεί μια στοίβα βιβλίων (εικ. 1), να τοποθετηθεί πάνω το κινητό και ένα άλλο βιβλίο να το πατάει λίγο στην άκρη για να το σταθεροποιεί (εικ. 2). Μπόρεσαν έτσι να έχουν χωρίς κόστος ένα αυτοσχέδιο τρίποδο για κάθετη λήψη. Για οριζόντια λήψη μπορούσαν με αξιοποίηση πλαστελίνης σα βάση να στηρίξουν σταθερά το κινητό.



Εικόνα1. Στοίβα βιβλίων



Εικόνα 2. Σταθεροποίηση του κινητού

Σε σχέση με το φωτισμό προτάθηκε να αξιοποιηθεί ο φυσικός φωτισμός του χώρου για να μην υπάρξουν έξοδα και να υπάρχει προσοχή να μην πέφτει η σκιά του μαθητή στο σημείο λήψης. Τέλος στη σύγχρονη διδασκαλία έγιναν πολλά πειράματα και επιδείξεις λήψεων, μοντάζ και συγχρονισμού ήχου. Λύθηκαν απορίες και οι μαθητές πια ήταν έτοιμοι να δημιουργήσουν τα έργα τους.

Γ φάση - Μοντάζ

Στη φάση αυτή υπήρξαν δύο βασικά στάδια. Το μοντάζ που έγινε από τους ίδιους τους μαθητές στο πρόγραμμα και δημιουργήθηκε το animation της κάθε ομάδας χωριστά. Στη συνέχεια όλα αυτά τα αρχεία στάλθηκαν στην εκπαιδευτικό που τα ένωσε σε ένα ενιαίο κι έκανε την προσθήκη του ήχου. Μουσική που επιλέχθηκε ήταν η «Ελεύθεροι πολιορκημένοι» του Μαρκόπουλου.

Παρουσίαση του έργου

Πολύ σημαντική μετά την δημιουργία είναι η παρουσίαση του έργου των μαθητών και η διάχυσή του έξω από τα σχολικά όρια. Πρώτο βήμα σε αυτή την κατεύθυνση πάντα, είναι η ανάρτηση του animation στην υπηρεσία βίντεο του Σχολικού Δικτύου. Αυτό δίνει τη δυνατότητα πρόσβασης στο έργο και αξιοποίησης του κι από άλλα σχολεία. Στη συνέχεια το λινκ που δημιουργείται μπορεί να αναρτηθεί στη σχολική ιστοσελίδα και το blog του σχολείου.

Επίσης μεγάλη σημασία έχει και η συμμετοχή σε Φεστιβάλ. Αυτά δίνουν τη δυνατότητα το έργο να ταξιδέψει και να το δει πολύς κόσμος από την εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και γενικότερα. Τα ίδια τα παιδιά ετοιμάζουν τις παρουσιάσεις τους και είναι υπεύθυνοι και σε αυτό το κομμάτι. Λόγω πανδημίας και πάλι έγιναν αυτές οι παρουσιάσεις διαδικτυακά και ήταν μια πολύ σημαντική εμπειρία για τους μαθητές, με πρώτο το Φεστιβάλ Ψηφιακής μαθητικής δημιουργίας. Η ανατροφοδότηση είναι άμεση κι έτσι και η χαρά των μαθητών για τον κόπο που έκαναν εξίσου σημαντική. Επίσης τα Φεστιβάλ δίνουν τη δυνατότητα οι μαθητές να παρατηρήσουν και πολλά άλλα έργα, να πάρουν ιδέες, να κρίνουν και να έχουν επικοινωνία με άλλους μαθητές κι εκπαιδευτικούς.

Προβλήματα που παρατηρήθηκαν

Καθώς όλη η διαδικασία της διδασκαλίας ήταν εξ αποστάσεως και οι μαθητές δούλευαν στο σπίτι με συνεχείς ανατροφοδοτήσεις, παρατηρήθηκαν κάποια λάθη που έγιναν σε πολλές περιπτώσεις. Αυτό είναι πολύ σημαντικό καθώς καταγράφηκαν και θα μπορεί να γίνεται αναφορά ώστε στο μέλλον να τα αποφεύγονται. Αυτά είναι τα ακόλουθα:

- Κάποιες εικόνες είχαν σφραγίδα και δεν ήταν ελεύθερες πνευματικών δικαιωμάτων
- Σε κάποιες περιπτώσεις υπήρχε κίνηση του κινητού και αστάθεια της λήψης
- Υπήρχαν κάποια θαμπώματα στη λήψη σε κάποια σημεία
- Σε κάποια καρέ έπεφτε η σκιά του δημιουργού
- Κάποια καρέ έβγαιναν εκτός πλάνου

Για όλα τα παραπάνω υπάρχουν αναλυτικές οδηγίες στο υλικό που δημιουργήθηκε από την εκπαιδευτικό, οι οποίες θα πρέπει σε επόμενες αξιοποιήσεις να τονίζονται στους μαθητές για να μην γίνονται αυτά τα λάθη.

Συμπεράσματα

Από τη αξιοποίηση του animation στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης προέκυψαν πολλά θετικά. Πρώτο και σημαντικότερο ήταν η τόνωση των κινήτρων των μαθητών. Με ενθουσιασμό έκαναν τη δικιά τους έρευνα, έμαθαν ένα νέο πρόγραμμα και το αξιοποίησαν για να παράξουν την ταινία τους. Συνεργάστηκαν αρμονικά σε ομάδες και αντάλλαξαν απόψεις και ιδέες. Ανέλαβαν να παρουσιάσουν το έργο στη σχολική κοινότητα και σε φεστιβάλ. Απέκτησαν έτσι και δεξιότητες παρουσίασης σε ένα ευρύτερο κοινό πέρα από την τάξη.

Από την πλευρά του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικό το υλικό που δημιουργεί να είναι εύληπτο από τους μαθητές. Να λειτουργεί ως εμψυχωτής της διαδικασίας και να δίνει κίνητρα στους μαθητές για δημιουργία και συνεργασία. Να επιλέγει προγράμματα και μέσα χωρίς κόστος για τα παιδιά και τις οικογένειές τους. Να κάνει συνεχείς ανατροφοδοτήσεις σε τυχόν απορίες ασύγχρονα, καθώς το μάθημα της πληροφορικής ειδικά είναι μονόωρο και άρα συναντά μία φορά την εβδομάδα τους μαθητές του.

Τα λάθη που προκύπτουν από τα παιδιά είναι πολύ σημαντικό να καταγράφονται και να αποτελούν έναν οδηγό για το μέλλον, πολύτιμο για επόμενες προσπάθειες τόσο από τους ίδιους μαθητές όσο και από άλλους εκπαιδευτικούς και μαθητές που θα θελήσουν να δημιουργήσουν και αυτοί.

Τέλος κατά την περίοδο κλεισίματος των σχολείων αποτελεί ένα τρόπο να πραγματοποιηθούν δράσεις και παρουσίασεις και με αυτή τη μορφή σε σημαντικές εθνικές επετείους, όπως αυτή των 200 χρόνων από την Επανάσταση του 1821.

Αναφορές

Anastasiades, P.S. (2008). Blending interactive videoconferencing and asynchronous learning in adult education: towards a constructivism pedagogical approach–a case study at the university of Crete (E.DIA.M.ME.). Negash, S., Whitman, M. E., Woszczynski, A. B., Hoganson, K., &Mattord, H. (Eds.), *Handbook of Distance Learning for Real-Time and Asynchronous Information Technology Education* (p. 24-64). Hershey: Information Science Reference.

Gavranović, V. (2017). Enhancing Learners' Autonomy through Flipped Classes. *Sinteza 2017 International Scientific Conference on Information Technology And Data Related Research*, DOI: 10.15308/Sinteza-2017-498-502.

Prensky M. (2001). *Digital Game-Based Learning*. New York. McGraw-Hill.

Clabaugh, G. (2010). The Educational Theory of Jerome Bruner: a multi-dimensional analysis. NewFoundations. Retrived April, 10, 2018, from : https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjo0ImY09ryAhXI_rsIHZJ_BuwQFnoECAUQAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.newfoundations.net%2FGALLERY%2FBrunerTheory.pdf&usg=AOvVaw1GWFDDV2zohMOxGtaQgP_y

Λαμπροπούλου, Α. (2017). Η διαδικασία δημιουργίας animation κατά την υλοποίηση του πολιτιστικού προγράμματος "Λαϊκή - ψηφιακή τέχνη μια σχέση μαγική: Ερωτόκριτος" την ώρα διδασκαλίας του μαθήματος της Πληροφορικής (ΤΠΕ). *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 9,* 260-266.

Λαμπροπούλου, Α. (2019). Η αξιοποίηση της 3D σχεδίασης και της Φωτογραμμετρίας στη δημιουργία παιγνιωδών (gamification) εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με στοιχεία επαυξημένης πραγματικότητας (AR). Ανακτήθηκε Ιούνιο, 5, 2021, από: https://apothesis.eap.gr/handle/repo/43404

Ματσαγκούρας Η., (2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους». Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: "Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές" , Θεσσαλονίκη. Gavranović, 2017

Σγουροπούλου, Κ., Κουτουμάνος, Α. (2001). Η Επικοινωνία Μέσω Υπολογιστή για την Υποστήριξη των Κοινοτήτων Μάθησης. Εισήγηση στο 1ο συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. σελ 56(2), 13-21.

Σιάκας Σ. (2011). *Αξιοποίηση της κινούμενης εικόνας (animation) και της κινηματογραφικής αφήγησης στη διαμόρφωση πολυμεσικού εκπαιδευτικού υλικού για διδακτικούς / μαθησιακούς στόχους*. Διδακτορική διατριβή. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), Πάτρα.

Μαθαίνοντας για το Internet of Things στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέσα από ένα παράδειγμα επιτήρησης χώρου

Μαστοροδήμος Δημήτριος
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ΠΕ86
mastorodimos@gmail.com

Περίληψη

Η εξέλιξη του διαδικτύου, η έκρηξη της τεχνολογίας και το διαδίκτυο των πραγμάτων (Internet of Things – IoT) έχει δημιουργήσει νέες ανάγκες στην ζωή των ανθρώπων που επηρεάζει σίγουρα και τον χώρο της εκπαίδευσης. Διαδικτυακή παρακολούθηση μαθημάτων με χρήση συσκευών IoT, διδακτικά σενάρια με χρήση IoT αλλά και άλλες εφαρμογές με αισθητήρες εμφανίζονται όλο και περισσότερο στο χώρο της εκπαίδευσης. Για να μπορέσουν όμως οι μαθητές να παρακολουθήσουν αυτές τις εξελίξεις και να μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν ενεργά προς όφελός τους χρειάζεται να τις γνωρίζουν. Μέσα από την παρούσα εργασία γίνεται μια προσπάθεια να μπορέσουν οι μαθητές δημοτικού να έρθουν σε πρώτη επαφή με την χρήση του IoT. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται ένα διδακτικό σενάριο χρήσης IoT για τον έλεγχο ενός χώρου με αισθητήρες κίνησης μέσα από κινητό τηλέφωνο. Έτσι οι μαθητές με την υλοποίηση της εργασίας θα έρθουν σε επαφή με το διαδίκτυο των πραγμάτων (Internet of Things-IoT), θα κατανοήσουν τι ακριβώς είναι το IoT αλλά και θα υλοποιήσουν ένα παράδειγμα IoT. Επίσης θα έρθουν σε επαφή με τα λογισμικά Ardublock και AppInventor, καθώς και τον μικροελεγκτή Arduino.

Λέξεις Κλειδιά: Internet of Things, Ardublock, AppInventor, Arduino, έλεγχος χώρου

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει συντελεστεί έκρηξη της τεχνολογίας και του διαδικτύου με αποτέλεσμα η ζωή του ανθρώπου να γίνεται πιο εύκολη. Οι έξυπνες συσκευές που έχουν εφευρεθεί καθώς και η ανάπτυξη πρωτότυπων εφαρμογών στο διαδίκτυο έχουν βελτιώσει πολύ την καθημερινότητα του ανθρώπου. Οι άνθρωποι μπορούν πλέον να ελέγχουν τις συσκευές του σπιτιού τους από το κινητό τηλέφωνο, να παρακολουθούν και να συμμετέχουν σε διαδικτυακά μαθήματα από το κινητό τηλέφωνο ή το τάμπλετ αλλά και να κάνουν πολλές δραστηριότητες από απόσταση που πριν από μερικά χρόνια ήταν αδιανόητο. Σε όλη αυτή την εξέλιξη μεγάλο ρόλο έχει διαδραματίσει το διαδίκτυο των πραγμάτων ή Internet of Things (IoT).

Βέβαια, αν και δεν έχει ακόμη οριοθετηθεί το IoT όπως αναφέρεται στο (Tsai, Lai & Vasilakos, 2014) στη βιβλιογραφία έχει οριστεί και εξηγηθεί πολλές φορές (Atzori, Iera & Morabito, 2010; Ben-Daya, Hasini & Bahroun, 2019). Μάλιστα όπως αναφέρει ο Ornes (2016) το IoT είναι η υλοποίηση του οράματος σε έναν κόσμο όπου ο υπολογιστής δεν περιορίζεται σε τάμπλετ, έξυπνα τηλέφωνα και φορητούς υπολογιστές, αλλά περιλαμβάνει τις συσκευές που μπορούν να καταγράψουν και να διαμοιράσουν τα δεδομένα τους. Μάλιστα μπορεί να είναι οποιοδήποτε αντικείμενο που μπορεί να ενσωματώσει αισθητήρες ώστε να μπορεί να παρατηρεί, καταγράφει και αλληλοεπιδρά με το περιβάλλον του.

Το IoT μπορεί να επεκταθεί σε όλες τις δραστηριότητες των ανθρώπων, από το σπίτι και την επιχείρηση, έως το περιβάλλον και το σχολείο. Μάλιστα στην εκπαίδευση μπορεί να εμπλακεί πάρα πολύ το IoT (Abbasy & Quesada, 2017) και υπάρχουν οφέλη και προκλήσεις του IoT στην εκπαίδευση (Kassab & Mazzara, 2019). Επιπλέον εκπαιδευτικοί από διάφορες χώρες φαίνεται να υιοθετούν τις IoT τεχνολογίες στις παιδαγωγικές διαδικασίες (Kassab, DeFranco & Laplante, 2020).

Στην εκπαίδευση έχουν παρουσιαστεί στη βιβλιογραφία άρθρα με διδακτικά σενάρια και IoT. Στο άρθρο (Tziortzioti et al., 2018) παρουσιάζονται εκπαιδευτικά σενάρια με χρήση

IoT για την ενέργεια και την μόλυνση της θάλασσας. Σε άλλο άρθρο (Mylonas et al., 2017) προτείνονται μια σειρά εφαρμογών για το περιβάλλον με χρήση αισθητήρων IoT. Σε ένα άλλο άρθρο (Srivastava & Yammiyavar, 2016) παρουσιάζεται η χρήση έξυπνων τεχνουργημάτων μαθησιακών αντικειμένων για την διδακτέα ύλη των εργαστηρίων Ηλεκτρονικής Μηχανικής, τα οποία όταν ενωθούν μαζί αποτελούν ένα IoT αντικείμενο και μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές εμπλουτίζοντας τις γνώσεις τους για διάφορα πειράματα. Σε άλλο άρθρο (Valpreda & Zonda, 2016) παρουσιάζεται ένα έργο κηπουρικής με αισθητήρες, το οποίο προσπαθεί να μάθει στα παιδιά πώς να μεγαλώνουν τα δικά τους φυτά τόσο σε εσωτερικούς όσο και σε εξωτερικούς χώρους.

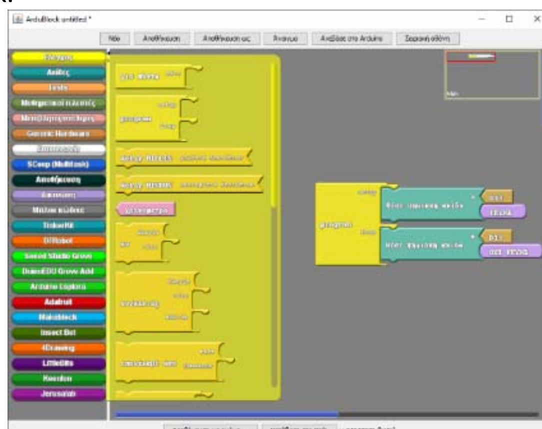
Βέβαια, μελετώντας την βιβλιογραφία διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχουν και πολλά διδακτικά σενάρια στο χώρο της εκπαίδευσης και μάλιστα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι είναι ακόμη ένας τομέας που συνεχώς αναπτύσσεται και εξελίσσεται. Αυτή η έλλειψη διδακτικών σεναρίων για την χρήση του IoT στην εκπαίδευση ήταν και ο βασικότερος λόγος που μας ώθησε στην συγγραφή της παρούσας εργασίας.

Στην παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια να εμπλακούν οι μαθητές δημοτικού με το IoT μέσα από την κατασκευή ενός τεχνουργήματος που θα μπορεί να παρακολουθεί ένα χώρο μέσω κινητού τηλεφώνου. Η κατασκευή θα γίνει χρησιμοποιώντας έναν μικροελεγκτή Arduino, LED, αντιστάτες, αισθητήρες ανίχνευσης κίνησης και συσκευή Bluetooth HC05 για να μπορεί να επικοινωνεί η συσκευή με το κινητό τηλέφωνο. Επίσης οι μαθητές θα εμπλακούν με τον προγραμματισμό αφού θα χρειαστεί να δημιουργήσουν κώδικα στο ArduBlock και το AppInventor ώστε να μπορεί να ελέγχεται το τεχνούργημα από το κινητό τηλέφωνο.

Η δομή της εργασίας είναι ως εξής: Αρχικά παρουσιάζονται τα λογισμικά ArduBlock και AppInventor και στην συνέχεια παρουσιάζεται ένα διδακτικό σενάριο το οποίο πραγματοποιείται σε τέσσερεις διδακτικές ώρες. Κάθε διδακτική ώρα παρουσιάζεται αναλυτικά. Επίσης περιγράφεται η περιγραφή του συστήματος καθώς και η πρακτική εφαρμογή της στο σχολείο. Η εργασία καταλήγει με τα συμπεράσματα που προέκυψαν καθώς και τις μελλοντικές ενέργειες με βάση το παρόν διδακτικό σενάριο στην εκπαίδευση.

Λογισμικό ArduBlock

Το λογισμικό ArduBlock είναι μια γλώσσα προγραμματισμού. Η δημιουργία κώδικα γίνεται με τουβλάκια (bricks) όπως γίνεται και στο Scratch. Εκτελείται σαν πρόσθετο (Add-on) μέσα από το λογισμικό Arduino. Άρα πρώτα θα πρέπει να μεταφορτωθεί και να εγκατασταθεί το λογισμικό Arduino και στην συνέχεια να μεταφορτωθεί και να προστεθεί το λογισμικό ArduBlock.



Εικόνα 1. Το περιβάλλον εργασίας του ArduBlock

Στην Εικόνα 1 φαίνεται το περιβάλλον εργασίας του. Το περιβάλλον εργασίας είναι χωρισμένο σε δύο τμήματα, το αριστερό στο οποίο βρίσκονται όλες οι κατηγορίες των

εντολών και το δεξιό τμήμα όπου δημιουργείται ο κώδικας. Η δημιουργία του κώδικα γίνεται με την τεχνική σύρε και άφησε (drag & drop) κάθε εντολής στο δεξιό τμήμα του περιβάλλοντος εργασίας. Στο ArduBlock μπορεί να ανοίξει ένα ήδη αποθηκευμένο πρόγραμμα, να δημιουργηθεί ένα καινούριο πρόγραμμα από την αρχή ή να τροποποιηθεί και να αποθηκευτεί ένα υπάρχον πρόγραμμα. Με την ολοκλήρωση του προγράμματος για να γίνει μεταφόρτωση στον μικροελεγκτή Arduino επιλέγεται η εντολή *Ανέβασε στο Arduino*.

Λογισμικό AppInventor

Η διαδικτυακή γλώσσα προγραμματισμού AppInventor παρέχεται από την Google και συντηρείται από το MIT και μπορούν να δημιουργηθούν εφαρμογές τόσο για πλατφόρμες Android όσο και IOS (App Inventor, 2021). Παρέχεται δωρεάν, είναι ελεύθερο και διατίθεται από τον ιστότοπο https://appinventor.mit.edu.

Είναι ένα ανοιχτό περιβάλλον οπτικού προγραμματισμού και ο προγραμματισμός γίνεται με την μετακίνηση εντολών ή αντικειμένων στις κατάλληλες θέσεις. Το γραφικό περιβάλλον εργασίας είναι παραπλήσιο με το περιβάλλον εργασίας τους Scratch ή του StarLogo (App Inventor, 2021) και φαίνεται στην Εικόνα 2. Υπάρχουν δύο καρτέλες, η καρτέλα Designer όπου διαμορφώνεται το σχεδιαστικό κομμάτι της εφαρμογής, και η καρτέλα Blocks όπου δημιουργείται ο κώδικας με τουβλάκια (bricks).



Εικόνα 2. Το περιβάλλον εργασίας του AppInventor

Προτεινόμενο διδακτικό σενάριο

Ο τίτλος του διδακτικού σεναρίου είναι «Επιτήρηση αίθουσας ενός σχολείου». Οι μαθητές θα μπορέσουν να μελετήσουν την χρήση των LED (Light Emitting Diode) και του αισθητήρα ανίχνευσης κίνησης μέσα από την κατασκευή για επιτήρηση μιας αίθουσας ενός σχολείου με έλεγχο από κινητό. Η όλη κατασκευή θα γίνει με την χρήση μικροελεγκτή Arduino. Με την ολοκλήρωση της κατασκευής, οι μαθητές θα μπορέσουν να κατανοήσουν την λειτουργία ενός συστήματος επιτήρησης χώρου από απόσταση με την χρήση έξυπνου τηλεφώνου ή τάμπλετ.

Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο απευθύνεται σε μαθητές της τελευταίας τάξης του δημοτικού που έχουν διδαχθεί στο παρελθόν κάποια οπτική γλώσσα προγραμματισμού, όπως είναι το Scratch. Το διδακτικό σενάριο διαρκεί τέσσερεις διδακτικές ώρες. Ο χρόνος μπορεί και να διαφέρει ανάλογα με τις προγραμματιστικές δεξιότητες και τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών.

Ο χώρος πραγματοποίησης του σεναρίου μπορεί να είναι το εργαστήριο ηλεκτρονικών υπολογιστών του σχολείου. Εκεί οι μαθητές μπορεί να χωριστούν σε ομάδες των δύο ή τριών ατόμων. Τα μέλη κάθε ομάδας θα έχουν συγκεκριμένους ρόλους όσον αφορά το προγραμματιστικό αλλά και το κατασκευαστικό κομμάτι της εργασίας, ανάλογα με τις

δεξιότητες που διαθέτει ο κάθε μαθητής. Η αγαστή συνεργασία μεταξύ των μελών κάθε ομάδας είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία της παρούσας εργασίας .

Διδακτικοί στόχοι & αναμενόμενα αποτελέσματα

Με την ολοκλήρωση του διδακτικού σεναρίου οι μαθητές αναμένεται να έχουν αποκτήσει αρκετές δεξιότητες σε διάφορους τομείς. Συγκεκριμένα θα μάθουν να πραγματοποιούν συνδεσμολογία στον μικροελεγκτή Arduino, θα αποκτήσουν προγραμματιστικές γνώσεις στον ArduBlock καθώς και στο AppInventor. Πιο αναλυτικά:

- Οι μαθητές θα κατανοήσουν την λειτουργία του LED.
- Οι μαθητές θα εξοικειωθούν με τον μικροελεγκτή Arduino.
- Οι μαθητές θα εξοικειωθούν με το λογισμικό ArduBlock.
- Οι μαθητές θα εξοικειωθούν με το λογισμικό AppInventor.
- Οι μαθητές θα αναπτύξουν προγραμματιστικές δεξιότητες.
- Οι μαθητές θα κατανοήσουν το IoT.
- Οι μαθητές θα κατανοήσουν την επιτήρηση ενός χώρου με τεχνολογικά μέσα.

Προετοιμασία του εργαστήριου Πληροφορικής

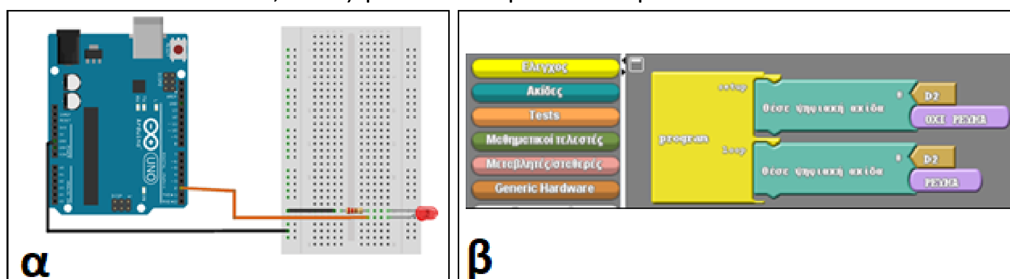
Στο εργαστήριο Πληροφορικής θα πρέπει να έχουν εγκατασταθεί τα απαραίτητα λογισμικά από τον εκπαιδευτικό Πληροφορικής. Επιπλέον πριν ξεκινήσει η κατασκευή του τεχνουργήματος ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ελέγξει ότι όλα τα προγράμματα λειτουργούν κανονικά. Τα λογισμικά που θα πρέπει να εγκατασταθούν είναι το πρόγραμμα Arduino και μέσα από αυτό να μεταφορτωθεί και εγκατασταθεί το πρόσθετο λογισμικό ArduBlock. Επιπλέον θα χρειαστεί το διαδικτυακό λογισμικό AppInventor, οπότε το εργαστήριο Πληροφορικής θα πρέπει να διαθέτει πρόσβαση στο διαδίκτυο.

Πριν ξεκινήσει η πρώτη διδακτική ώρα, ο εκπαιδευτικός θα έχει στον κάθε πάγκο εργασίας τα απαραίτητα υλικά (μικροελεγκτής Arduino, καλώδιο USB, breadboard, LED, αντιστάτες, αισθητήρες ανίχνευσης κίνησης, μονάδα Bluetooth HC05, καλώδια συνδεσμολογίας). Πριν την έναρξη του έργου μπορεί να εκτελεστεί ένα απλό πρόγραμμα (LED που αναβοσβήνει) ώστε να βεβαιωθεί ο εκπαιδευτικός ότι το λογισμικό και το υλικό της κατασκευής δουλεύουν σωστά και δεν υπάρχει κάποιο πρόβλημα. Επιπλέον ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει χωρίσει τους μαθητές σε ομάδες των δύο ή των τριών ατόμων.

Πρώτη διδακτική ώρα

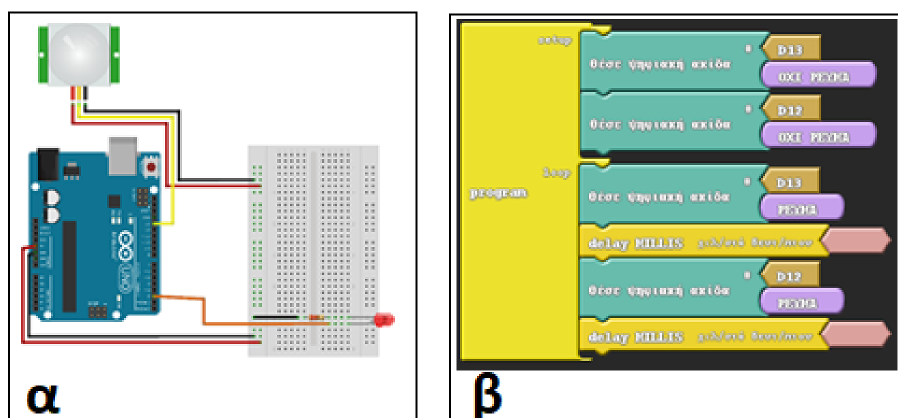
Ο εκπαιδευτικός θα εξηγήσει στους μαθητές αυτό που πρόκειται να κατασκευάσουν. Θα τους ενημερώσει για τα υλικά που θα χρειαστούν για το έργο τους καθώς και τον τρόπο λειτουργίας τους.

Αμέσως μετά θα τους εξηγήσει την προετοιμασία της συνδεσμολογίας στο Arduino. Οι μαθητές θα χρησιμοποιήσουν τα υλικά που έχουν στους πάγκους τους. Αυτό που θα κατασκευάσουν αρχικά οι μαθητές φαίνεται στην Εικόνα 3α. Μετά οι μαθητές θα γράψουν τον κώδικα στο ArduBlock, όπως φαίνεται στην Εικόνα 3β.



Εικόνα 3. α. Συνδεσμολογία ενός LED στο Arduino και το Breadboard, β. Κώδικας στο ArduBlock για τον έλεγχο του LED

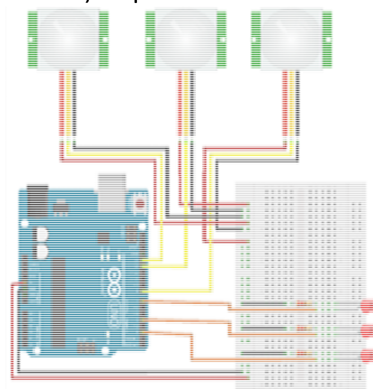
Στη συνέχεια οι μαθητές θα προσθέσουν τον αισθητήρα κίνησης έτσι ώστε να προκύψει η κατασκευή της Εικόνας 4α και θα δημιουργήσουν τον κώδικα της Εικόνας 4β στο ArduBlock.



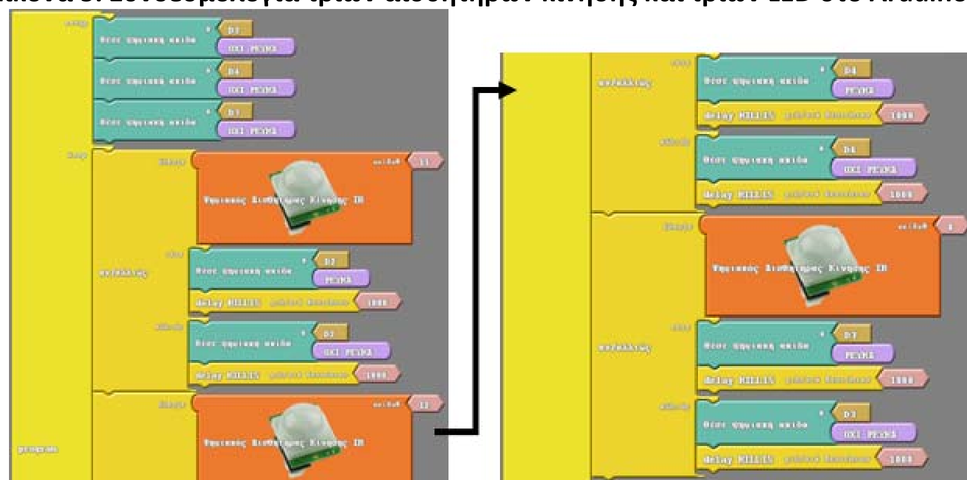
Εικόνα 4. α. Συνδεσμολογία αισθητήρα κίνησης και LED στο Arduino, β. Κώδικας για τον έλεγχο του LED και του αισθητήρα ανίχνευσης κίνησης

Δεύτερη διδακτική ώρα

Οι μαθητές έμαθαν κατά την διάρκεια της πρώτης διδακτικής ώρας πως δουλεύει ο αισθητήρας κίνησης και ένα LED στο Arduino. Τώρα θα προσπαθήσουν μόνοι τους, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού Πληροφορικής, να επεκτείνουν την κατασκευή και να προσθέσουν άλλους δύο αισθητήρες κίνησης καθώς και άλλα δύο LED. Η κατασκευή τώρα φαίνεται στην Εικόνα 5 και ο κώδικας στην Εικόνα 6.



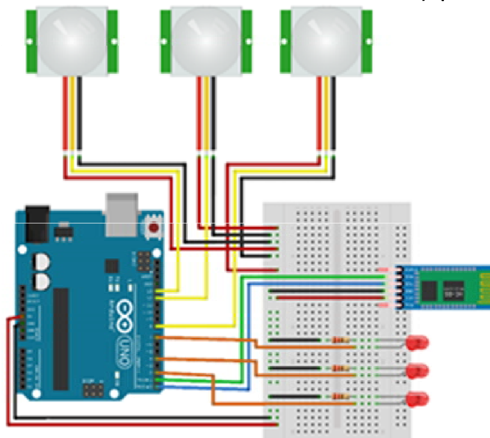
Εικόνα 5. Συνδεσμολογία τριών αισθητήρων κίνησης και τριών LED στο Arduino



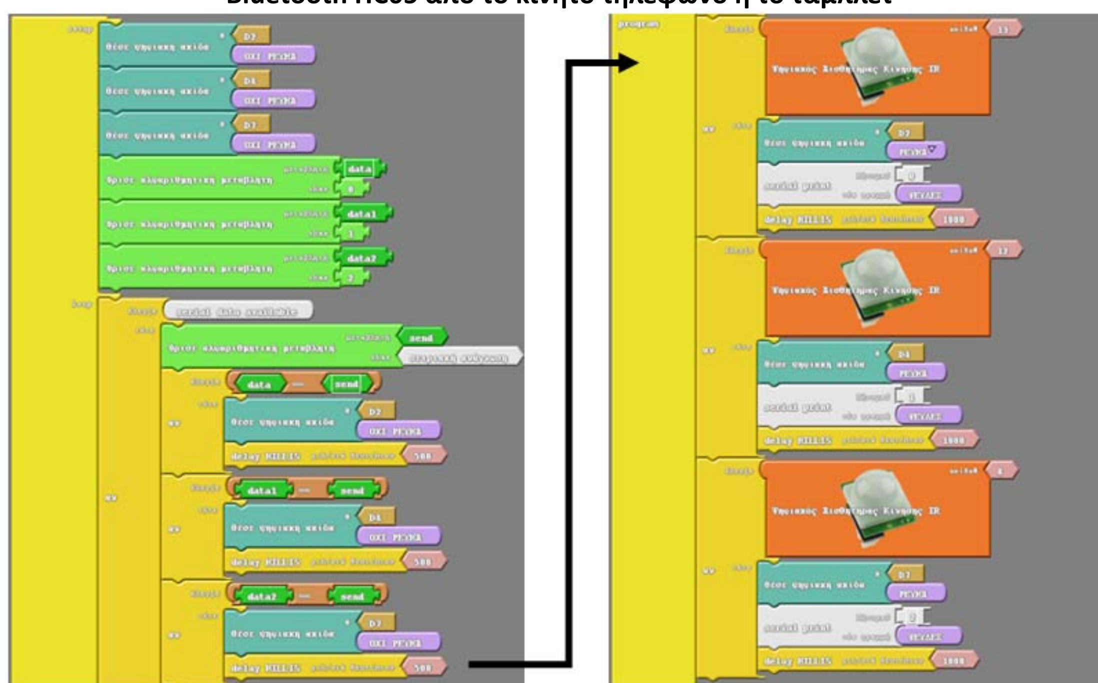
Εικόνα 6. Κώδικας για τον έλεγχο των LED και των αισθητήρων ανίχνευσης κίνησης

Τρίτη διδακτική ώρα

Οι μαθητές έχουν σχεδόν ολοκληρώσει την κατασκευή τους στο Arduino και έχουν προγραμματίσει την κατασκευή τους. Τώρα το μόνο που μένει είναι να μπορούν να ελέγχουν την κατασκευή τους από το έξυπνο τηλέφωνο. Για να το καταφέρουν αυτό, αρχικά θα προσθέσουν την μονάδα Bluetooth HC05 στην κατασκευή τους, όπως φαίνεται στην Εικόνα 7 και θα προσθέσουν τον κώδικα στο ArduBlock όπως φαίνεται στην Εικόνα 8.



Εικόνα 7. Συνδεσμολογία αισθητήρα κίνησης και LED στο Arduino που ελέγχονται με Bluetooth HC05 από το κινητό τηλέφωνο ή το τάμπλετ



Εικόνα 8. Κώδικας στο ArduBlock για τον έλεγχο του LED, του αισθητήρα ανίχνευσης κίνησης και του Bluetooth HC05

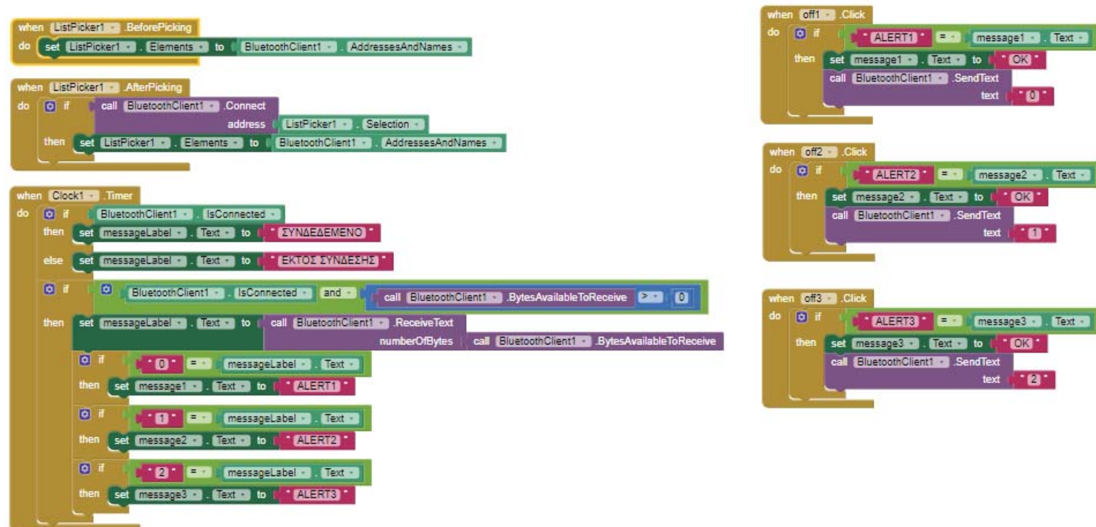
Τέταρτη διδακτική ώρα

Οι μαθητές έχουν πλέον ολοκληρώσει την κατασκευή τους. Τώρα μέσα από την διαδικτυακή εφαρμογή AppInventor θα προσπαθήσουν να εισάγουν τα αντικείμενα για να μπορούν να ελέγχουν την κατασκευή μέσα από το έξυπνο τηλέφωνο, όπως φαίνονται στην Εικόνα 9.



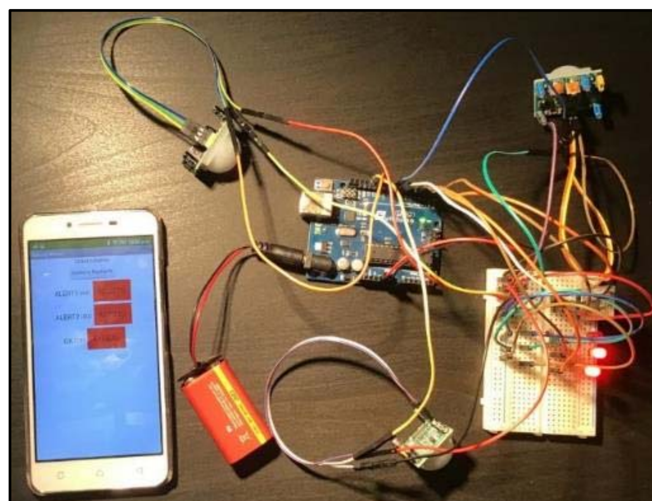
Εικόνα 9. Στιγμιότυπο της τελικής οθόνης με τα αντικείμενα στο AppInventor

Στη συνέχεια θα δημιουργήσουν το παρακάτω κομμάτι κώδικα στη διαδικτυακή εφαρμογή AppInventor όπως φαίνεται στην Εικόνα 10.



Εικόνα 10. Κώδικας για την σύνδεση έξυπνου τηλεφώνου και κατασκευής στο Arduino

Για να μπορέσει να εκτελεστεί η εφαρμογή στο κινητό τηλέφωνο ή το τάμπλετ αρκεί να εγκατασταθεί στη συσκευή η εφαρμογή MIT AI2 Companion. Τώρα έχει ολοκληρωθεί η κατασκευή και μπορεί να λειτουργήσει στο έξυπνο τηλέφωνο όπως φαίνεται στην Εικόνα 11.



Εικόνα 11. Η κατασκευή και ο έλεγχος της με έξυπνο τηλέφωνο μέσω Bluetooth HC05

Περιγραφή λειτουργίας του συστήματος

Το σύστημα αποτελείται από τρεις αισθητήρες ανίχνευσης κίνησης. Μπορεί όμως να προστεθούν και άλλοι αισθητήρες αργότερα, ανάλογα με την περίσταση. Όταν ένας από τους αισθητήρες ανιχνεύσει κίνηση, τότε ανάβει το αντίστοιχο LED στην κατασκευή Arduino. Επίσης στέλνεται σήμα από το Arduino μέσω του Bluetooth HC05 και εμφανίζεται στην εφαρμογή του κινητού αντίστοιχο μήνυμα καθώς και ο αισθητήρας που ανίχνευσε την κίνηση. Ο χρήστης του κινητού μπορεί τότε στην εφαρμογή να απενεργοποιήσει την ένδειξη ενημέρωσης του αντίστοιχου αισθητήρα πατώντας το αντίστοιχο κουμπί της εφαρμογής. Τότε ένα νέο σήμα στέλνεται από το κινητό και λαμβάνεται από το Arduino μέσω του Bluetooth HC05, σβήνει το αντίστοιχο LED και ο αισθητήρας ξεκινάει την ανίχνευση κίνησης από την αρχή. Η ίδια διαδικασία συμβαίνει και με τους τρεις αισθητήρες ανίχνευσης κίνησης.

Πρακτική εφαρμογή

Το διδακτικό σενάριο το οποίο προτείνεται στο παρόν άρθρο μπορεί να βρει πρακτική εφαρμογή στο σχολείο και συγκεκριμένα κατά την επιτήρηση ενός χώρου ή την αποφυγή πρόσβασης σε ένα μέρος. Αυτός ο χώρος μπορεί να βρίσκεται στην αυλή του σχολείου, μπορεί να είναι μια αίθουσα διδασκαλίας (π.χ. εργαστήριο πληροφορικής) ή ένας διάδρομος. Με την τοποθέτηση της κατασκευής με τους αισθητήρες σε αυτόν τον χώρο, θα μπορεί να γίνεται ανίχνευση κίνησης και άρα πιθανή παρουσία ατόμων σε έναν χώρο που μπορεί να μην επιτρέπεται η πρόσβαση. Έτσι θα παρέχεται περισσότερη ασφάλεια στο χώρο του σχολείου.

Συμπεράσματα

Η ανάπτυξη στις νέες τεχνολογίες και το διαδίκτυο έχουν δημιουργήσει καινούρια εργαλεία και έχουν κάνει πιο εύκολη την ζωή των ανθρώπων. Το διαδίκτυο των πραγμάτων είναι ένα από τα αποτελέσματα αυτής της εξέλιξης και μπορεί να συντελέσει σημαντικό ρόλο μέσα στον χώρο της εκπαίδευσης. Για να μπορέσει όμως να γίνει αυτό οι μαθητές θα πρέπει να έρθουν σε επαφή με το IoT, να το κατανοήσουν, να δημιουργήσουν εφαρμογές με αισθητήρες, να παραμετροποιήσουν συστήματα και γενικά να αναπτύξουν δεξιότητες στο IoT. Αυτό μπορεί να γίνει μέσα από εφαρμογές που υποστηρίζουν IoT ή από διδακτικά σενάρια εμπλουτισμένα με συσκευές IoT.

Οι μαθητές του δημοτικού μπορούν μέσα από διδακτικά σενάρια που θα έχουν αισθητήρες καταγραφής διαφόρων φαινομένων (υγρασίας, θερμοκρασία, κίνησης κ.λπ.) να κατανοήσουν πως λειτουργεί το διαδίκτυο των πραγμάτων. Επιπλέον οι μαθητές θα μπορούν να παραμετροποιήσουν αυτές τις συσκευές ή να τροποποιήσουν τον κώδικα που ελέγχει αυτές τις συσκευές, να έρθουν σε επαφή με νέα προγραμματιστικά περιβάλλοντα, να αναπτύξουν προγραμματιστικές δεξιότητες και να αναπτύξουν την αλγοριθμική σκέψη. Όλα αυτά μπορούν να γίνουν μέσα από την εφαρμογή της παρούσας εργασίας στην τάξη.

Μέσα από τις δραστηριότητες της παρούσας εργασίας γίνεται προσπάθεια να έρθουν σε πρώτη επαφή οι μαθητές με το IoT. Οι δραστηριότητες που γίνονται καθ' όλη την διάρκεια της εργασίας μπορούν να τροποποιηθούν και να μειωθεί ο όγκος των εξαρτημάτων που πρέπει να προσθέσουν οι μαθητές (για παράδειγμα μπορούν να είναι τελικά δύο αισθητήρες κίνησης αντί για τρεις), έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της κάθε ομάδας. Επίσης μπορεί να δοθεί έτοιμο κάποιο κομμάτι κώδικα τόσο στο ArduBlock όσο και στο AppInventor έτσι ώστε να μπορεί η συνολική παρέμβαση να γίνει σε διάστημα τεσσάρων ωρών. Σε κάθε περίπτωση μπορούν να γίνουν αλλαγές ανάλογα με τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις δυσκολίες που μπορεί να συναντήσει η κάθε ομάδα.

Το επόμενο βήμα αυτής της προσπάθειας για να κατανοήσουν οι μαθητές το IoT είναι η υλοποίηση της παρούσας εργασίας σε πραγματικές συνθήκες, να μπορέσουν δηλαδή οι μαθητές να πραγματοποιήσουν τις δραστηριότητες στο εργαστήριο Πληροφορικής. Έτσι θα μπορέσει να διερευνηθεί ο βαθμός εμπλοκής των περιβαλλόντων εργασίας, όπως το

ArduBlock και το AppInventor, η κατανόηση αλγοριθμικών εννοιών καθώς και η ανάπτυξη αλγοριθμικής σκέψης σε μαθητές δημοτικού.

Αναφορές

Abbasy, M. B., & Quesada, E. V. (2017). Predictable influence of IoT (Internet of Things) in the higher education. *International Journal of Information and Education Technology, 7*(12), 914-920.

App Inventor (2021). In Wikipedia. Ανακτήθηκε στις 16/2/2021 από https://en.wikipedia.org/wiki/App_Inventor_for_Android

Atzori, L., Iera, A., & Morabito, G. (2010). The internet of things: A survey. *Computer networks, 54*(15), 2787-2805.

Ben-Daya, M., Hassini, E., & Bahroun, Z. (2019). Internet of things and supply chain management: a literature review. *International Journal of Production Research, 57*(15-16), 4719-4742.

Kassab, M., & Mazzara, M. (2019, May). Towards Designing Smart Learning Environments with IoT. In *International Workshop on Software Engineering Aspects of Continuous Development and New Paradigms of Software Production and Deployment* (pp. 152-166). Springer, Cham.

Kassab, M., DeFranco, J., & Laplante, P. (2020). A systematic literature review on Internet of things in education: Benefits and challenges. *Journal of Computer Assisted Learning, 36*(2), 115-240.

Mylonas, G., Amaxilatis, D., Leligou, H., Zahariadis, T., Zacharioudakis, E., Hofstaetter, J., ... & Lerch, J. (2017, June). Addressing behavioral change towards energy efficiency in european educational buildings. In *2017 Global Internet of Things Summit (GIoTS)* (pp. 1-6). IEEE.

Ornes, S. (2016). Core Concept: The Internet of Things and the explosion of interconnectivity. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 113*(40), 11059-11060.

Srivastava, A., & Yammiyavar, P. (2016, January). Augmenting tutoring of students using Tangible Smart Learning Objects: An IOT based approach to assist student learning in laboratories. In *2016 International Conference on Internet of Things and Applications (IOTA)* (pp. 424-426). IEEE.

Tsai, C. W., Lai, C. F., & Vasilakos, A. V. (2014). Future Internet of Things: open issues and challenges. *Wireless Networks, 20*(8), 2201-2217.

Tziortzioti, C., Mavrommati, I., Mylonas, G., Vitaletti, A., & Chatzigiannakis, I. (2018, August). Scenarios for educational and game activities using internet of things data. In *2018 IEEE Conference on Computational Intelligence and Games (CIG)* (pp. 1-8). IEEE.

Valpreda, F., & Zonda, I. (2016). Grüt: A gardening sensor kit for children. *Sensors, 16*(2), 231. doi:10.3390/s16020231.

Πλήρη Άρθρα – Εισηγήσεις -Βιντεοεισηγήσεις Αξιοποίηση Τ.Π.Ε στη διδασκαλία και στη μάθηση (εκπ/κό λογισμικό, διαδίκτυο κ.λ.π)

Συγκριτική αξιολόγηση των λογισμικών (πλατφόρμες) που χρησιμοποιούνται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα

Κόφφας Στέφανος PhD
Επιστημονικός συνεργάτης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
koffas@telar.gr

Περίληψη

Το άρθρο διαπραγματεύεται την αξιολόγηση των λογισμικών (πλατφόρμες) εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που εφαρμόζονται στην χώρα μας. Στόχος του είναι αφ' ενός η καταγραφή, η ανάλυση και η συγκριτική παρουσίαση, υπό τη μορφή συμπερασμάτων, της υπάρχουσας επιστημονικής βιβλιογραφίας, αφ' ετέρου δε η ανάδειξη των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων μέσα από την αποτίμηση και συνάμα τη βελτιστοποίηση της χρηστικότητας των λογισμικών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ως εργαλείων διαχείρισης της μάθησης στα χέρια του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Αρχικά επιχειρείται η σύντομη ανάλυση των όρων της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και των εργαλείων (λογισμικά) εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε επίπεδο ορισμού. Ακολούθως καταγράφονται τα ευρήματα από τη μελέτη της διεθνούς και της ελληνικής βιβλιογραφίας για τη χρήση συγκεκριμένων λογισμικών διαχείρισης συστημάτων μάθησης ως εργαλείων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και γίνεται παράθεση των αποτελεσμάτων της συγκριτικής αξιολόγησής τους, σύμφωνα με τα ευρήματα της βιβλιογραφικής μελέτης.

Λέξεις κλειδιά: πλατφόρμες, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, συγκριτική αξιολόγηση

Εισαγωγή

''Η εκπαιδευτική αξιολόγηση ορίζεται ως μία εμπειρικά βασιζόμενη διαδικασία συλλογής, περιγραφής, ανάλυσης και αποτίμησης της καταλληλότητας και της ποιότητας όσον αφορά σε όλα τα παιδαγωγικά μέσα (εκπαιδευτές, εκπαιδευτικό υλικό, εκπαιδευόμενους, προγράμματα, υποδομές) (Dorsch χ.χ.), με τα οποία αξιολογούνται οι προσφερόμενες υπηρεσίες στην εκπαίδευση.

Οι προσφερόμενες υπηρεσίες, έχουν διευρυνθεί αξιοποιώντας τις τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών (ΤΠΕ), τη χρησιμοποίηση πολυμέσων εκπαίδευσης, καθώς και τα λογισμικά εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα , όπως υποστηρίζουν οι Πετροπούλου, Κασιμάτη, Ρετάλης, ''οι ψηφιακές υπηρεσίες έχουν μετασχηματίσει τις τρέχουσες εκπαιδευτικές πρακτικές προσφέροντας καινοτόμες και αποτελεσματικές απαντήσεις-λύσεις τόσο στο πεδίο της μάθησης όσο και στο πεδίο της αξιολόγησης'' (2015, σ.9).

Τα λογισμικά (πλατφόρμες) εξ αποστάσεως εκπαίδευσης προσφέρουν την ευκαιρία μάθησης μέσω Η/Υ (Carliner, 1999) χρησιμοποιώντας διδακτικά εργαλεία μέσω λογισμικών, σε κατάλληλα δομημένες πλατφόρμες (Wache, 2003) που υποστηρίζουν την εκπαίδευση από απόσταση όπως τα συστήματα διαχείρισης μάθησης – Learning Management Systems (Okada et. al. 2009) και αξιοποιούν την τεχνολογία με σκοπό την εξυπηρέτηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μάθησης (Ζέπος, 2015).

Βιβλιογραφική ανασκόπηση των λογισμικών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Στην εκπαιδευτική διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης η επιτυχημένη λειτουργία του διδακτικού τριγώνου εκπαιδευτής –εκπαιδευόμενος -υλικό και το αποτέλεσμα της 'ηλεκτρονικής μάθησης' στηρίζεται, πέραν του διδάσκοντος, στα λογισμικά εκπαίδευσης (Anderson, 2004).

Σύμφωνα με τον Wache ''η ηλεκτρονική μάθηση (e learning) περιλαμβάνει μαθήματα

μέσω Η/Υ που έχουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: α) διαδραστική μέσω πολυμέσων δομή του μαθησιακού περιεχομένου, β) ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας μέσω ηλεκτρονικής ιστοσελίδας, γ) επικοινωνία μέσω διαδικτύου με την χρήση ειδικού λογισμικού'' (2003, p.2). Η μέθοδος που ακολουθούν τα περισσότερα προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης για λόγους εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης εστιάζει στην κάλυψη των απαιτήσεων του διδακτικού τριγώνου εκπαίδευσης με συστήματα οπτικοαουστικής τηλεδιάσκεψης σύγχρονης και ασύγχρονης μορφής, η οποία επιτρέπει την αποτελεσματική διαχείριση, τεκμηρίωση, παρακολούθηση, και υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Ψυχογιού, 2007).

Τα προγράμματα στις πλατφόρμες πρέπει να μπορούν να υποστηρίξουν την διαδραστική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου όπως επίσης και το απαιτούμενο εκπαιδευτικό υλικό διδασκαλίας σε ψηφιακή μορφή (εικόνα, ήχο, βίντεο, εκπαιδευτικά προγράμματα, εξομοιώσεις ασκήσεων, ιστολόγια, βιβλιοθήκες) (Παρασκευάς, Ασημακόπουλος, Τριανταφύλλου, 2015, σ. 13), με εύχρηστο και απλό τρόπο για όλους τους συμμετέχοντες. Επιπλέον πρέπει να υποστηρίζουν συγκεκριμένες λειτουργίες και συνεργατικά εργαλεία, με κυριότερες:

1. Διαδικασίες εγγραφής σε μαθήματα, δημιουργία ομάδων εκπαιδευόμενων, επίπεδο πρόσβασης στους εκπαιδευτικούς πόρους (ηλεκτρονική γραμματεία).
2. Ανάρτηση δεδομένων που αφορούν το πρόγραμμα σπουδών (αποθετήρια εργασιών, e Portfolio).
3. Δυνατότητα εξ αποστάσεως συμμετοχής σπουδαστών και διδασκόντων.
4. Δυνατότητα ημερολογίου με ειδοποιήσεις για τον προγραμματισμό των γεγονότων της μαθησιακής διαδικασίας.
5. Τρόπους συμμετοχής και επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία (σπουδαστών και διδασκόντων) με τη χρήση εργαλείων όπως forum συζητήσεων, άμεση ανταλλαγή μηνυμάτων (instant messaging), ηλεκτρονικό ταχυδρομείο.
6. Δυνατότητα δημιουργίας και αξιολόγησης διαφορετικού τύπου δοκιμασιών- εργασιών και παραγωγή στατιστικών δεδομένων/αναφορών.
7. Παρακολούθηση (tracking) της συμμετοχής των σπουδαστών στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Σοφός, Κώστας, Παράσχου, 2015, σ. 177).

Η μεγάλη ζήτηση για εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αλλά και ο περιορισμός της κινητικότητας, λόγω covid 19, έχουν οδηγήσει στην ανάπτυξη μεγάλου αριθμού λογισμικών και συστημάτων που εξυπηρετούν αυτό το σκοπό. Κατατάσσονται δε σε 3 κατηγορίες: α) εμπορικά προϊόντα που απαιτούν άδεια χρήσης και έχουν κόστος β) λογισμικά ανοιχτού κώδικα τα οποία προσφέρονται ελεύθερα στους χρήστες γ) υπηρεσίες διαδικτύου με τη μορφή υπολογιστικού νέφους τα οποία έχουν χρονοχρέωση (Abrahams, 2010, Folden R.W. 2012).

Στην Ελλάδα τα περισσότερο διαδομένα λογισμικά που χρησιμοποιούνται σε πλατφόρμες διαδικτυακής μάθησης είναι: α) Open eClass β) Adobe Connect γ) Microsoft Teams δ) Cisco Webex ε) Moodle. Θα αναφερθούμε παρακάτω στις λειτουργίες των συγκεκριμένων λογισμικών περιληπτικά, χωρίς να εισερχόμαστε σε τεχνικές λεπτομέρειες.

Adobe Connect

Είναι ένα σύστημα τηλεδιασκέψεων και συνεργασίας της εταιρείας Adobe. Στηρίζεται εξ ολοκλήρου σε τεχνολογία Adobe Flash, και μπορεί να συνεργαστεί με όλα τα γνωστά λειτουργικά συστήματα. Υποστηρίζει διαδικτυακές συναντήσεις, εξ αποστάσεως εκπαίδευση και προσφέρεται είτε ως υπηρεσία μίσθωσης από την Adobe, είτε ως λογισμικό με άδεια χρήσης για εγκατάσταση. Υποστηρίζει τον διαμοιρασμό και παρουσίαση εύρους τύπου αρχείων, μορφών παρουσιάσεων, εικόνων καθώς και συμπιεσμένα αρχεία (Σοφός, Κώστας, Παράσχου, 2015).

Moodle

Είναι λογισμικό, που χρησιμοποιείται για τη διαχείριση μαθημάτων σύγχρονης και

ασύγχρονης εκπαίδευσης. Παρέχει τη δυνατότητα για διαδικτυακά σεμινάρια, εξ αποστάσεως εκπαίδευση και υποστήριξη ιστοσελίδων. Είναι συμβατό με όλα τα διεθνή πρότυπα τηλεκπαίδευσης και η σχεδίασή του βοηθάει την επέκτασή του μέσα από ένα μεγάλο πλήθος πρόσθετων εφαρμογών. Έχει τη δυνατότητα, όπως και το Open eClass, να λειτουργήσει αυτόνομα ή να συνδεθεί με άλλα πληροφοριακά συστήματα (Σοφός, Κώστας, Παράσχου, 2015).

Open eClass

Το Open eClass είναι ένα ολοκληρωμένο Σύστημα Διαχείρισης Ηλεκτρονικών Μαθημάτων από το Ελληνικό Ακαδημαϊκό Διαδίκτυο (GUnet). Είναι λογισμικό ανοικτού κώδικα, υποστηρίζεται ενεργά από το GUnet και διανέμεται ελεύθερα. Επιδιώκει την ενσωμάτωση νέων τεχνολογιών και την εποικοδομητική χρήση του διαδικτύου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μετά την αρχική έκδοση αναπτύχθηκαν πολλές νέες εκδόσεις εξυπηρετώντας τις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες (Σοφός, Κώστας, Παράσχου, 2015).

Webex

Το Webex είναι μια εύχρηστη πλατφόρμα που επιτρέπει στους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευόμενους να επικοινωνούν σε πραγματικό χρόνο προσφέροντας επαρκή ποιότητα και υποστήριξη των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των συμμετεχόντων. Περιλαμβάνει μια λειτουργία κοινής χρήσης επιφάνειας εργασίας, μέσω της οποίας τα συνδεδεμένα μέρη μπορούν ταυτόχρονα να παρακολουθήσουν την οθόνη ενός προσώπου, επιτρέποντας στους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευόμενους να μοιράζονται από κοινού αρχεία και να ανταλλάσσουν μηνύματα που σχετίζονται με την εκπαιδευτική καθοδήγηση και υποστήριξη. Παράλληλα, δίνεται η δυνατότητα ταυτόχρονης παρουσίασης και επεξεργασίας αρχείων μέσω της χρήσης ψηφιακού πίνακα, ενώ επιτρέπεται και ο διαμοιρασμός της οθόνης (www.webex.com).

Microsoft Teams

Το Microsoft Teams αποτελεί πλατφόρμα ευρείας χρήσης η οποία παρέχει τα εργαλεία για εξ αποστάσεως εργασία και συνεργασία με εύκολο τρόπο. Ενσωματώνει τα προγράμματα του πακέτου Office κι έχει σχεδιαστεί για την υποστήριξη των υπηρεσιών νέφους (cloud) του Office 365. Υποστηρίζει τη δυνατότητα συνεχόμενων συνομιλιών σε μορφή νήματος, ώστε όλοι οι συμμετέχοντες να παραμένουν ενημερωμένοι. Από προεπιλογή, οι ομαδικές συνομιλίες είναι ορατές σε ολόκληρη την ομάδα, ωστόσο υπάρχει και η δυνατότητα ιδιωτικών συζητήσεων. Το Skype είναι επίσης απόλυτα ενοποιημένο, ώστε οι ομάδες να μπορούν να συμμετέχουν σε διασκέψεις με ομιλία ή βίντεο. Επιπλέον, όλοι οι χρήστες μπορούν να προσθέσουν τα δικά τους αρχεία στον ψηφιακό χώρο εργασίας τους χρησιμοποιώντας emoji, αυτοκόλλητα, GIF και προσαρμοσμένα memo (www.microsoft.com)

Συγκριτική αξιολόγηση λογισμικών τηλεκπαίδευσης στην Ελλάδα

Η αποδοχή ενός κοινά αποδεκτού πλαισίου αξιολόγησης έχει αποδειχτεί δύσκολη υπόθεση, όπως επισημαίνεται από τους ερευνητές. (Αυγερίου, Παπασαλούρος, Ρετάλης, Ψαρομηλίγκος, 2005, σ.137, Αποστολάκης, Τζικόπουλος, 2004, σ.320-322). Η αναγκαιότητα ωστόσο για τη δυνατότητα σύγκρισης μεταξύ των λογισμικών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης υφίσταται, γεγονός που οδήγησε στην υιοθέτηση από τη διεθνή επιστημονική και τεχνολογική κοινότητα τεχνικών προτύπων (industry-wide standards), τα οποία αφορούν: την προσβασιμότητα, τη διαλειτουργικότητα , την προσαρμοστικότητα, τη διάρκεια, την επαναχρησιμοποίηση και την ποιότητα (Lazarinis, Green, Pearson, 2010, p.219, Pulkkinen, Kozlov, Pawlowski, 2010, pp.217-222; Leal, Queiros, 2012). Τα πρότυπα αυτά καθορίζουν, σύμφωνα με τους ερευνητές που ασχολούνται με τις πλατφόρμες και τα λογισμικά εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να πληρούνται ως συγκριτικά στοιχεία αξιολόγησης ως εξής:

- Σύνδεση/αποσύνδεση
- Εγγραφή σε μάθημα

- Προφίλ χρήστη
- Πληροφορίες μαθήματος /προγράμματος σπουδών
- Ημερολόγιο μαθήματος
- Έγγραφα – Υλικό μαθήματος
- Εργασίες
- Βαθμολογία
- Ανακοινώσεις
- Χώρος αποθήκευσης αρχείων
- Εργαλεία αναζήτησης
- Ομάδες
- Κατάλογος συνδεδεμένων χρηστών
- Μηχανισμός ηλεκτρονικού ταχυδρομείου
- Σύστημα Συζητήσεων
- Μηχανισμός αναφορών
- Πρότυπα ηλεκτρονικών μαθημάτων
- Μηχανισμός καταγραφής

(Καμπουράκης & Λουκής, 2006, Καρακατσάνης 2005, Μπράτιτσης & Δημητρακοπούλου, 2001, Σοφός & Κώστας, 2008).

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών για τα προαναφερόμενα λογισμικά καθιστά εμφανές ότι όλες ανεξαιρέτως οι πλατφόρμες ικανοποιούν την πλειάδα των τεχνικών προτύπων χωρίς πρόβλημα, με το Moodle και το Microsoft Teams να προσφέρουν, σύμφωνα με τη γνώμη του συγγραφέα της παρούσας εργασίας, τις περισσότερες δυνατότητες.

Οι διαφορές που καταγράφονται αφορούν στον διαφορετικό βαθμό ευχρηστίας που προσφέρει η κάθε πλατφόρμα, στην ποιότητα των συνδεδεμένων υπηρεσιών και προγραμμάτων, όπως επίσης και στη διασύνδεση των υποσυστημάτων τους (Ατσικπαση & Φωκίδης 2020).. Μέσα από την απλή παρατήρηση και χρήση διαφαίνεται ότι, από άποψη προσβασιμότητας, υπηρεσιών και προσαρμοστικότητας, υπάρχουν διαφορές στον τρόπο προβολής των γραμμών εντολών και των εργαλείων, γεγονός που επηρεάζει το βαθμό ικανοποίησης των χρηστών (Higher Education and New Technologies, 2002). Το eclass φαίνεται στους χρήστες πιο εύκολο καθώς διαθέτει λιγότερες λειτουργίες και γραμμές εργαλείων καθιστώντας το περισσότερο εύχρηστο. Το Moodle για έναν αρχάριο χρήση φαίνεται πολύπλοκο, καθώς ο σχεδιασμός της πλατφόρμας παρουσιάζει σημαντικές διαφορές συγκριτικά με τις άλλες πλατφόρμες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Μπερδούσης, 2011). Το Microsoft Teams διαθέτει το πλεονέκτημα της άμεσης σύνδεσης με τις λοιπές εφαρμογές λειτουργιών του Office, υποστηρίζοντας αυτόματα και περιβάλλον Cloud, γεγονός που το καθιστά από έμπειρους χρήστες των προγραμμάτων Windows πολύ λειτουργικό. Τα λογισμικά Adobe και Webex καθώς δεν σχεδιάστηκαν για εκπαιδευτικούς σκοπούς, δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα σε περιβάλλον εργασίας για τηλεδιασκέψεις και παρουσιάσεις.

Όσον αφορά στη διαλειτουργικότητα, το Microsoft Teams και το Moodle παρουσιάζουν τον μεγαλύτερο αριθμό άμεσα διασυνδεδεμένων υποσυστημάτων, όπως συζήτησης, δημιουργίας ομάδων, ανταλλαγής αρχείων, μηχανισμού καταγραφής και υποστήριξης καθώς και άμεσης διασύνδεσης-χρήσης με προγράμματα που χρησιμοποιούνται κατά πλειοψηφία στην εκπαίδευση όπως κειμενογράφοι, υπολογιστικά φύλα, λογισμικά παρουσιάσεων. Αν και διαθέτουν την υποστήριξη λειτουργίας νέφους, προσφέρουν σημαντικό χώρο αποθήκευσης συγκριτικά με τα υπόλοιπα συστήματα. Ιδιαίτερα το Microsoft Teams με την άμεση ενσωμάτωση του πακέτου Office του δικού του πλοηγού διαδικτυακής αναζήτησης, θεωρείται πληρέστερο συγκριτικά με τα υπόλοιπα λογισμικά. Επίσης και το Adobe Connect λόγω της προέλευσής του από την εταιρία Adobe, προσφέρει δυνατότητες άμεσης χρήσης –

διαλειτουργικότητας με προγράμματα πολυμορφικής μετατροπής μορφής αρχείων, εικόνας και βίντεο και διαμοιρασμού τους σε διαφορετικές ομάδες χρηστών.

Λόγω του ότι το Open eClass είναι ανοιχτού κώδικα, θεωρητικά μπορεί να ειπωθεί ότι εξασφαλίζει σε μεγαλύτερο βαθμό, συγκριτικά με τα άλλα λογισμικά, τα υπεράνω κριτήρια, καθώς δεν υπάρχει δέσμευση άδειας χρήσης για τον αριθμό των χρηστών, τον αριθμό των προσφερόμενων υπηρεσιών και τη χρονική διάρκεια λειτουργίας του (Μπερδούσης, 2011 Τσινάκος, χ.χ.). Αντίθετα όλα τα άλλα λογισμικά συνοδεύονται από δεσμευτικές παραμέτρους όπως πακέτα κόστους-χρήσης και ανανέωση της χρονικής διάρκειας τους. Ωστόσο επειδή το Open eClass είναι ανοιχτού κώδικα και συνεχώς εξελίσσεται, προσαρμόζεται διαρκώς στις ανάγκες των χρηστών.

Εξειδικεύοντας περισσότερο τη σύγκριση μεταξύ των λογισμικών με βάση την ικανότητά τους να υποστηρίζουν το τρίγωνο της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο το δυνατόν πιο πιστά από όλους τους χρήστες-συμμετέχοντες και τα χρησιμοποιούμενα μέσα, εξετάζονται τα κάτωθι κριτήρια αξιολόγησης:

- Εργαλεία εξυπηρέτησης των διδασκόντων

Όλες οι προαναγραφόμενες πλατφόρμες δίνουν την δυνατότητα χρήσης εργαλείων για τη διευκόλυνση των εκπαιδευομένων και του διδάσκοντος, όσον αφορά στο έργο της σχεδίασης του μαθήματος, και δεν προϋποθέτουν εμπειρία ή και εξειδίκευση των συμμετεχόντων σε προγράμματα δημιουργίας ιστοσελίδων. Η γνώση των βασικών προγραμμάτων του Office αλλά και παρόμοιων ανοιχτού κώδικα, όπως και η λειτουργία υπηρεσιών διαδικτύου, θεωρούνται αρκετά για τη διαχείριση κάθε πλατφόρμας. Η αυτονομία του καθηγητή σε θέματα οργάνωσης και διαχείρισης του υλικού υποστηρίζεται από όλες τις πλατφόρμες.

Η επικουρική διδασκαλία, με την έννοια της ύπαρξης βοηθών στα μαθήματα, τα εργαστήρια ή τις ασκήσεις, υποστηρίζεται από τα συστήματα που είναι προσανατολισμένα σχεδόν αποκλειστικά στην τηλεκπαίδευση (πλην των Webex και Adobe). Πλατφόρμες που διαθέτουν δυνατότητες αυτόματης ενημέρωσης των εκπαιδευομένων για τη βαθμολογία και αρχειοθέτησης για ενημέρωση του καθηγητή είναι το Moodle, και το Open e Class. Το Open e Class και το Moodle υποστηρίζουν την ανατροφοδότηση μέσω εργαλείων με τα οποία ο καθηγητής μπορεί να αποστείλει οδηγίες μεμονωμένα σε κάθε μαθητή για τη βελτίωση της απόδοσής του π.χ. βελτίωση μιας εργασίας, επιπλέον βιβλιογραφικές πηγές κλπ. (Τσινάκος χ.χ., Κατσουρίδης 2005) .

Η ανατροφοδότηση αποτελεί σημαντικό κριτήριο για την αξιολόγηση μιας πλατφόρμας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, γι΄ αυτό απαραίτητο στοιχείο στη δομή της αποτελεί η δυνατότητα συλλογής δεδομένων κατά τη διάρκεια των μαθησιακών δραστηριοτήτων των εκπαιδευομένων, με την ανάλυση των δεδομένων και την παραγωγή αναφορών, με απώτερο σκοπό εν συνεχεία τη βελτίωση των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Scheffel et al., 2014). Εξαίρεση αποτελούν το Adobe και το Webex που δεν έχουν δομηθεί με αυτή τη φιλοσοφία.

- Εργαλεία εξυπηρέτησης εκπαιδευόμενων

Κοινό χαρακτηριστικό για τις προαναγραφόμενες πλατφόρμες αποτελεί η αδυναμία καταγραφής των αποριών των εκπαιδευόμενων μέσω μιας αυτοματοποιημένης βάσης δεδομένων που να ενημερώνει τους εκπαιδευτές και αυτοί με την σειρά τους να φροντίζουν για την επίλυσή τους. Γενικά, το Microsoft Teams και το Moodle και σε αυτή την κατηγορία φαίνεται να υπερέχουν έναντι των άλλων λογισμικών καλύπτοντας σχεδόν όλα τα κριτήρια. Τα δε εργαλεία που προσφέρουν στον χρήστη είναι, στην περίπτωση του Microsoft Teams, λόγω της εξοικείωσης της πλειοψηφίας των εκπαιδευομένων με το Office, ιδιαίτερα εύχρηστα.

Οι πλατφόρμες που προσφέρουν στους εκπαιδευόμενους χώρο για την αποθήκευση του προσωπικού τους υλικού είναι αυτές που διαθέτουν τεχνολογία νέφους, με το Webex το Adobe και το Open e Class να υστερούν. Ιδιαίτερα στο Microsoft Teams και το Moodle,

ο εκπαιδευόμενος έχει στη διάθεσή του αρκετά διασυνδεδεμένα εργαλεία για τη διαχείριση των δεδομένων που αποθηκεύει.

Τα εργαλεία οργάνωσης και διαχείρισης του μαθήματος, όπως οι σελιδοδείκτες, οι μηχανισμοί αναζήτησης υλικού και χρηστών, το σημειωματάριο, το χρονολόγιο και η agenta παρέχονται σχεδόν στο σύνολό τους από το Microsoft Teams, το Moodle και το Open e Class, ενώ στα άλλα λογισμικά παρουσιάζεται μία υστέρηση.

Όσον αφορά στην αυτοαξιολόγηση των μαθητών, προαπαιτούμενο είναι η διάθεση τεστ, ασκήσεων, και quiz αυτοαξιολόγησης. Οι καθαρά εκπαιδευτικές πλατφόρμες Microsoft Teams, το Moodle και το Open e Class, διαθέτουν τέτοιου είδους δυνατότητες (Μπερδούσης, 2011, Σοφός, Α., Κώστας, Α., Παράσχου, Β. 2015, Λιγωμένος 2019).

- Εργαλεία επικοινωνίας

Οι πλατφόρμες Microsoft Teams και Adobe Connect που ανήκουν σε εταιρίες οι οποίες εμπορεύονται και άλλα λογισμικά προϊόντα, χρησιμοποιούν το δικό τους αυτόνομο μηχανισμό ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, ενώ στις υπόλοιπες πλατφόρμες γίνεται χρήση διαφορετικών εξωτερικών προγραμμάτων.

Η ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ των χρηστών σε σύγχρονη ή μη μορφή δεν λείπει από καμία πλατφόρμα τηλεκπαίδευσης. Η ανταλλαγή αρχείων-φακέλων, όπως επίσης και ο διαμοιρασμός υπερσυνδέσμων, υποστηρίζεται από όλα τα λογισμικά. Επίσης, σε όλα τα συστήματα υπάρχει εφαρμογή ειδοποιήσεων ή πίνακας ανακοινώσεων και ανάλογα με την πλατφόρμα, δυνατότητα αυτόματης ειδοποίησης μέσω προσωπικού μηνύματος ή ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (Μπερδούσης, 2011, Τσινάκος, χ.χ., Λιγωμένος 2019).

Συμπεράσματα

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση προσφέρει πολλές συγκριτικές αξιολογήσεις για τις πλατφόρμες και τα λογισμικά εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως και έρευνες για την εφαρμογή τους στην Ελλάδα (Χρηστίδη & Παπαϊωάννου, 2020). Ωστόσο, όπως τονίζεται από τους ερευνητές, εξαιτίας των ταχύτατων τεχνολογικών εξελίξεων, καθίστανται σε σύντομο χρονικό διάστημα ανεπίκαιρες, λόγω των ουσιαστικών αλλαγών στις νέες βελτιωμένες εκδόσεις λογισμικών (Itmazi & Megias, 2005). Για τον λόγο αυτό σύμφωνα με την Σολομωνίδου (2003, σ.212) τα κριτήρια αξιολόγησης, όσον αφορά στην εκπαίδευση, θα πρέπει να επικεντρώνονται κυρίως στην προσφορά των λογισμικών στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτή και εκπαιδευομένου.

Στην παρούσα μελέτη, σύμφωνα με τα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, οι έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η προσφορά των λογισμικών που χρησιμοποιούνται στις πλατφόρμες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι κοινή, αφού προσδίδουν πλειάδα εργαλείων, τεχνικών, προσεγγίσεων και μεθοδολογικών εναλλαγών που όλες εξυπηρετούν το ζητούμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παρόλο που κάθε μια από τις πλατφόρμες αποτελεί ξεχωριστή ψηφιακή οντότητα, ωστόσο έχει τα δικά της ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τα οποία εμφανίζονται με διαφορετική μορφή-παρουσίαση-σύμβολα στη δομή της πλατφόρμας (Ardito et. al, 2006, Min, Yamin, & Ishak, 2012, Ζέπος 2015, Koustourakis, Panagiotakopoulos, & Vergidis, 2008). Η ιδιοτυπία σε συγκεκριμένους ψηφιακούς πόρους είναι στοιχείο που θα αποτιμηθεί από τους χρήστες, οι οποίοι με κριτήριο τις ανάγκες τους , θα αποφανθούν μέσω δήλωσης της ευαρέσκειας ή δυσαρέσκειάς τους, για τη διατήρηση ή αλλαγή τους (Κόφφας, 2021).

Ο συγγραφέας, με βάση την δική του εμπειρία ως χρήστης διαφορετικών λογισμικών στις πλατφόρμες εξ αποστάσεως τριτοβάθμιας εκπαίδευσης , μπορεί να εκφέρει γνώμη ως προς την ευκολία χρήσης των διαθέσιμων εργαλείων κάθε πλατφόρμας. Λόγω της εξοικείωσής του με τα ευρέως διαδεδομένα προγράμματα του πακέτου Office και των εφαρμογών επικοινωνίας και κοινωνικής δικτύωσης, όπως επίσης και λόγω συνήθειας, θεωρεί περισσότερο εύχρηστες τις πλατφόρμες που χρησιμοποιούν λογισμικά του Microsoft Office όπως είναι για παράδειγμα το Microsoft Teams για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Αναφορές

Abrahams, D. (2010). Technology adoption in higher education: A framework for identifying and prioritising issues and barriers to adoption of instructional technology. *Journal of Applied Research in Higher Education*, Vol.2 (No2). (Διαθέσιμο: https://www.researchgate.net/publication/244111830, προσπελάστηκε 29/01/2021)

Adobe. www.adobe.com (προσπελάστηκε 10/02/2021)

Ardito, C. & Costabile, M. F. & De Marsico, M. & Lanzilotti, R. & Levialdi, S. Roselli, T. & Rossano, V. (2006). An approach to usability evaluation of e-learning applications. *Universal Access in the Information Society*, Vol.4, (No3), 270-283. doi:10.1007/s10209-005-0008-6.

Anderson, T. (2004). *Toward a theory of online learning*. In: Anderson, T. & Elloumi, F. (Eds). *Theory and practice of online learning*. pp.36-60. Athabasca AB: Athabasca University.

Bates, A. (2015). *Teaching in a Digital Age. Guidelines for designing teaching and learning. CA:* Tony Bates Associates Ltd. (Διαθέσιμο: https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/,προσπελάστηκε 28/03/2021)

Carliner, S. (1999). *Overview of On-Line Learning*. 1st ed.. New York: Human Resource Development Press.

Dorsch. *Lexikon der Psychologie*. (Διαθέσιμο: https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/bildungsevaluation προσπελάστηκε 12 /12/ 2020)

Higher Education and New Technologies (2002). Evaluation of Learning Management Systems. (Διαθέσιμο: http://www.edutech.ch/edutech/index_e.asp/ προσπελάστηκε 30 Νοεμβρίου, 2020)

Folden, R.W. (2012). *General Perspective in Learning Management Systems*. In: Bado, R. & Azevedo, A. (Eds). *Higher education institutions and learning management systems. Adoption and standardization*. pp. 1-27. Hersey: Information Science Publishing.

Itmazi, J. A. & Megias, M. C. (2005). Survey: *A comparison and evaluation studies of learning content management systems.* (Διαθέσιμο: https://www.researchgate.net/publication/267856221, προσπελάστηκε 15/03/2021)

Koustourakis, G. & Panagiotakopoulos, C. & Vergidis, D. (2008). *A Contribution to the Hellenic Open University : Evaluation of the pedagogical practices and the use of ICT on distance education.* The International Review of Research in Open and Distance Learning. Vol.2 (No2) pp.1-10. (Διαθέσιμο: http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/424/1056/, προσπελάστηκε 28/03/2021)

Leal, P.J. & Queiros, R. (2012). *A comparative study on LMS interoperability*. In: Babo, R. & Azevedo, A. (Eds.). *Higher Education Institutions and Learning Management Systems: Adoption and Standardization* pp.142-161. Hersey: Information Science Publishing.

Lazarinis, F. & Green, S. & Pearson, E. (2010). *Handbook of Research on E-Learning Standards and Interoperability: Frameworks and Issues.* New York: Information Science Reference.

Microsoft. https://www.microsoft.com/el-gr/microsoft-365/blog (προσπελάστηκε 06/02/2021)

Min, K. S. & Yamin, F. M., & Ishak, W. H. W. (2012). The Usage of LMS among Undergraduate Students. International Journal of Computer and Information Technology, Vol.1 (No2). pp.39-42. (Διαθέσιμο http://ijcit.com/archives/volume1/issue2/Paper010206.pdf/, προσπελάστηκε 23/01/2021)

Moodle. www./moodle.org/ (προσπελάστηκε 10/02/2021)

Okada, A. & Shum Buckingham, S. & Bachler, M. & Tomadaki, E. & Scott, P. & Little, A. & Eisenstadt, M. (2009). Knowledge Media Tools to foster social learning. In Hatzipanagos, S. (Eds) & Wurburton, S. *Handbook of Research on Social Software and Developing Community Ontologies.* pp. 357-380. New York: Information Science Reference.

Open eClass www.openeclass.org (προσπελάστηκε 04/02/2021)

Pulkkinen, M. & Kozlov, D. & Pawlowski, J. (2010). *Software and Standards in an emerging domain.* In: Tyrväinen, P. && Jansen, S. & Cusumano, M. (Eds). *Software Business.* 1st International Conference ICSOB, June, Finland, Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.

Scheffel, M. & Drachsler, H. & Stoyanov, S. & Specht, M. (2014). Quality indicators for learning analytics. *Educational Technology & Society*, Vol.17 (No4), pp.117–132.

Wache, M. (2003). *E-Learning - Bildung im digitalen Zeitalter.* Bundeszentrale für Politische Bildung. Bonn. (Διαθέσιμο https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=859395#vollanzeige, προσπελάστηκε 17/02/2021)

Webex Cisco. www.webex.com (προσπελάστηκε 06/02/2021)

Whitmyer, C. Grimes, G. T. (2000). *Comparative Features Analysis of Leading Course Management Software.* In: Contents and Methodology, University of the Future. (Διαθέσιμο: https://www.researchgate.net/publication/228735950, προσπελάστηκε 08/02/2021)

Ατσικπαση Π. Φωκίδης Ε. (2020). Εικονική πραγματικότητα και εξ αποστάσεως εκπαίδευση,ΕΤΠΕ,3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι και Ηλεκτρονική Μάθηση Φλώρινα (διαδικτυακά), 3-4 Οκτωβρίου 2020, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Αποστολάκης, Ι. και Τζικόπουλος, Α. (2004). *Ένα γενικό πρότυπο αξιολόγησης των Ολοκληρωμένων Διαδικτυακών Περιβαλλόντων Διδασκαλίας και Μάθησης*. Στο Γρηγοριάδου, Μ. Ράπτης, Α. Βοσνιάδου, Σ. Κυνηγός, Χ. (Επιμ.) *Πρακτικά 4ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ*. Σεπτέμβριος 2004. Αθήνα.

Αυγερίου, Π. & Παπασαλούρος, Α. & Ρετάλης, Σ. & Ψαρομηλίγκος, Ι. (2005). *Συστήματα διαχείρισης της μάθησης.* Στο: Ρετάλης, Σ. (επιμ.) Οι προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης. (σσ. 131-154). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Ζέπος, Δ. (2015). *Λογισμικά σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης στην υπηρεσία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης – Δειγματική επισκόπηση υπό το πρίσμα της αντεστραμμένης τάξης.* 8th Internation Conference in Open and Distance Learning Πρακτικά συνεδρίου. Dection A 166/186. (Διαθέσιμο: https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/70, προσπελάστηκε 20/12/2020)

Καμπουράκης, Γ. & Λουκής, Ε. (2006). *Ηλεκτρονική Μάθηση*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Καρακατσάνης, Κ., (2005). *Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης (LMS). Παρουσίαση και αξιολόγηση*. Διπλωματική εργασία στο ΔΠΜΣ «Επιστήμες της Γλώσσας και της Επικοινωνίας». Θεσσαλονίκη: .ΑΠΘ.

Κόφφας, Σ. (2021). *Πλατφόρμες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Ελλάδα και την Γερμανία. Πτυχιακή εργασία.* Βόλος: Ανωτάτη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης

Λιγωμένος, Ν. (2019). *Εφαρμογή έξυπνων τεχνολογιών στην ηλεκτρονική μάθηση. Η περίπτωση της πλατφόρμας Moddle.* Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Μπερδούσης, Ι. (2011). *Συγκριτική αξιολόγηση open source e-learning εφαρμογών και σχεδιασμός πρότυπης παλτφόρμας εκπαιδευτικού λογισμικού*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πάτρα: πανεπιστήμιο Πατρών. (Διαθέσιμο: https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5343/1/berdousis.pdf προσπελάστηκε 06/01/2021)

Μπράτιτσης, Θ. & Δημητρακοπούλου, Α. (2001). *Ολοκληρωμένα περιβάλλοντα εκπαίδευσης από απόσταση μέσω διαδικτύου. Παρόν και μέλλον.* Στο Μακράκης, Β. (επιμ.) Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: *«Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση και στην Εκπαίδευση από Απόσταση»*, Ρέθυμνο, 8-10 Ιουνίου 2001. (σελ. 78-96) Αθήνα: Ατραπός.

Παρασκευάς, Μ. & Ασημακόπουλος, Γ. & Τριανταφύλλου, Β. (2015). *Κοινωνία της πληροφορίας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Πετροπούλου, Ο. & Κασιμάτη, Α. & Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής*

αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Σολομωνίδου, Χ. (2003). *Σύγχρονη εκπαιδευτική τεχνολογία. Υπολογιστές και μάθηση στην κοινωνία της γνώσης*. Β έκδοση. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Σοφός, Α. & Κώστας, Α. (2008). *Αξιολόγηση Λογισμικών Εργαλείων για την Ανάπτυξη Πολυμεσικού Υλικού στην Εκπαίδευση*. Στο ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ (Επιμ.), *Π.Ε. και Εκπαίδευση*. 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη διάδοση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση, (σσ. 26-39). Πειραιάς.

Σοφός, Α. & Κώστας, Α. & Παράσχου, Β. (2015). *Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση & Τεχνολογία.* Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Τσινάκος, Α., (χ.χ.). *Συγκριτική μελέτη συστημάτων ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης λογισμικού ανοιχτού κώδικα.* Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. (Διαθέσιμο: http://de.teikav.edu.gr/tsinakos/pdf/18CP_66_Sygr_Mel_OS.pdf, προσπελάστηκε 04/02/2021)

Χρηστίδη, Ν, Παπαιωάννου, Β. (2020). *Αξιολόγησης της εξ αποστάσεως διδασκαλίας με χρήση τηλεκπαίδευσης σε σχέση με την κλασσική μέθοδο διδασκαλίας,* Ιωάννινα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ψυχογιού, Α. (2007). *Μελέτη, ανάλυση, σχεδίαση και υλοποίησης πλατφόρμας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.* Διπλωματική εργασία. Αθήνα. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.

Δημιουργία και χρήση ψηφιακών χαρτών για τη διδασκαλία της Αρχαϊκής Εποχής στον Ελλαδικό Χώρο

Λιθοξοΐδου Αναστασία
Εκπαιδευτικός φιλόλογος, 28 ΓΕΛ Θεσσαλονίκης
lithoxo@yahoo.gr

Περίληψη
Οι ιστορικοί χάρτες αποτελούν ένα χρήσιμο εποπτικό μέσο για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Με τη βοήθειά τους δίνεται η δυνατότητα η ιστορική πληροφορία να γίνει πιο εύληπτη και πιο οργανωμένη. Οι έντυποι σχολικοί χάρτες των εγχειριδίων είναι στατικοί και περιορίζουν στο ελάχιστο τη διάδραση. Έτσι, δημιουργήσαμε ένα λογισμικό βασισμένο στους Google maps που αφορά στις περισσότερες ιστορικές περιόδους του αρχαίου ελληνικού κόσμου. Οι μαθητές μαθαίνουν να πλοηγούνται στους Google maps και να προσεγγίζουν τα ιστορικά γεγονότα χωροχρονικά και κριτικά.

Λέξεις- κλειδιά: λογισμικό, ιστορία, αρχαϊκή εποχή, β αποικισμός, περσικοί πόλεμοι

Εισαγωγή
Οι ταχύτατες κοινωνικές, πολιτισμικές, επιστημονικές, τεχνολογικές και άλλες εξελίξεις αποτελούν σύγχρονες προκλήσεις και επιφέρουν αλλαγές στη διαμόρφωση συνθηκών για την ανάπτυξη της γνώσης. Επομένως, αναδεικνύεται η ανάγκη για καλλιέργεια δεξιοτήτων που απαιτεί η κοινωνία του 21ου αιώνα, όπως η επικοινωνία, η συνεργασία, η διαχείριση της πληροφορίας, η επίλυση προβλήματος, η αποτελεσματική χρήση της τεχνολογίας, η δημιουργία και η παραγωγή νέας γνώσης.

Οι ιστορικοί χάρτες αποτελούν πολύτιμη πηγή για το μάθημα της Ιστορίας, αφού επιτυγχάνουν να συνδέσουν την ιστορική με τη γεωγραφική και την αρχαιολογική πληροφορία. Χρησιμοποιώντας χάρτες ως εποπτικά εργαλεία οι διδάσκοντες και οι μαθητές μπορούν να δουν τοποθεσίες όπου έλαβαν χώρα ιστορικά γεγονότα, να παρατηρήσουν μετακινήσεις φύλων ή στρατών κ.ά. Επιπλέον, οι μαθητές μπορούν να κάνουν διασύνδεση των ιστορικών γεγονότων με τη σύγχρονη ιστορική πραγματικότητα, προβάλλοντας σε έναν ιστορικό χάρτη τις σύγχρονες γνώσεις και εμπειρίες τους. Έτσι αναπτύσσονται σημαντικές δεξιότητες κριτικής σκέψης (Bain, 2005). Τα είδη χαρτών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν είναι ποικίλα, όπως παγκόσμιοι χάρτες, γεωμορφολογικοί χάρτες, ιστορικοί χάρτες κ.α. Με τη χρήση τους μέσα στο μάθημα ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρουσιάσει τις τοποθεσίες όπου έγιναν διάφορες μάχες, καθώς και τις διαδρομές που ακολουθήθηκαν από ολόκληρα στρατεύματα. Με τη σειρά τους οι μαθητές μπορούν να εντοπίσουν τον χώρο εξέλιξης γεγονότων και να παρατηρήσουν αλλαγές από μια ιστορική στιγμή έως τις μέρες μας (Αθανασιάδης, 2015).

Το εκπαιδευτικό πλεονέκτημα που έχουν οι ιστορικοί χάρτες βρίσκεται στην οπτική αναπαράσταση των ιστορικών τους πληροφοριών και στη σύνδεσή τους με τρόπο που διευκολύνει την απομνημόνευση. Η δυσκολία απομνημόνευσης ονομάτων, ημερομηνιών επιτείνεται, όταν το μάθημα της Ιστορίας διδάσκεται χωρίς την οπτική – γεωγραφική οργάνωση των πληροφοριών και τη σύνδεση των ιστορικών γεγονότων. Η συμβολή των χαρτών στην καλλιέργεια της μνημονικής ικανότητας και της παρατηρητικότητας είναι πολύ σημαντική. Μέσω της οπτικής αναπαράστασης της ιστορικής πληροφορίας που προσφέρεται, υποβοηθείται η κατανόηση του μαθήματος από τους μαθητές, καθώς πραγματοποιείται οπτική-γεωγραφική οργάνωση των πληροφοριών και σύνδεση γεγονότων (Αθανασιάδης, 2015).

Διαδραστικοί χάρτες vs στατικοί χάρτες

Στα σχολικά βιβλία Ιστορίας του Γυμνασίου και του Λυκείου υπάρχουν αρκετοί στατικοί χάρτες η ποιότητα των οποίων επηρεάζεται αρνητικά από το περιορισμένο τους μέγεθος, την χαμηλή ευκρίνεια κ.α.(Κυρκίνη- Κούτουλα κ.α., 2010).

Οι δεξιότητες ανάγνωσης χάρτη απαιτούνται για την ανάγνωση και ερμηνεία ενός ιστορικού χάρτη. Μπορεί η ικανότητα οπτικής αναπαράστασης και ερμηνείας να υπάρχει από την πολύ μικρή ηλικία και να αναπτύσσεται σταδιακά, ωστόσο, ο οπτικός εγγραμματισμός, δηλαδή η αποκωδικοποίηση, ερμηνεία, κατανόηση και ένταξη στην ήδη υπάρχουσα γνώση της πληροφορίας μιας οπτικής εικόνας, προϋποθέτει κατάλληλη εκπαίδευση (Lloyd & Bunch, 2003).

Οι συμβατικοί (αναλογικοί) χάρτες σίγουρα αποτελούν χρήσιμα διδακτικά εργαλεία. Ένας εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας έναν χάρτη μπορεί να αναφερθεί σε κάποια περιοχή, δείχνοντας με το δάχτυλο του χεριού του την πορεία ή τα σημεία τα οποία αποτελούν κομμάτι της συζήτησης και οι μαθητές με τη σειρά τους προσπαθούν να διατηρήσουν στη μνήμη τους όσα έχει πει και δείξει ο δάσκαλος.

Ωστόσο, καθώς εξελίσσεται η τεχνολογία, μπορούν να ενταχθούν στη διδασκαλία και νέα μέσα. Οι αναλογικοί χάρτες αναβαθμίζονται και γίνονται ψηφιακοί. Αυτό το εκσυγχρονισμένο είδος χαρτών μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως νοητικό μοντέλο αναζήτησης και αλληλεπίδρασης και να ενισχύσει την ανάπτυξη της οπτικής χωρικής σκέψης μέσω πολλαπλών αναπαραστάσεων που προσφέρει (Newcombe, 2010). Μπορεί να αξιοποιηθεί για την απεικόνιση ιστορικών γεγονότων που εκτυλίσσονται σε μια γεωγραφική πραγματικότητα.

Η προοπτική της κάτοψης, με την οποία σχεδιάζονται οι περισσότεροι χάρτες, διαφέρει από την προοπτική της φωτογραφίας από το επίπεδο του δρόμου, με την οποία είναι εξοικειωμένοι οι μαθητές.Οι χάρτες της Google, σαν τον δικό μας, με τη λειτουργία "street view" ασφαλώς γεφυρώνουν την απόσταση, συνδυάζοντας διαφορετικές προοπτικές.

Επιπλέον, στους στατικούς χάρτες λείπει κάθε είδους αντίδραση ή διάδραση. Ο βαθμός διάδρασης των χαρτών μπορεί να ποικίλλει από χαμηλά επίπεδα, όπως η εποπτεία, η επιλογή ενός τμήματος του χάρτη και η μεγέθυνσή του, σε συνθετότερα επίπεδα, όπως η πρόσβαση του χρήστη σε διαφορετικά επίπεδα πληροφορίας ή η επιλογή του βαθμού λεπτομέρειας ανάλογα με το εκάστοτε πλαίσιο, έως και πολύ υψηλά επίπεδα διάδρασης, όπως είναι η επεξεργασία, η ανάλυση και η σύνδεση επιλεγμένων δεδομένων με εξωτερικές πηγές πληροφόρησης και ο επανασχεδιασμός (Asche & Herrmann, 1994, όπως αναφ. στο Βασιλείου & Κολοβού, 2013).

Με τους ηλεκτρονικούς- ανακλαστικούς διαδραστικούς χάρτες οι μαθητές περιηγούνται ψηφιακά σε τόπους, πολλές φορές, μη προσβάσιμους, σε τόπους με ιδιαίτερο ιστορικό ενδιαφέρον. Το μάθημα μετατρέπεται σε μια ανοικτή, βιωματική, μαθητοκεντρική, συνεργατική και ερευνητική διαδικασία (Ψυχογυιού, 2009). Ο μαθητής έχοντας μπροστά του ατομικά ή ομαδικά έναν υπολογιστή καλείται να συμμετάσχει ενεργά στο μάθημα. Με τα νέα μέσα διδασκαλίας (εφόσον υπάρχουν οι υποδομές στα σχολεία) απαλείφεται το πρόβλημα της μη ορατότητας του χάρτη από όλες τις γωνιές της τάξης. Ο χάρτης κάθε φορά μπορεί να αλλάξει έτσι ώστε να επισημαίνονται οι περιοχές που αφορούν το μάθημα, και να μετατραπεί στο είδος του χάρτη που εξυπηρετεί καλύτερα το περιεχόμενο των μαθημάτων. Ακόμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δείξει τα περιεχόμενα με μια χρονική και τοπική ακολουθία. Αυτό σημαίνει ότι μπορεί να δείξει μόνο την πορεία που επιθυμεί, βασισμένος στον χρόνο και στο μέρος που μελετά. Επίσης, μπορεί να κινητοποιήσει τους μαθητές του, εξαιτίας της τεχνολογικής προσέγγισης, που καθιστά οποιαδήποτε άλλη μορφή εκπαιδευτικής διαδικασίας ξεπερασμένη (Κοταρίδου, 2020).

Κατά συνέπεια, αποφασίσαμε να δημιουργήσουμε νέους ηλεκτρονικούς χάρτες με δυνατότητα διάδρασης (χρησιμοποιούμε τους όρους διαδραστικοί χάρτες (interactive maps) και διάδραση (interaction) συμβατικά (ελλείψει δόκιμου όρου) γιατί στην

πραγματικότητα είναι αντιδραστικοί χάρτες (reactive maps) και αντίδραση ή ανάκλαση (reaction) αντίστοιχα, καθώς δεν υπάρχει αλληλεπίδραση με τον δέκτη, αλλά επίδραση στον δέκτη. Ευελπιστούμε να μετατρέψουμε τον αντιδραστικό χάρτη σε πραγματικά διαδραστικό σε ύστερη φάση)., έχοντας ως πηγή τους Google Maps. Για το λογισμικό χρησιμοποιήθηκαν html5, css3, java script, Maps Javascript API, photoshop 2020 και illustrator 2020.

Περιγραφή του λογισμικού

Το λογισμικό περιλαμβάνει 8 περιόδους από την αρχαία ελληνική ιστορία, τον πολιτισμό του βορειοανατολικού Αιγαίου, τον κυκλαδικό, τον μινωικό, τον μυκηναϊκό, τη γεωμετρική εποχή, την αρχαϊκή, την κλασική και την ελληνιστική. Στην παρούσα εισήγηση θα σας παρουσιάσουμε την αρχαϊκή εποχή.



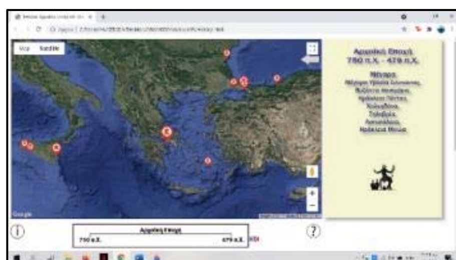
Εικόνα 1. Το λογισμικό

Διαφορά από τους χάρτες της Google.

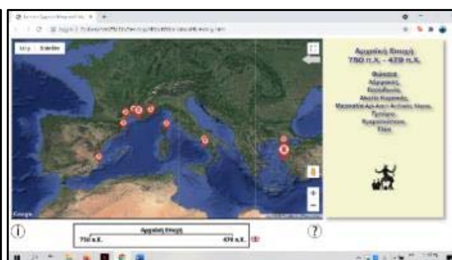
Χρησιμοποιούμε τους χάρτες της Google και τους αξιοποιούμε διαδραστικά. Ο μαθητής εισέρχεται στον αρχαιολογικό χώρο ο οποίος αναφέρεται στη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο. Για παράδειγμα, στην αρχαϊκή εποχή αναφέρουμε εκείνους τους αρχαιολογικούς χώρους και ευρήματα που σχετίζονται με αυτή την περίοδο. Στην Αθήνα, άλλες πληροφορίες και φωτογραφίες έχουμε, όταν αναφερόμαστε στη γεωμετρική Αθήνα, άλλες στην αρχαϊκή, άλλες στην κλασική κ.ο.κ. Αυτό διαφοροποιεί το λογισμικό μας από τους χάρτες της google. Στους χάρτες της google, όταν πλοηγείται κάποιος, δεν βλέπει τις περιοχές που ανήκουν στη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο αλλά όλες. Επίσης, εκεί φαίνονται και τα διάφορα ξενοδοχεία, εστιατόρια κλπ τα οποία έχουμε βγάλει από το λογισμικό, αφού δεν αποτελούν αντικείμενο ενδιαφέροντος για τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο. Ωστόσο, υπάρχουν και όλες οι δυνατότητες που παρέχουν οι χάρτες της google. Για παράδειγμα, μπορεί κάποιος να βάλει το ανθρωπάκι της google στον αρχαιολογικό χώρο και να τον δει δια ζώσης.

Παρουσίαση λογισμικού Αρχαϊκής Εποχής

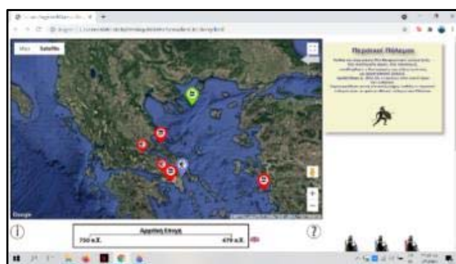
Στην αρχαϊκή εποχή, έχουμε δυο δυνατότητες, είτε να δούμε τον β αποικισμό είτε τις φάσεις των Περσικών πολέμων. Αν κλικάρουμε στους κόκκινους δείκτες βλέπουμε τις μητροπόλεις με τις αποικίες τις οποίες ίδρυσαν (εικόνες 2-3). Αν κλικάρουμε στον θρόνο του βασιλιά, ανοίγονται οι φάσεις των Περσικών πολέμων (εικόνες 4-5).



Εικόνα 2. Αποικίες Φώκαιας



Εικόνα 3. Αποικίες Μεγάρων





Εικόνα 4.Περσικοί πόλεμοι **Εικόνα 5. Περσικοί πόλεμοι**

Ανακαλύπτοντας τις αποικίες

Στην αρχαϊκή εποχή αναπτύχθηκε ο θεσμός της πόλης-κράτους. Στο λογισμικό υπάρχουν πόλεις κράτη καθώς και όσες έγιναν μητροπόλεις και ίδρυσαν αποικίες. Υπάρχουν πληροφορίες για τον αρχαιολογικό χώρο, καθώς και αντίστοιχες φωτογραφίες, βίντεο, βιβλιογραφία και δικτυογραφία. Όλες οι πληροφορίες, οι φωτογραφίες, η βιβλιογραφία και δικτυογραφία είναι επιστημονικά ελεγμένες.

Πατάμε έναν δείκτη (μάρκερ) και βλέπουμε τη μητρόπολη, καθώς και κάποιες από τις αποικίες της (εικόνα 6). Επίσης, υπάρχουν και οι πόλεις κράτη που δεν ίδρυσαν αποικίες την περίοδο αυτή, όπως η Αθήνα, η Θήβα κ.α. Βάζουμε το ποντίκι πάνω από τον δείκτη και βγαίνει πληροφοριακό υλικό (info) (εικόνα 7).





Εικόνα 7. Πληροφοριακό υλικό **Εικόνα 6. Στον αρχαιολογικό χώρο**

Με το μπλε βελάκι εναλλάσσονται οι φωτογραφίες (εικόνα 8). Κλικάρουμε στη βιβλιογραφία (εικόνα 9).





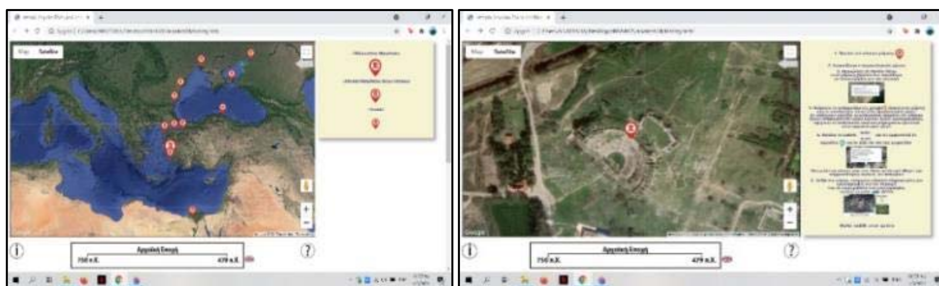
Εικόνα 9. Βιβλιογραφία **Εικόνα 8. Εναλλαγή φωτογραφιών**

Παίρνουμε το ανθρωπάκι της google- street view (όπου υπάρχει αυτή η δυνατότητα) και μπαίνουμε στον αρχαιολογικό χώρο (εικόνες 10-11).





Εικόνα 10. Λειτουργία street view **Εικόνα 11. Είσοδος στον αρχαιολογικό χώρο**



Εικόνα 12 και 13 . Βοήθεια

Με την ίδια διαδικασία πλοηγούμαστε και στους Περσικούς πολέμους.Για την ευχερέστερη πλοήγηση στο λογισμικό έχουμε ενσωματώσει οδηγίες στο Help.

Παιδαγωγικά και επιστημονικά κριτήρια

Το προτεινόμενο λογισμικό συντελεί στην ανάπτυξη ιστορικού, κριτικού, οπτικού, ψηφιακού και χαρτογραφικού γραμματισμού. Οι μαθητές μαθαίνουν να πλοηγούνται στους google maps και να προσεγγίζουν τα ιστορικά γεγονότα χωροχρονικά και κριτικά. Επίσης, αποκτούν ομαδοσυνεργατικές και κοινωνικές δεξιότητες. Συνάδει με τα Προγράμματα Σπουδών της Ιστορίας, καθώς προβλέπεται σε αυτά η χρήση ψηφιοποιημένων χαρτών για να διερευνηθεί η διασπορά θέσεων κατά τις διάφορες ιστορικές περιόδους και την εξαγωγή συμπερασμάτων για την οικονομική και πολιτική ζωή των περιόδων.

Στηρίζεται στην εποικοδομητική θεωρία της μάθησης (Φραγκάκη, 2008) και προβάλλει ουσιαστικές, επίκαιρες και επιστημονικά ακριβείς γνώσεις που βασίζονται σε έγκυρη βιβλιογραφία, αφενός μέσω της ενσωμάτωσής τους στο πρόγραμμα του λογισμικού και αφετέρου μέσω της παραπομπής των χρηστών σε ιστορικές, βιβλιογραφικές πηγές, καθώς και σε σύγχρονη έγκριτη δικτυογραφία. Είναι συμβατό με τις αρχές της συμπερίληψης (Στασινός, 2016) καθώς ευνοεί τη διαμόρφωση δραστηριοτήτων σε ομάδες και προάγει τον σεβασμό και την αποδοχή του Άλλου. Ενισχύεται η ενεργός, βιωματική μάθηση. Οι ίδιοι οι μαθητές οικοδομούν τη γνώση διερευνώντας και, ταξιδεύοντας μέσα από τους ψηφιακούς χάρτες στους αρχαιολογικούς χώρους, αναζητούν πληροφορίες, αποκτούν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων.

Ο στόχος του λογισμικού είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και η επίτευξη ανώτερων διδακτικών στόχων, σύμφωνα με την ταξινομία των Bloom (1956) και Karthwohl (2002) κι έτσι οι μαθητές μεταβαίνουν προοδευτικά από κατώτερες σε υψηλότερες δεξιότητες, από την γνώση στην ταξινόμηση, την ανάλυση, παραγωγή. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη διασύνδεση του παρελθόντος με το παρόν, μέσα από οργανωμένες δράσεις με ζητούμενο τη διερεύνηση των πληροφοριών, τη σύγκριση των ιστορικών περιόδων, τη διαθεματικότητα (σύνδεση ιστορίας με οικονομία, γεωγραφία, πολιτισμό).

Το λογισμικό επιτρέπει τη διαμόρφωση δραστηριοτήτων κλιμακούμενης δυσκολίας με βάση τα διαφορετικά στιλ μάθησης. Είναι κατάλληλο και για το οπτικό, ακουστικό, αναγνωστικό και κιναισθητικό στιλ μάθησης (Felder & Spurlin, 2005). Οι χάρτες, οι φωτογραφίες, το πληροφοριακό υλικό, τα βίντεο ανταποκρίνονται σε όλα τα στιλ μάθησης. Ταυτόχρονα η διδασκαλία είναι και διαφοροποιημένη και εξατομικευμένη και μπορούν να την ακολουθήσουν μαθητές με διαφορετικά στιλ μάθησης, ενώ υποβοηθά τους μαθητές με μαθησιακές αδυναμίες και ανάγκες με την πλαισιακή στήριξη με οπτικό υλικό και μέσω της αισθητοποίησης εννοιών, σχέσεων και γεγονότων.

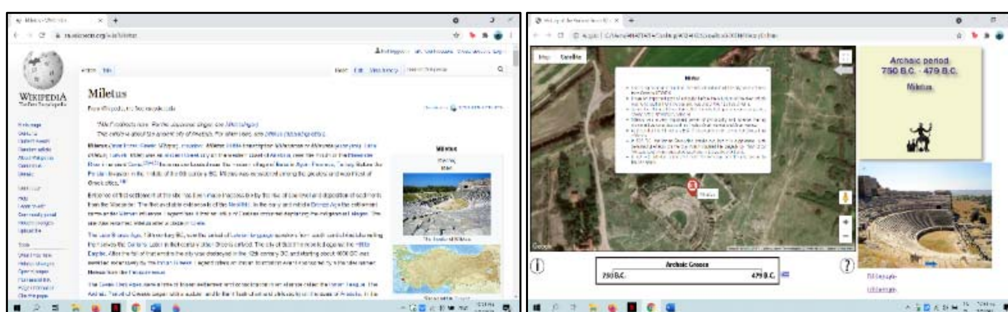
Είναι κατάλληλο για εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η οποία αποτελεί τον αναγκαίο τρόπο διδασκαλίας σε εποχές που η δια ζώσης εκπαίδευση δεν μπορεί να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες. Η απόσταση που χωρίζει τους διδάσκοντες από τους μαθητές τους καλύπτεται μέσα από προγράμματα και δραστηριότητες που εκπονούνται εξ αποστάσεως.

Το λογισμικό αυτό είναι το πλέον κατάλληλο, αφού οι μαθητές είτε ατομικά στο σπίτι τους είτε μέσα από τις πλατφόρμες που ενδείκνυνται για την εξ αποστάσεως επικοινωνία -με το πάτημα ενός συνδέσμου- εισέρχονται στο λογισμικό.

Αγγλική έκδοση

Επίσης, το έχουμε μεταφράσει και στα αγγλικά στα πλαίσια της διαπολιτισμικότητας. Βασικό στοιχείο της διαπολιτισμικότητας αποτελεί η κατάργηση των διακρίσεων, ο σεβασμός στην πολιτισμική ετερότητα, η εξάλειψη του εθνικισμού μέσα από την κοινή διδασκαλία και μάθηση (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011). Μεταφράζοντας το λογισμικό και στα αγγλικά, δίνεται η δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να έχουν ίσες ευκαιρίες στην κατάκτηση της γνώσης και να μην νιώθουν μειονεκτικά.

Και στην αγγλική έκδοση υπάρχουν όλες οι δυνατότητες που υπάρχουν και στην ελληνική έκδοση: έχουμε ενσωματώσει πληροφορίες, αντίστοιχους υπερσυνδέσμους για τη βιβλιογραφία, καθώς και help και info δημιουργών (εικόνες 14-15).



Εικόνες 14 και 15

Πιλοτική εφαρμογή στην τάξη

Από την έναρξη της σχολικής χρονιάς του 2020-2021 αρχίσαμε να χρησιμοποιούμε το λογισμικό επικουρικά με το σχολικό εγχειρίδιο για τη διδασκαλία της ιστορίας στην Α Λυκείου του 28ου ΓΕΛ Θεσσαλονίκης.. Η ανταπόκριση από την πλειοψηφία των μαθητών ήταν εξαιρετική. Πήραμε και συνεχίζουμε να παίρνουμε θετικότατη ανατροφοδότηση από τους μαθητές, οι οποίοι ως άλλοι ερευνητές προσπαθούν να βρουν νέες περιοχές, ώστε να τις εντάξουμε στο λογισμικό. Εξασκούνται στην αναζήτηση πληροφοριών, την εύρεση συντεταγμένων, την αναζήτηση βιβλιογραφίας και δικτυογραφίας, στην επεξεργασία φωτογραφιών σε συγκεκριμένες διαστάσεις με το photoshop. Οι μαθητές που δεν εξερευνούν νέες περιοχές κάνουν εργασίες στηριζόμενοι στο πληροφοριακό υλικό που υπάρχει στο λογισμικό, αλλά και σε άλλες ηλεκτρονικές πηγές και προσπαθούν να κάνουν μια διασύνδεση του παρελθόντος με το παρόν, καθώς βρίσκουν αντίστοιχες πληροφορίες και για τη σημερινή εποχή κι έτσι βλέπουν την εξέλιξη της περιοχής μέσα στον χωροχρόνο.

Επιπρόσθετα, ήταν ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, που συντέλεσε στη διατήρηση του ενδιαφέροντος από αρκετά μεγάλη μερίδα μαθητών για το μάθημα της Ιστορίας.

Ενδεικτικές εργασίες στην τάξη

- Γιατί έχτιζαν εκεί τις αποικίες; (έρευνα για το κλίμα, τις εδαφολογικές συνθήκες - ποτάμια, θάλασσες, πετρώματα, τοποθεσία-εγγύτητα με τη μητρόπολη).
- Γιατί η Αθήνα δεν ίδρυσε αποικίες κατά την αρχαϊκή περίοδο;
- Πορεία της Μιλήτου (ιδρύθηκε από τους Ίωνες κατά τη γεωμετρική εποχή. Κατά την αρχαϊκή έγινε η ίδια μητρόπολη πολλών αποικιών. Ωστόσο υποτάχθηκε στους Πέρσες. Απελευθερώθηκε μετά το τέλος των περσικών πολέμων. Γιατί η Αθήνα και η Ερέτρια έσπευσαν να απελευθερώσουν τις ιωνικές πόλεις που αποστάτησαν από τους Πέρσες; Γιατί

ξαναϋποτάχθηκαν; Ανταλκίδειος ειρήνη. Γιατί ο Μέγας Αλέξανδρος ήθελε να απελευθερώσει τη Μικρά Ασία;)

- Περσικοί πόλεμοι: πώς ξέρουμε ότι… ελέγχουμε πηγές, τις διασταυρώνουμε. Γιατί οι Αθηναίοι και οι Ερετριείς έσπευσαν να βοηθήσουν τις ιωνικές πόλεις;
- Εργασίες πάνω στις μητροπόλεις και τις αποικίες τους. Σύντομη αναφορά και σύνδεση με το σήμερα.
- Έργα των τυράννων: Σάμος και Ευπαλίνειο όρυγμα, έργο του Ευπαλίνη στην περίοδο του τυράννου Πολυκράτη. Έργα του Πεισίστρατου στην Αθήνα μέσα από τις φωτογραφίες του λογισμικού.
- Σε πολλές περιοχές διασώζονται πολλά αρχαία θέατρα. Ερευνήστε σε ποιες περιοχές διασώζονται και εξετάστε τον ρόλο του θεάτρου στη ζωή των αρχαίων Ελλήνων.
- Μεγάλη Ελλάδα-Σικελία: γιατί ονομάζεται έτσι; υπάρχουν γλωσσικά και άλλα πολιτισμικά στοιχεία που να συνηγορούν σε αυτή την ονομασία; Τι υπάρχει στο σήμερα;
- Το 1922 έγινε ο ξεριζωμός των Ποντίων και Μικρασιατών. Ήταν Έλληνες. Από πότε ζούσαν στα μέρη εκείνα ελληνικοί πληθυσμοί;

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Η δημιουργία και η χρήση ηλεκτρονικών διαδραστικών χαρτών για το μάθημα της Ιστορίας Α΄ Λυκείου αποδείχθηκε πολύ χρήσιμη εμπειρία. Το αποτέλεσμα φαίνεται να μας δικαιώνει, καθώς το έως τώρα εγχείρημα συγκεντρώνει θετικά σχόλια εκ μέρους των 67 περίπου μαθητών που είδαν την εφαρμογή του τόσο στην τάξη όσο και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διδασκαλία. Σε επόμενη χρονιά θα διεξαχθεί έρευνα δράσης για να εκτιμηθεί η προστιθέμενη αξία από το συγκεκριμένο λογισμικό τόσο στην απόκτηση γνώσεων όσο και στην απόκτηση κοινωνικών και ψηφιακών δεξιοτήτων.

Συγκεκριμένα, ως θετικά στοιχεία αναφέρθηκαν η δυνατότητα ελέγχου της ποσότητας της πληροφορίας κάθε φορά, η κίνηση και η αίσθηση της αλλαγής που καθιστά τον χάρτη «ζωντανό», η δυνατότητα προβολής του χάρτη από τον προβολέα σε μεγαλύτερη κλίμακα, ώστε να είναι ορατός από το σύνολο της τάξης, η δυνατότητα επισκόπησης και εξερεύνησης του χάρτη σε χρόνο και χώρο εκτός της σχολικής τάξης, ακόμη και από τα κινητά τους τηλέφωνα. Επιπλέον, στα θετικά σημεία αναφέρθηκαν η σύνδεση του χάρτη με την προφορική ιστορική αφήγηση, η ύπαρξη συνδέσμων, το φωτογραφικό υλικό καθώς και η βιντεογραφία.

Στα αρνητικά στοιχεία, σύμφωνα με κάποιους μαθητές, είναι ότι το περιεχόμενο είναι κυρίως αρχαιολογικού ενδιαφέροντος. Το κυριότερο αρνητικό για εμάς τους δημιουργούς του είναι ότι στηρίζεται σε εξωτερικούς χάρτες, τους χάρτες της google και για αυτόν τον λόγο δεν εγκρίνεται από το ΙΕΠ το οποίο σύμφωνα με τον οδηγό έγκρισης προγραμμάτων δεν προβλέπει τη διαδικασία έγκρισης λογισμικού το οποίο κάνει χρήση δικτυακού τόπου (επί παραδείγματι των Google maps) γιατί υπάρχει ο κίνδυνος ο μαθητής να πλοηγηθεί και εκτός του μαθησιακού περιεχομένου, σε περιεχόμενο για το οποίο δεν μπορεί να διασφαλιστεί το ΙΕΠ για τα δικαιώματα χρήσης του. Επιπλέον, η ένταξη αυτών των τεχνολογιών στις απαιτήσεις του σχολικού αναλυτικού προγράμματος «σκοντάφτει» σε πολλά εμπόδια˙ η μεγάλη ποσοτικά ύλη και η καθιέρωση της τράπεζας θεμάτων λειτουργούν ανασταλτικά για την ευρεία χρήση του λογισμικού, καθώς αυτή είναι χρονοβόρα και έτσι για ακόμη μια φορά η ποιότητα καλείται να θυσιαστεί στον βωμό της ποσότητας και των εξετάσεων.

Ευχαριστίες

Το παρόν λογισμικό δε θα μπορούσε να είχε υλοποιηθεί χωρίς τη συμβολή του Δημητρίου Σόκουτη, διευθυντή του 28ου ΓΕΛ Θεσσαλονίκης, συνδημιουργού της εφαρμογής. Οφείλουμε ευχαριστίες και στις μαθήτριές μας που το εμπλούτισαν με τη δική τους συνεισφορά.



Εικόνα 16. Info δημιουργών

Βιβλιογραφικές αναφορές

Asche, H., & Herrmann, C. (1994). Designing interactive maps for planning and education. *Visualization in Modern Cartography, cap*, *12*.

Bain, R. (2005). "They Thought the World Was Flat?" Applying the Principles ofHow People Learning Teaching High School History.

Bloom B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain.* New York: David McKay Co Inc.

Crampton, J. (2002). Interactivity types in geographic visualization. *Cartography and Geographic Information Science*, *29*(2), 85-98.

Felder, R. and Spurlin J. 2005. "A validation study of the Index of Learning Styles. Applications, Reliability, and Validity of the Index of Learning Styles, Intl". Journal of Engineering Education, 21(1), 103-112 .

Krathwohl, D. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. Theory Into Practice, 41(4), 212-218. Retrieved fromhttp://www.unco.edu/cetl/sir/stating_outcome/documents/Krathwohl.pdf

Lloyd, R., & Bunch, R. (2003). Technology and map-learning: Users, methods, and symbols. *Annals of the Association of American Geographers*, *93*(4), 828-850.

Newcombe, N. (2010). Picture This. *American Educator*, *1*, 29.Walbert, J., D. (2010).Map Skills and Higher Order Thinking. LEARN NC, 2010.

Αθανασιάδης, Θ. (2015). *Ανάπτυξη μεθοδολογίας και δειγματικών σεναρίων για τα γνωστικά αντικείμενα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Γενικής και Επαγγελματικήςεκπαίδευσης.* Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Βασιλείου, Β. & Κολοβού, Α. (2013). Δημιουργία και χρήση ηλεκτρονικών διαδραστικών χαρτών στο μάθημα της Ιστορίας Α΄ Λυκείου. Στον Α τόμο (σελ 573-578), στο 7ο *Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ – Αξιοποίηση Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην Διδακτική Πράξη*, 21-23 Ιουνίου 2013, Σύρος.

Κοταρίδου, Κ. (2020). *Διδασκαλία ιστορικών και γεωγραφικών δεδομένων μέσω κατασκευής ψηφιακού διαδικτυακού διαδραστικού χάρτη* (μεταπτυχιακή διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη

Κυρκίνη-Κούτουλα, Α., Δημητράσκου, Α., Μέκκας, Κ., Μητράρας, Α., Παλάσκα, Μ., & Φίτσιου, Γ. (2010). Η αξιοποίηση των ιστορικών χαρτών στη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας στη β/θμια εκπαίδευση: παραδείγματα-εφαρμογές. *Πανελλήνια Γεωγραφικά Συνέδρια, Συλλογή Πρακτικών*, 753-762.

Λιθοξοΐδου, Α. (2021). Δημιουργία και χρήση ψηφιακών χαρτών για τη διδασκαλία του Α' Αποικισμού κατά τη Γεωμετρική Περίοδο. Στον τόμο, *στο 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Εκπαίδευση και Πολιτισμός τον 21ο αιώνα»,* 23-25 Απριλίου 2021, Αθήνα.(υπό έκδοση).

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου,Ο. (2011). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά των μεταναστών.* Αθήνα: Πεδίο

Στασινός, Π. Δ. (2016). *Η ειδική εκπαίδευση 2020 plus – για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές (έκδοση αναθεωρημένη)*. Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση.

Φραγκάκη, Μ. (2008). *Δημιουργία Ηλεκτρονικής Κοινότητας Μάθησης για την παιδαγωγική αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας & της Επικοινωνίας στην εκπαιδευτική πράξη: Μελέτη ενός Πολυμορφικού Μοντέλου Εφαρμογής με χειραφετικό γνωσιακό ενδιαφέρον* (Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Ψυχογυιού, Ε. (2009). Η συμβολή των ΤΠΕ στη διδακτική της ιστορίας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. 1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπ/κή Διαδικασία». Βόλος, Απρίλιος 2009.

Η χρήση νέων τεχνολογιών στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε νήπια της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης.

Κουφού Ευαγγελία
Νηπιαγωγός, Π.Ε Ροδόπης
evakoufou@gmail.com

Περίληψη

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου στην ελληνική γλώσσα, νηπίων που φοίτησαν σε αμιγώς τουρκόφωνο νηπιαγωγείο και ανήκουν στη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, κάνοντας χρήση των νέων τεχνολογιών. Η έρευνα αποτελεί μια μικρής κλίμακας μελέτη περίπτωσης και βασίστηκε στις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόστηκαν σε πολυπολιτισμικά σχολεία στο Τορόντο του Καναδά, οι οποίες ενθαρρύνουν τη χρήση της μητρικής γλώσσας όλων των παιδιών και παρουσιάζονται στο βιβλίο «Linguistically Appropriate Practice» της Chumak-Horbatch. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οκτώ νήπια, ηλικίας 4 έως 6 ετών, τα οποία κατοικούν σε ορεινό χωριό του νομού Ροδόπης. Η ποιοτική μέθοδος έρευνας που χρησιμοποιήθηκε ήταν αυτή της μελέτης περίπτωσης, με την οποία μέσω της παρατήρησης, της καταγραφής σε ημερολόγιο και της συμπλήρωσης ερωτηματολογίων από τους μαθητές, έγινε η εξαγωγή των αποτελεσμάτων της έρευνας. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν το βιβλίο «Μαθαίνω τα γράμματα με τη Ρενάτα», ένα tablet, η εφαρμογή Επαυξημένης Πραγματικότητας (ΕπΠ) "Blippar" και ένας σταθερός Η/Υ. Στο tablet που χρησιμοποιήθηκε στις δυο από τρεις δραστηριότητες αξιοποιήθηκαν οι εφαρμογές ΕπΠ. Στην τρίτη δραστηριότητα δημιουργήθηκε σε πρόγραμμα παρουσίασης ψηφιακό λεξικό με ελληνικές, τούρκικες και πομάκικες λέξεις.

Λέξεις κλειδιά: διγλωσσία, νέες τεχνολογίες, πομάκοι μαθητές

Εισαγωγή

Μετά και από την θέσπιση της δίχρονης υποχρεωτικής φοίτησης στο νηπιαγωγείο ο αριθμός των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία αυξήθηκε αισθητά όπως επίσης αυξήθηκαν και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν καθημερινά οι εκπαιδευτικοί κατά την διδασκαλία τους στα σχολεία με δίγλωσσους μαθητές γεγονός που κατέστησε επιτακτική την ανάγκη για διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους. Χωρίς αμφιβολία, το νηπιαγωγείο είναι η βάση του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς είναι η πρώτη βαθμίδα υποχρεωτικής εκπαίδευσης με την οποία έρχονται σε επαφή οι μαθητές και το νηπιαγωγείο είναι αυτό που έρχεται πρώτο αντιμέτωπο με τη διγλωσσία. Οι νηπιαγωγοί είναι αυτοί που αναλαμβάνουν να γεφυρώσουν το χάσμα ανάμεσα στη μητρική και την κυρίαρχη γλώσσα. Δεδομένου του γεγονότος ότι η διγλωσσία είναι μια υπαρκτή πραγματικότητα στα νηπιαγωγεία της Θράκης, η μέθοδος και η διαδικασία της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας αποτελεί κομμάτι μέγιστης σημασίας στην εκπαιδευτική διαδικασία και πρέπει να αναζητηθούν καινούργιοι και καινοτόμοι μέθοδοι διδασκαλίας. Και τι ποιο ελκυστικό από τα μέσα νέων τεχνολογιών.

Όταν αναφερόμαστε στη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, εννοούμε τους Έλληνες πολίτες, μουσουλμάνους στο θρήσκευμα, το νομικό καθεστώς των οποίων διέπεται από τη Συνθήκη της Λοζάνης (1923) και τη σύμβαση για τη μαζική και υποχρεωτική ανταλλαγή των ελληνικών και τουρκικών πληθυσμών.

Οι υποομάδες που υπάρχουν κάτω από την ομπρέλα του όρου μουσουλμανική μειονότητα είναι: α) οι τουρκόφωνοι τουρκογενείς οι οποίοι μιλούν την τουρκική γλώσσα (50%) β) οι πομάκοι οι οποίοι μιλούν την πομακική (35%) και γ) οι αθίγγανοι που ομιλούν τη ρομανί (15%) (Παπαδόπουλος, 2013). Οι πομάκοι είναι ένας πληθυσμός που ομιλεί τη

πομακική, τούρκικη και ελληνική γλώσσα, ασπάζεται τον ισλαμισμό και διαμένει στις πλαγιές της οροσειράς της Ροδόπης από τον νομό Ξάνθης μέχρι τον νομό Έβρου (Μαγκριώτης, 1994).

Όσον αφορά την εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας στη βαθμίδα του νηπιαγωγείου, θεσμικά δεν προβλέπεται η ίδρυση μειονοτικών νηπιαγωγείων, αν και «η πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρέχεται στα νηπιαγωγεία και στα δημοτικά σχολεία» (παρ. 1 και 3 του άρθρου 2 του Ν 1566/1985) (Τσιτσελίκης, 2003). Επομένως η εκπαίδευση που παρέχεται στα δημόσια νηπιαγωγεία που βρίσκονται στις περιοχές που κατοικεί η μουσουλμανική μειονότητα, θεωρητικά δεν είναι δίγλωσση καθώς στη διδακτική διαδικασία πρέπει να χρησιμοποιείται μόνο η ελληνική γλώσσα, όμως πρακτικά η χρήση και της τούρκικης γλώσσας εξαρτάται από την προσωπική διάθεση του εκπαιδευτικού να μάθει και να μιλήσει την τουρκική γλώσσα (Κουφού, 2020).

Κάνοντας λόγο για την ύπαρξη διγλωσσίας σε πολλά νηπιαγωγεία της Θράκης κρίνεται σκόπιμη η αναφορά σε αυτήν. Ένας ορισμός που είναι κοινώς αποδεκτός και περισσότερο μετριοπαθής είναι αυτός του Haugen (1956), ο οποίος διατύπωσε ότι «δίγλωσσο είναι το άτομο από τη στιγμή που μπορεί ολοκληρωμένα και με ορθό εννοιολογικό περιεχόμενο να εκφραστεί στη δεύτερη γλώσσα» (Haugen, 1956). Από την άλλη το φαινόμενο της διγλωσσίας δεν παρατηρείται μόνο σε μεμονωμένα άτομα αλλά και σε ολόκληρες κοινωνίες ή κοινωνικές ομάδες. Σύμφωνα με τον Baker «πρέπει να διαχωρίσουμε από την αρχή τη διγλωσσία ως ατομικό φαινόμενο από τη διγλωσσία ως ομαδικό ή κοινωνικό φαινόμενο». Όπως σε ατομικό επίπεδο, δίγλωσσος είναι αυτός που είναι ικανός να επικοινωνεί χρησιμοποιώντας τουλάχιστον δυο γλώσσες, έτσι και σε επίπεδο κοινωνίας ή κοινωνικής ομάδας, ως δίγλωσση λογίζεται η κοινωνία στην οποία υπάρχει η επίσημη αναγνώριση δύο διαφορετικών γλωσσών (Δαμανάκης, 2001).

Όσον αφορά την Επαυξημένη Πραγματικότητα (ΕπΠ), όταν αναφερόμαστε σε αυτήν εννοούμε εφαρμογές που ενσωματώνουν στον πραγματικό κόσμο πληροφορίες και υλικό, κυρίως εικόνας και ήχου. Τα άτομα βιώνουν την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον κάνοντας χρήση της ΕπΠ. Μέσω αυτής τα άτομα αλληλεπιδρούν με τον φυσικό κόσμο όπως πάντα, γίνονται όμως προσθήκες σε αυτόν, οι οποίες είναι συνήθως ψηφιακές πληροφορίες, που προστίθενται στον κόσμο για να τον επαυξήσουν με στοιχεία που υπό άλλες συνθήκες δε θα βλέπαμε, ακούγαμε, αγγίζαμε ή αισθανόμασταν (Azuma,1997).

Η έρευνα: Ο σκοπός της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα έχει ως σκοπό να διερευνήσει μέσα από την ερευνητική μέθοδο της μελέτης περίπτωσης και με τη χρήση των νέων τεχνολογιών κάποια από τα δίγλωσσα παιδιά της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης με πομακική καταγωγή, τόσο σε θεωρητικό επίπεδο όσο και ανά περίπτωση και να διαπιστώσει τις επιπτώσεις που έχει η χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερη γλώσσα. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα είναι: α) το κατά πόσο είναι δυνατόν να εφαρμοστεί η προσέγγιση LAP στη διδασκαλία δίγλωσσων παιδιών σε νηπιαγωγεία της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης και ποιες θα είναι οι επιπτώσεις που θα έχει αυτή η εφαρμογή στη μαθησιακή διαδικασία , β) εάν βελτιωθεί η επίδοση των συμμετεχόντων σε ορισμένες δραστηριότητες εκμάθησης ελληνικών λέξεων με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και συγκεκριμένα με τη χρήση εφαρμογών ΕπΠ και γ) εάν θα γενικευθεί η απόκτηση, μέσω της έρευνας, εμπειριών και γνώσεων σε καινούργιες και διαφορετικές δραστηριότητες εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες: Τους συμμετέχοντες της έρευνας αποτέλεσαν επτά νήπια και ένα προνήπιο, επτά αγόρια και ένα κορίτσι που φοιτούσαν στο δημόσιο νηπιαγωγείο ενός ορεινού χωριού στην οροσειρά της Ροδόπης, το οποίο λειτούργησε για πρώτη φορά. Σαν μητρική γλώσσα είχαν την τουρκική και κάποια από αυτά γνώριζαν και τη πομακική. Όλοι οι

μαθητές προέρχονταν από οικογένειες των οποίων οι γονείς μιλούσαν την τουρκική, τη πομακική και την ελληνική και δεν είχαν καμία εξοικείωση με τις Νέες Τεχνολογίες. Χώρος της έρευνας αποτέλεσε η τάξη του νηπιαγωγείου και ο προαύλιος χώρος του. Η έρευνα διεξήχθη το έτος 2018 και διήρκησε 3 μήνες.

Διαδικασία: Μέσα από μια μελέτη περίπτωσης έγινε η συλλογή δεδομένων με τις μεθόδους της παρατήρησης και συγγραφής ημερολογίου από την εκπαιδευτικό και της συμπλήρωσης ερωτηματολογίου από τους μαθητές με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού. Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής, ένα tablet, δυο εφαρμογές ΕπΠ (Μαθαίνω τα γράμματα με τη Ρενάτα και Blippar), ένα βιβλίο με τίτλο “Μαθαίνω τα γράμματα με τη Ρενάτα”, κάποια από τα αντικείμενα του περιβάλλοντος (τάξης και αυλής), φύλλα ερωτηματολογίου αξιολόγησης της δραστηριότητας από τα παιδιά, ένα φύλλο καταγραφής ελληνικών, τουρκικών και πομακικών λέξεων, ένα φύλλο καταγραφής πορείας της δραστηριότητας κατά την παρατήρηση από την ερευνήτρια, ένα φύλλο πρωτοκόλλου για τον έλεγχο της διαδικαστικής εγκυρότητας, ηλεκτρονικό ρολόι και ένα ημερολόγιο καταγραφής. Στο πλαίσιο της έρευνας υλοποιήθηκαν τρεις δραστηριότητες. Κατά τη διάρκεια της πρώτης δραστηριότητας οι συμμετέχοντες χρησιμοποίσαν το βιβλίο “Μαθαίνω τα γράμματα με τη Ρενάτα” και την αντίστοιχη εφαρμογή ΕπΠ “Μαθαίνω τα γράμματα με τη Ρενάτα” στο tablet. Με τη χρήση της εφαρμογής στο tablet, το βιβλίο απέκτησε πρόσθετα χαρακτηριστικά καθώς όταν οι μαθητές τοποθετούσαν το tablet μπροστά σε κάθε σελίδα του βιβλίου, εμφανίζονταν τρισδιάστατα αντικείμενα όπως γράμματα και η ηρωίδα της ιστορίας η Ρενάτα, η οποία ήταν μια γάτα που έδινε πληροφορίες για το γράμμα που είχε η κάθε σελίδα. Έτσι οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να ακούσουν και να δουν τρισδιάστατα όλα τα γράμματα του ελληνικού αλφαβήτου και μια λέξη που να ξεκινά από το κάθε γράμμα και να επαναλάβουν τη διαδικασία όσες φορές εκείνοι το επιθυμούσαν. Κατά τη διάρκεια της δεύτερης δραστηριότητας οι συμμετέχοντες με τη χρήση του tablet και της εφαρμογής επαυξημένης πραγματικότητας Blippar εξερεύνησαν τον εσωτερικό αλλά και εξωτερικό περιβάλλοντα χώρο. Εστίαζαν με το tablet σε συγκεκριμένα αντικείμενα του χώρου και άκουγαν από την εφαρμογή την ονομασία των αντικειμένων στην ελληνική γλώσσα. Όποτε και εάν το επιθυμούσαν μπορούσαν να πατήσουν το εικονίδιο το οποίο τους παρείχε τη δυνατότητα εύρεσης επιπλέον πληροφοριών για το αντικείμενο που εστίαζαν τη δεδομένη χρονική στιγμή. Τέλος κατά τη διάρκεια της τρίτης δραστηριότητας, δημιουργήθηκε από τους συμμετέχοντες ένα ψηφιακό λεξικό με εικόνες από αντικείμενα που συνάντησαν αυτοί μέσα και έξω από την τάξη και με γραμμένη την ελληνική, τούρκικη και πομάκικη ονομασία τους. Κατά την υλοποίηση των δυο πρώτων δραστηριοτήτων, ο κάθε συμμετέχοντας είχε στη διάθεσή του όσο χρόνο επιθυμούσε προκειμένου να ξεφυλλίσει το βιβλίο ή να εξερευνήσει με το tablet τον περιβάλλοντα χώρο. Για την υλοποίηση της τρίτης δραστηριότητας, η οποία ήταν και η πιο απαιτητική και χρονοβόρα, ορίστηκε από την ερευνήτρια η διάρκεια ενασχόλησης με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή στα 40 λεπτά ημερησίως. Ο κάθε συμμετέχων μπορούσε να ασχοληθεί με τη δραστηριότητα την ημέρα 5-10 λεπτά, προκειμένου να αναζητήσει και να προσθέσει το υλικό του στο ψηφιακό λεξικό. Ο χρόνος μετρούνταν με ηλεκτρονικό ρολόι και οι μαθητές ακούγοντας τον ήχο του ρολογιού αντιλαμβάνονταν ότι είχαν λίγα λεπτά στη διάθεσή τους προκειμένου να ολοκληρώσουν την ενέργεια που είχαν σε εξέλιξη. Η προσθήκη πληροφοριών στο ψηφιακό λεξικό βέβαια, γινόταν και εκτός αυτού του χρονικού διαστήματος, καθώς κάθε φορά που κάποιος από τους συμμετέχοντες έβρισκε κάποια λέξη έσπευδε για να την προσθέσει στο ψηφιακό λεξικό με τη βοήθεια της ερευνήτριας.

Εξαιρετικά σημαντική, πριν από την έναρξη των δραστηριοτήτων, υπήρξε η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου των ατομικών πληροφοριών για τα παιδιά από τους γονείς. Το φύλλο ατομικών πληροφοριών περιείχε σημαντικές πληροφορίες οι οποίες αξιοποιήθηκαν για τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την ανατροφοδότηση των δραστηριοτήτων. Τέλος πριν την

έναρξη κάθε δραστηριότητας η ερευνήτρια υπενθύμιζε στους συμμετέχοντες τους κανόνες σωστής χρήσης του tablet και του Η/Υ.

Αποτελέσματα

Δραστηριότητα πρώτη

Κατά τη διάρκεια της πρώτης δραστηριότητας η ερευνήτρια παρουσίασε το βιβλίο "Μαθαίνω τα γράμματα με τη Ρενάτα". Μετά από μια ανάγνωση του βιβλίου πραγματοποιήθηκε συζήτηση ως προς το περιεχόμενό του και οι συμμετέχοντες διατύπωσαν τις παρατηρήσεις τους. Κατόπιν η ερευνήτρια παρουσίασε στους συμμετέχοντες την εφαρμογή επαυξημένης πραγματικότητας "Μαθαίνω τα γράμματα με τη Ρενάτα" στο tablet, τον τρόπο χρήσης και λειτουργίας της εφαρμογής, έτσι ώστε το βιβλίο με την εφαρμογή του tablet να χρησιμοποιηθούν σωστά προκειμένου να εμφανιστούν οι τρισδιάστατες φιγούρες της κάθε σελίδας του βιβλίου στο tablet. Αφού όλοι οι συμμετέχοντες αντιλήφθησαν τη διαδικασία, η ερευνήτρια επέτρεπε σε δυο συμμετέχοντες την ημέρα να ασχοληθούν με τη δραστηριότητα αυτή. Ο κάθε συμμετέχον εργαζόταν μόνος του και δεν υπήρχε περιορισμός στον χρόνο ενασχόλησής του με τη δραστηριότητα. Κατά τη διάρκεια της υλοποίησης της δραστηριότητας, η ερευνήτρια παρατηρούσε και κατέγραφε στο ημερολόγιο, συμπλήρωνε το ερωτηματολόγιο παρατήρησης και όταν ολοκληρώθηκε η υλοποίηση της δραστηριότητας μαζί με τον κάθε συμμετέχοντα συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της δραστηριότητας.

Οι πέντε από τους οκτώ συμμετέχοντες ενθουσιάστηκαν με τη δραστηριότητα και ασχολήθηκαν με ευχαρίστηση. Αρχικά όλοι οι συμμετέχοντες αντιμετώπισαν πρόβλημα με τη χρήση της εφαρμογής στο tablet καθώς δε μπορούσαν να αντιληφθούν ποια ήταν η σωστή θέση της σελίδας του βιβλίου στην οποία έπρεπε να εστιάσουν με το tablet προκειμένου να εμφανιστούν οι τρισδιάστατοι χαρακτήρες. Ένας από τους συμμετέχοντες θέλησε να συμμετάσχει στη δραστηριότητα, ενώ δύο από αυτούς συμμετείχαν για πολύ λίγο. Ο μέσος όρος της διάρκειας ενασχόλησης των συμμετεχόντων με τη δραστηριότητα ήταν 14 λεπτά. Όλοι οι συμμετέχοντες ήξεραν το ελληνικό αλφάβητο και αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι περισσότεροι από αυτούς να κατονομάζουν το γράμμα της κάθε σελίδας του βιβλίου. Δυο από τους συμμετέχοντες εντόπισαν γράμματα από τα οποία ξεκινούν τα ονόματα των συμμαθητών τους και ένας από αυτούς για κάθε γράμμα που συναντούσε ανέφερε και μια λέξη που αρχίζει από αυτό, είτε στην ελληνική είτε στην τουρκική είτε στην πομακική γλώσσα.

Δραστηριότητα δεύτερη

Στη δεύτερη δραστηριότητα, οι συμμετέχοντες είχαν εξοικειωθεί με τη χρήση και λειτουργία της εφαρμογής ΕπΠ στο tablet, οπότε ο χρόνος που απαιτήθηκε από την ερευνήτρια προκειμένου να εξηγήσει την εφαρμογή επαυξημένης πραγματικότητας Blippar ήταν λιγότερος από αυτόν που απαιτήθηκε στην πρώτη δραστηριότητα. Σε αυτή τη δραστηριότητα οι συμμετέχοντες έπρεπε να εξερευνήσουν τον χώρο του νηπιαγωγείου και εστιάζοντας σε ένα οποιοδήποτε αντικείμενο της επιλογής τους με το tablet, να δουν στην εφαρμογή ΕπΠ την ονομασία του. Οι συμμετέχοντες δεν περιορίστηκαν στον εσωτερικό χώρο του νηπιαγωγείου αλλά βγήκαν και έξω από αυτόν, στον προαύλιο χώρο. Έκαναν χρήση του tablet ένας ένας με τη σειρά, αυτή τη φορά όμως λόγω της κίνησης των συμμετεχόντων στον χώρο δεν κατέστη δυνατή η αποφυγή της αλληλεπίδρασης με τους άλλους συμμετέχοντες. Ακόμη, δεν ήταν δυνατόν να τεθεί χρονικό όριο χρήσης του tablet από κάθε συμμετέχοντα, καθώς ο κάθε συμμετέχων ήθελε τον χρόνο του προκειμένου να εξερευνήσει τα αντικείμενα που επιθυμούσε και να αναζητήσει πρόσθετες πληροφορίες για αυτά στην εφαρμογή επαυξημένης πραγματικότητας. Με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα ήταν δυνατόν να ασχοληθεί ένας συμμετέχων την ημέρα, υπήρχε όμως η δυνατότητα να ζητήσει βοήθεια ή διευκρινήσεις από την ερευνήτρια ή από τους συμμαθητές του. Η ερευνήτρια από την πλευρά της, μετά από παρατήρηση κατέγραφε στο

ημερολόγιο της, κατόπιν συμπλήρωνε το ερωτηματολόγιο παρατήρησης και τέλος μαζί με τον κάθε συμμετέχοντα συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της δραστηριότητας.

Σε αυτή τη δραστηριότητα συμμετείχαν ενεργά οι επτά από τους οκτώ συμμετέχοντες της έρευνας. Όλοι οι συμμετέχοντες εξερεύνησαν τον εσωτερικό και εξωτερικό χώρο του νηπιαγωγείου εστιάζοντας στα αντικείμενα που επιθυμούσαν. Δυο εκ των συμμετεχόντων εκτός από τα αντικείμενα του χώρου θέλησαν να εστιάσουν και σε συμμαθητές τους προκειμένου να διαπιστώσουν εάν το tablet θα τους έδινε πληροφορίες για αυτούς και ποιες θα ήταν αυτές. Οι πέντε από τους επτά συμμετέχοντες στη δραστηριότητα επαναλάμβαναν τις λέξεις που άκουγαν στα ελληνικά, έξι από τους επτά κοιτούσαν μέσα από το tablet όταν κινούνταν στον χώρο και τέσσερεις από τους επτά έκαναν αναζήτηση στο διαδίκτυο προκειμένου να λάβουν πρόσθετες πληροφορίες για κάποια από τα αντικείμενα που επέλεξαν να εστιάσουν. Ο μέσος χρόνος διάρκειας της ενασχόλησης των συμμετεχόντων με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα ήταν 20 λεπτά.

Δραστηριότητα τρίτη

Η τρίτη και τελευταία δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε και αυτή μέσα στην τάξη του νηπιαγωγείου. Η ερευνήτρια εξήγησε στους συμμετέχοντες τη διαδικασία που θα έπρεπε να ακολουθήσουν για τη δημιουργία του ψηφιακού λεξικού στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Κατόπιν υπενθύμισε στους συμμετέχοντες τον τρόπο λειτουργίας και χρήσης του προγράμματος δημιουργίας παρουσιάσεων Power Point, της μηχανής αναζήτησης της google, από την οποία θα γίνει η αναζήτηση των εικόνων και των πληροφοριών και με την οποία οι συμμετέχοντες είναι εξοικειωμένοι από τις δραστηριότητες της αρχικής αξιολόγησης. Κάθε μέρα ο κάθε συμμετέχων είχε 5-10 λεπτά στη διάθεσή του προκειμένου αρχικά να αναζητήσει εικόνες, να τις μεταφέρει στο Power Point και αν αυτό ήταν εφικτό να γράψει την ονομασία του αντικειμένου που απεικονίζει η εικόνα στα ελληνικά, στα τουρκικά και στα πομακικά. Η δραστηριότητα στο σύνολο της διαρκούσε 60 λεπτά ημερισίως. Μετά το τέλος της διαδικασίας η ερευνήτρια κατέγραφε στο ημερολόγιο τις παρατηρήσεις της. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν όπως και στις προηγούμενες δραστηριότητες στο τέλος της δραστηριότητας.

Από τους οκτώ συμμετέχοντες της έρευνας οι επτά ασχολήθηκαν ενεργά με τη δραστηριότητα. Δύο από τους συμμετέχοντες ξεκίνησαν την αναζήτηση εικόνων από λέξεις που είχαν αρχικό γράμμα ίδιο με τα γράμματα που υπήρχαν στο όνομά τους. Οι υπόλοιποι διάλεξαν με τυχαίο τρόπο τα γράμματα με τα οποία ασχολήθηκαν. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες αναζήτησαν τούρκικες και πομάκικες λέξεις που είχαν αρχικό γράμμα το γράμμα που επέλεξαν. Δυο από τους συμμετέχοντες βρήκαν και αναζήτησαν ελληνικές λέξεις που ξεκινούν από το γράμμα που επέλεξαν και τις οποίες τις είχαν μάθει στις προηγούμενες δυο δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν. Από τους επτά συμμετέχοντες οι έξι δεν αντιμετώπισαν προβλήματα κατά την χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, του προγράμματος παρουσίασης και της μηχανής αναζήτησης. Ένας από αυτούς δυσκολεύτηκε αρκετά αλλά με την καθοδήγηση της ερευνήτριας κατάφερε να ολοκληρώσει τις εργασίες του. Η ερευνήτρια είχε ρόλο καθοδηγητικό, συμβουλευτικό και ήταν πάντα διαθέσιμη προκειμένου να βοηθήσει τους συμμετέχοντες και να επιλύσει προβλήματα που ενδεχομένως αυτοί να αντιμετώπιζαν.

Μετά την ολοκλήρωση και αυτής της δραστηριότητας, ο κάθε συμμετέχων με τη βοήθεια της ερευνήτριας συμπλήρωνε το ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της δραστηριότητας.

Συμπεράσματα

Με τον έλεγχο των υποθέσεων, δίνεται η δυνατότητα να γίνει αντιληπτή συνοπτικά, η συνολική εικόνα των αποτελεσμάτων και της επίδρασης της διδακτικής παρέμβασης στις δεξιότητες-στόχους οι οποίες αφορούν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Η αξιολόγηση μετά το τέλος της παρέμβασης και οι ποιοτικές ενδείξεις που προέκυψαν από αυτήν, επιβεβαιώνουν σε ικανοποιητικό βαθμό την υπόθεσή της ερευνήτριας, ότι η παρέμβαση με τη χρήση νέων τεχνολογιών καθώς επίσης και η υλοποίηση κατάλληλων διδακτικών παρεμβάσεων, όπως αυτές της προσέγγισης LAP, επιδρούν θετικά στην αποτελεσματικότερη εκμάθηση λέξεων μιας γλώσσας. Η υπόθεση επαληθεύεται στους έξι από τους οκτώ συμμετέχοντες. Αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε, αυτά απαντούν ως εξής:

Στην πρώτη ερευνητική υποθέση αυτής της έρευνας, η οποία αφορά την εφαρμογή της προσέγγισης LAP στην εκπαιδευτική διαδικασία με δίγλωσσους μαθητές σε νηπιαγωγεία και την επίπτωση που έχει αυτή στη διδακτική διαδικασία, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η υλοποίηση κατάλληλων δραστηριοτήτων, αυξάνει το ενδιαφέρον των μαθητών για τις δραστηριότητες αυτές και δείχνει σεβασμό στις εμπειρίες των μαθητών και στις πολιτισμικές και γλωσσικές τους καταβολές. Επιπρόσθετα, κατά τη διάρκεια της παρούσας έρευνας, διαπιστώθηκε ότι οι δραστηριότητες που βασίζονται στη μητρική γλώσσα των μαθητών και περιέχουν πληροφορίες και εικόνες από το άμεσο περιβάλλον τους, επιταχύνουν την εκμάθηση ορισμένων εννοιών σε διαφορετική γλώσσα διότι οι μαθητές οπτικοποιούν τις λέξεις που αναφέρονται σε αντικείμενα που τους είναι ήδη γνωστά. Ακόμη, ενισχύουν την εκτίμηση των μαθητών για τη μητρική τους γλώσσα και δημιουργούν κλίμα ασφάλειας στο οποίο οι μαθητές με αυτοπεποίθηση τολμούν να εξερευνήσουν τα γλωσσικά στοιχεία μιας άλλης γλώσσας και επιχειρούν να τα κατανοήσουν και να τα χρησιμοποιήσουν στην κατάλληλη περίσταση. Αυτά τα συμπεράσματα προέκυψαν από την καταγραφή των παρατηρήσεων της ερευνήτριας, οι οποίες κατέδειξα ότι οι μαθητές συμμετείχαν με μεγαλύτερη προθυμία στις συγκεκριμένες δραστηριότητες σε σχέση με άλλες που πραγματοποιήθηκαν από την αρχή της σχολικής χρονιάς μέχρι εκείνη τη στιγμή με την εκπαιδευτικό στην τάξη. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες συνδύαζαν την ελληνική ονομασία των αντικειμένων με την τουρκική και την πομακική προκειμένου να θυμούνται την ελληνική και τελικά προτιμούσαν να κατονομάσουν τα αντικείμενα στα ελληνικά.

Σχετικά με το δεύτερο ερώτημα που αφορά τη βελτίωση της επίδοσης των συμμετεχόντων στις ορισμένες δραστηριότητες εκμάθησης ελληνικών λέξεων με τη χρήση της επαυξημένης πραγματικότητας παρατηρήθηκε ότι, οι 6 από τους 8 συμμετέχοντες της έρευνας κατάφεραν σχετικά γρήγορα να κατανοήσουν τον τρόπο λειτουργίας και χρήσης των εφαρμογών ΕπΠ που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, χρησιμοποίησαν τα μέσα νέων τεχνολογιών με ενθουσιασμό σύμφωνα με τις οδηγίες που τους δόθηκαν και μέχρι το τέλος της παρέμβασης οι 6 από τους 8 ήταν σε θέση να χρησιμοποιήσουν τις συγκεκριμένες εφαρμογές ΕπΠ και σε άλλες περιπτώσεις, αναλαμβάνοντας περισσότερες πρωτοβουλίες και δοκιμάζοντας περισσότερες δυνατότητες των εφαρμογών αυτών.

Τέλος όσον αφορά την τρίτη και την τέταρτη υπόθεση, οι οποίες είναι σχετικές με τη γενίκευση και τη διατήρηση των αποκτηθέντων, μέσω της έρευνας, δεξιοτήτων και γνώσεων και ανάκλησή τους σε νέες δραστηριότητες εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, οι δραστηριότητες της τελικής αξιολόγησης και της γενίκευσης κατέδειξαν ότι 7 στους 8 συμμετέχοντες που πήραν μέρος στην έρευνα ήταν σε θέση να εφαρμόσουν ξανά όσα έμαθαν στην αρχική αξιολόγηση και κατά τη διάρκεια της υλοποίησης των δραστηριοτήτων

Η παρούσα έρευνα αποτέλεσε μια από τις πρώτες προσπάθειες που πραγματοποιήθηκαν προκειμένου να διαπιστωθεί εάν και κατά πόσο τα νήπια της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα ευκολότερα και με πιο διασκεδαστικό και ευχάριστο τρόπο χρησιμοποιώντας τις νέες τεχνολογίες.

Δεδομένου του γεγονότος ότι τα νήπια της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης έρχονται στο νηπιαγωγείο χωρίς να γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα, είναι αναγκαίες

έρευνες που θα βελτιώνουν την επικοινωνία μεταξύ νήπιων και εκπαιδευτικών και που θα δημιουργούν νέες και καινοτόμες μεθόδους διδακτικής της ελληνικής γλώσσας.

Αναφορές

Azuma, R.T. (1997). *A Survey of Augmented Reality*. Presence.

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση εκπαίδευση* (Μετάφραση Αλεξάνδρα Αρχοντούλα) , Αθήνα: Gutenberg Διαπολιτισμική παιδαγωγική.

Chumak-Horbatch, R. (2012). *Linguistically Appropriate Practice.* Toronto: University of Toronto press.

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας (μετάφραση/επιμέλεια Κυρανάκης Σ, Μαυράκη Μ, Μητσοπούλου Χ, Μπιθάρα Π, Φιλοπούλου Μ) Αθήνα: Μεταίχμιο*

Cummins, J. (2005) *Ταυτότητες υπο διαπραγμάτευση- Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση.* Σκούρτου, Ε.(εισαγ.-επιμ.) Αθήνα: Gutemberg

Δαμανάκης, Μ. (2001). Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση, Αθήνα: Gutenberg

Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε., Φραγκουδάκη, Α., Ρήγα, Β. (2001). Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες. Πάτρα: Ελληνικό ανοικτό πανεπιστήμιο.

Haugen, E. (1956). *Bilingualism in the Americas: A Bibliography and research guide*. Alabama: American dialect society.

Κουφού, Ε. (2020). Απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την προώθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Μεταπτυχική διπλωματική εργασία. Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστλημιο Θράκης.

Lambert, W.E. (1990). *Persistent Issues in Bilingualism*. Cambridge University Press.

Mackey, W. F. (1970). The Description of Bilingualism. Στο J. Fishman (επιμ.), Readings in the Sociology of Language. The Hague: Mouton, 554-584

MacNamara, J. (1969). *How Can One Measure the Extent of a Person's Bilingual Proficiency?* Στο: Kelley, L.G. (ed), *Description et Mesure du Bilingualisme: Un Colloque International*. Toronto: University Toronto Press

Malcolm, N. (1992). *The definition of minorities in international law* στο The Protection of Minorities and Human Rights, σ.10.

McLaughlin, B. Blanchard, A. & G, Osanai Y. (1995). *Assessing Language Development in Bilingual Preschool*.Eric.

Μαγκριώτης, Γ. (1994). *Πομάκοι ή Ροδοπαίοι, οι Έλληνες Μουσουλμάνοι.* Αθήνα: Εκδόσεις Πελασγός.

Παπαδόπουλος, Θ. (2013). Γλωσσικά ζητήματα των Μουσουλμάνων της Θράκης: Μειονότητα ή Μειονότητες;, προσπελάστηκε στις 10/10/2017 από: http://dspace2.flinders.edu.au/xmlui/bitstream/handle/2328/26864/Turkish%2 0Linguistic.pdf? sequence=1

Saunders, G. (1984). Bilingual Children: Guidance for the Family. Multilingual

Thordardottir, E. (2010). *Towards evidence-based practice in language intervention For bilingual children*. Journal of Communication Disorders

Tomblin, J. B., Records, N., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., & O'Brien, M. (1997). *Prevalence of specific language impairment in kindergarten children*. Journal of Speech, L

Τσιτσελίκης, Κ. (1996). *Μειονοτικές γλώσσες και μειονοτικοποίηση: το δίκαιο ως ρυθμιστικός παράγοντας*. Στο *«Ισχυρές»-«Ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση, Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Πρακτικά Ημερίδας, Θεσσαλονίκη 25 Απριλίου 1996.

Lego Education (STEAM) και ανάπτυξη της περιγραφικής ικανότητας μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες

Γλαβά Ευαγγελία
ΠΕ02- Ειδική Παιδαγωγός, Ε.Ε.Ε.ΕΚ Αγ. Δημητρίου
evelyn_glava@hotmail.com

Σαρατσιώτη Παρασκευή
ΠΕ02- Ειδική Παιδαγωγός, Φροντιστηριακός Όμιλος Ορόσημο
evitaki09@hotmail.com

Κωνσταντά Μαρία
ΠΕ02- Ειδική Παιδαγωγός, Ε.Ε.Ε.ΕΚ Αγ. Δημητρίου
maria.konstanta1990@gmail.com

Περίληψη

Η συνεχώς μεταβαλλόμενη σχολική πραγματικότητα καθιστά αναγκαία την αδιάλειπτη διερεύνηση νέων εκπαιδευτικών μεθόδων με την αρωγή των σύγχρονων τεχνολογικών μέσων. Η χρήση των ρομπότ στην εκπαιδευτική πράξη έχει ξεκινήσει εδώ και πολλές δεκαετίες πριν, ενώ στην ελληνική τάξη γίνεται προσπάθεια τα τελευταία χρόνια εκσυγχρονισμού διαμέσου της εκπαιδευτικής ρομποτικής. Σκοπός λοιπόν της εν λόγω έρευνας ήταν η ανάδειξη της επίδρασης της ρομποτικής εκπαίδευσης στην περιγραφική ικανότητα παιδιών Δημοτικού με Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Δ.). Δείγμα αποτέλεσαν 18 μαθητές, οι οποίοι χωρίστηκαν σε ομάδες εργασίας των 2 ατόμων και χρησιμοποίησαν το υλικό Lego Education Story Starter και Lego Education WeDo. Τα αποτελέσματα ήταν ενθαρρυντικά καθώς όλοι οι μαθητές βελτίωσαν αισθητά την περιγραφική τους ικανότητα.

Λέξεις-Κλειδιά: Lego, Περιγραφική Ικανότητα, Μαθητές με Μ.Δ.

Εισαγωγή

Το 1960 με πρωτεργάτη τον S. Papert, η εκπαιδευτική ρομποτική εισήχθη στη ζωή των μαθητών. Ο Papert εργάστηκε ώστε να αξιοποιηθούν οι νέες τεχνολογίες από τους μαθητές και κατασκεύασε τη Logo, έναν νέο κώδικα προγραμματισμού, δημιουργώντας με τους συνεργάτες του επιδαπέδιες χελώνες (Floor turtles), με σκοπό να βελτιωθεί η λογική σκέψη των μαθητών, ώστε οι ίδιοι να ενεργοποιήσουν στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων (Powell, 2017). Ο M. Resnick και οι συνεργάτες του από το MIT, είκοσι χρόνια μετά, στηρίχθηκαν στην ιδέα των επιδαπέδιων χελωνών και συνδύασαν το παιχνίδι μέσω υπολογιστών με την εκπαιδευτική πράξη. Έτσι το 1985 σε συνεργασία με την εταιρεία Lego, κατασκευάστηκαν προϊόντα με σκοπό την εκπαίδευση. Τότε εμφανίστηκε επίσημα η εκπαιδευτική ρομποτική στη ζωή των μαθητών. Το πρώτο εργαλείο εκπαιδευτικής ρομποτικής στην αγορά, ήταν το Lego Mindstorms (Bers, 2008).

Στις μέρες μας, η δημιουργία προϊόντων εκπαιδευτικής ρομποτικής λειτουργεί ως αντικείμενο πλήθους δράσεων σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, τα οποία αποτελούν ιδανικό όχημα διδασκαλίας που κεντρίζει το ενδιαφέρον και παρακινεί τους μαθητές να υλοποιήσουν τις σκέψεις τους στην πράξη, αυτενεργώντας με τις οδηγίες που παρέχονται από την εταιρεία των προϊόντων και ανακαλύπτοντας μέσα από την κατασκευή και τον προγραμματισμό έννοιες των Μαθηματικών, των Φυσικών Επιστημών, της Μηχανικής και της Πληροφορικής (Alimisis, 2009· Rogers & Portsmore, 2004) (Eguchi A. , 2016; Karp & Maloney, 2013; Williams, Igel, Poveda, Kapila, & Iskander, 2012; Kim, C., Kim, D., Yuan, J., Hill, R. B., Doshi, P. & Thai, C. N., 2015). Η εκπαιδευτική ρομποτική προσφέρεται για εφαρμογή σε όλα τα μαθήματα παρέχοντας εξ ίσου σημαντικά οφέλη, αφού αυτόματα οι

σχολικές τάξεις μετατρέπονται σε χώρους βιωματικής και δυναμικής μάθησης (Alimisis, 2014· Eguchi, 2014). Με αυτό τον τρόπο παρέχεται μια μαθησιακή εμπειρία η οποία εμπλέκει ενεργά τους μαθητές στην καλύτερη κατανόηση της ύλης του μαθήματος, στην δημιουργική σκέψη και φαντασία, στην ομαδική εργασία, στην επίλυση προβλήματος, στην ανάπτυξη λεκτικών κωδικών επικοινωνίας, να γίνουν ενεργοί παρατηρητές των αποτελεσμάτων της εργασίας τους, να έχουν άμεση ανατροφοδότηση όσον αφορά την προσπάθεια επίλυσης του προβλήματος και τελικά όχι απλώς να εξοικειωθούν με την τεχνολογία, αλλά να εκπαιδευτούν μέσω αυτής (Blanchard et al., 2010· Çalik et al., 2014· 2015· Carbonaro et al., 2004· Dagdilelis, et al., 2005· Δεβετζής, 2014· Druin & Hendler, 2000· Gura, 2007· Jonassen, 2000).

Πέραν όμως της κλασικής εφαρμογής της ρομποτικής, έναυσμα στη μάθηση μπορεί να σταθεί και το παιχνίδι μέσω αυτής, καθώς κινητοποιεί τους μαθητές, οι οποίοι διδάσκονται και ενισχύονται ταυτόχρονα, δεδομένου ότι η τεχνολογία δημιουργεί θετικά κίνητρα για κάθε μαθητή (Atmatzidou et al., 2008· Κόμης & Μικρόπουλος, 2001· Μέλλον, 2013). Μάλιστα, η εκπαιδευτική δυναμική της ρομποτικής μπορεί να ενισχύσει τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Δ.), οι οποίοι ένεκα της φύση των δυσκολιών τους, επωφελούνται ποικιλοτρόπως από ένα διαφοροποιημένο τρόπο διδασκαλίας. Άλλωστε, η χρήση των νέων τεχνολογιών έχει υποδειχθεί ως μια εξόχως κατάλληλη μέθοδος για τους μαθητές αυτούς, από πληθώρα ερευνών (Quill, 2005).

Εκπαιδευτική Ρομποτική

Η διαδικασία εκπαίδευσης μαθητών διαφόρων βαθμίδων μέσω ρομπότ περιγράφεται μέσω του όρου «Εκπαιδευτική Ρομποτική» (Μισιρλή & Κόμης, 2014), η οποία βασίζεται στη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση αλλά και στη θεωρία του Piaget για τον εποικοδομισμό της γνώσης (Νίκα κ.α., 2013). Συγκεκριμένα, ο εποικοδομισμός υποστηρίζει τη δημιουργία εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που συνδυάζουν το παιχνίδι και τη δράση και οδηγούν τον μαθητή στην «κατασκευή» της αληθινής γνώσης (Κόμης, 2005). Η εκπαιδευτική ρομποτική αποτελείται από δύο διαστάσεις. Η πρώτη (και λιγότερο σύνθετη), αφορά τη δημιουργία και τον χειρισμό του ρομπότ. Η δεύτερη, η οποία απευθύνεται σε πιο προχωρημένους χρήστες ως προς την τριβή με την εκπαιδευτική ρομποτική, προχωρά σε έναν πιο σύνθετο προγραμματισμό του ρομπότ. Ο χρήστης καλείται να επιλύσει τυχόντα προβλήματα που θα προκύψουν, καθώς και να καθορίσει τη συμπεριφορά του (Κοκκόρη & Βαλιάτζα, 2013).

Στις δεκαετίες 1980 και 1990 κυκλοφόρησαν στην αγορά τα πρώτα εκπαιδευτικά ρομπότ. Από το 2000 κι έπειτα η μείωση του κόστους και η ύπαρξη νέων εργαλείων προγραμματισμού (πχ. C++, Scratch, Java), καθιστούν τη χρήση τους πιο προσιτή από ποτέ. Τρεις είναι οι ευρέως χρησιμοποιούμενοι τύποι ρομπότ στην εκπαιδευτική πράξη:

- Τα ήδη συναρμολογημένα προγραμματιζόμενα ρομπότ εδάφους (πχ. Bee-Bot).
- Τα ηλεκτρονικά (πχ. Arduino).
- Τα κατασκευαστικά (πχ. Lego WeDo), τα οποία χρησιμοποιήθηκαν και στην παρούσα έρευνα.

Πολλές έρευνες έχουν αναδείξει τη θετική επίδραση της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής σε πολλά διδακτικά αντικείμενα και σε γνωστικές-μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών (Benitti, 2012), όπως στην καλλιέργεια της κριτικής και μαθηματικολογικής σκέψης (Atmatzidou & Demetriadis, 2012· Blanchard et al., 2010· Petre & Price, 2004). Επιπλέον έρευνες επικεντρώνονται στην παροχή επιπρόσθετου κινήτρου, την αύξηση της αυτοεκτίμησης των μαθητών (ιδιαίτερα εκείνων με Μ.Δ.) αλλά και την προώθηση της συνεργατικής μεθόδου μέσα στις σχολικές τάξεις (Eguchi 2014· Ku-bilinskiene et al., 2017· Mataric et al. 2007· Mead et al., 2012· Vollstedt et al., 2007). Ιδιαίτερα όσον αφορά τις θετικές επιστήμες και τα Lego, έχει πραγματοποιηθεί ικανοποιητικός αριθμός ερευνών, προκειμένου να διαπιστωθεί η θετική επίδραση τους στη μάθηση.

Σκοπός της Έρευνας

Τα παραπάνω αποτέλεσαν το έναυσμα κι αναδύθηκε ο ευρύτερος σκοπός της παρούσας έρευνας, ο οποίος επικεντρώνεται στη διερεύνηση της επίδρασης της χρήσης νέων τεχνολογιών κατασκευαστικής ρομποτικής στην περιγραφική ικανότητα των μαθητών με Μ.Δ. Συγκεκριμένα, ο σκοπός αυτός εξειδικεύεται περαιτέρω στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Η αξιοποίηση του Lego Education WeDo βοήθησε τους μαθητές με Μ.Δ. στην πιο ολοκληρωμένη περιγραφή συνήθων αντικειμένων;
2. Η αξιοποίηση του Lego Education WeDo βοήθησε τους ίδιους μαθητές να αποδώσουν λεπτομερέστερα και ακριβέστερα μία εικόνα;
3. Η αξιοποίηση του Lego Education Story Starter από τους μαθητές με Μ.Δ., βελτίωσε την ικανότητα τους να εξιστορούν ένα γεγονός;

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Στη συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν 18 μαθητές Γενικού Δημοτικού σχολείου του νομού Αττικής. Οι συγκεκριμένοι μαθητές είχαν όλοι διάγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών από επίσημο φορέα. Τα παιδιά εκπαιδεύονταν από ειδικό θεραπευτή σε κέντρο ειδικής αγωγής, όπου και πραγματοποιήθηκε η εν λόγω παρέμβαση. Συγκεκριμένα, οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες των 2 ατόμων με κριτήριο την τάξη που φοιτούσαν και τη δυναμική του κάθε παιδιού. Η παρέμβαση ολοκληρώθηκε ύστερα από 10 συνεδρίες με κάθε ομάδα παιδιών διάρκειας 45 λεπτών η κάθε μία.

Διαδικασία έρευνας

Πριν ξεκινήσει η συγκεκριμένη παρέμβαση οι 18 μαθητές αξιολογήθηκαν ατομικά (pre-test) προκειμένου να καθοριστεί η περιγραφική τους δεξιότητα. Το τεστ ήταν κατασκευασμένο από τον θεραπευτή και χωρισμένο σε τρία μέρη ξεκινώντας από την πιο απλή και καταλήγοντας στην πιο σύνθετη δραστηριότητα. Η πρώτη δραστηριότητα είχε 15 εικόνες αντικειμένων καθημερινής χρήσης (π.χ. κρεβάτι, φούρνος κλπ.), τα οποία έπρεπε να περιγραφούν από τους εν λόγω μαθητές, οι οποίοι θα έπρεπε να χρησιμοποιήσουν όσες περισσότερες λέξεις μπορούσαν (ρήματα, ουσιαστικά, επίθετα) (Buscemi, 2002). Κάθε λέξη αξιολογούνταν με 1 πόντο. Η δεύτερη δραστηριότητα είχε μία φωτογραφία ενός σχολικού προαυλίου. Οι μαθητές σε αυτό το στάδιο έπρεπε πέρα από τα εικονιζόμενα αντικείμενα και τα πρόσωπα της φωτογραφίας να περιγράψουν και ενέργειες. Σε αυτό το στάδιο ήταν επιθυμητή η χρήση και επιρρημάτων, ενώ πάλι κάθε ολοκληρωμένη πρόταση αξιολογούνταν με 1 πόντο. Στη τελευταία δραστηριότητα δίνονταν στους μαθητές η αρχή μίας ιστορίας την οποία και έπρεπε να ολοκληρώσουν αυτόνομα. Προκειμένου να βαθμολογηθεί η συγκεκριμένη άσκηση εξετάστηκαν συγκεκριμένα γλωσσικά στοιχεία όπως η χρήση ουσιαστικών, επιθέτων και επιρρημάτων (Anderson & Anderson, 1998). Επιπλέον οι μαθητές κέρδιζαν έναν επιπλέον βαθμό για τη συνοχή της ιστορίας τους και για τη διατήρηση της χρονικής αλληλουχίας. Μετά την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις αρχικές αξιολογήσεις οι μαθητές χωρίστηκαν σε 9 ομάδες των 2 ατόμων της ίδιας ηλικίας και τους δόθηκε το υλικό της παρέμβασης. Στις πρώτες 5 συνεδρίες χρησιμοποιήθηκε το Lego Education WeDo και στις υπόλοιπες 5 το Lego Education Story Starter.

Το Lego Education WeDo είναι ένα προϊόν όπου χρησιμοποιούνται τα γνωστά τουβλάκια των Lego προκειμένου να δημιουργηθεί ένα εκπαιδευτικό ρομπότ, το οποίο και ρυθμίζεται προκειμένου να εκτελεί ενέργειες. Η δημιουργία του πραγματοποιείται μέσω οδηγιών από ένα απλό λογισμικό το οποίο και παρουσιάζει σε βήματα το κάθε στάδιο. Στην κάθε ομάδα οι μαθητές αναλαμβάνουν έναν ρόλο ο οποίος και άλλαζε σε κάθε συνεδρία. Ο ένας μαθητής αναλάμβανε να εξηγήσει τις οδηγίες του λογισμικού με τη χρήση ενός tablet, ενώ ο άλλος μαθητής αναλάμβανε να το συναρμολογήσει. Οι οδηγίες έπρεπε

να είναι ακριβείς (π.χ. Χρειαζόμαστε ένα κόκκινο τουβλάκι με 4 κεφαλές πλακέ, το οποίο θα τοποθετηθεί στην πρώτη κεφαλή κάθετα στο πράσινο ορθογώνιο τουβλάκι που τοποθετήσαμε πρότερα). Με αυτόν τον τρόπο εξασκήθηκαν οι μαθητές και στην περιγραφική ικανότητα και στη συνεργασία με τους συνομηλίκους τους. Ο ερευνητής απλά παρατηρούσε και λειτουργούσε συμβουλευτικά όταν κρινόταν απαραίτητο.



Εικόνα 1. Λογισμικό & Ρομπότ Lego Education WeDo

Το Lego Education Story Starter χρησιμοποιήθηκε στις επόμενες 5 συνεδρίες, όπου οι μαθητές πάλι στις ίδιες ομάδες κλήθηκαν να συνδυάσουν από κοινού τα υλικά τα οποία υπήρχαν στο κουτί της Lego και να δημιουργήσουν μια ιστορία και να την παρουσιάσουν προφορικά στον ερευνητή.



Εικόνα 2. Ιστορία με Lego Education Story Starter

Με την ολοκλήρωση της παρέμβασης οι μαθητές αξιολογήθηκαν ξανά (post-test) ατομικά με το ίδιο κριτήριο αξιολόγησης που τους είχε δοθεί κατά τη διάρκεια της αρχικής αξιολόγησης και μετά όμως το πέρας των 8 εβδομάδων αξιολογήθηκαν και πάλι προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός γενίκευσης της παρέμβασης.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα ήταν αρκετά ικανοποιητικά, αφού το πρόγραμμα παρέμβασης χαρακτηρίστηκε ως επιτυχημένο. Οι μαθητές βελτιώθηκαν αισθητά στην περιγραφική ικανότητα τόσο καθημερινών αντικειμένων όσο και ολόκληρων ιστοριών-γεγονότων. Αναλυτικά, ενώ στην πρώτη αξιολόγηση, το 85% των συμμετεχόντων στην 1η δραστηριότητα απαντούσαν μονολεκτικά μετά το τέλος της παρέμβασης το 90% κατάφερε να ολοκληρώνει την περιγραφή του κάθε αντικειμένου χρησιμοποιώντας περισσότερες από τουλάχιστον τέσσερις λέξεις (Υποκείμενο-Ρήμα-Επίθετο-Αντικείμενο).

Σχετικά με την επόμενη δοκιμασία δηλαδή την περιγραφή της εικόνας, ενώ στην πρώτη αξιολόγηση οι μαθητές κατέγραψαν τις σκέψεις τους σε δύο περίπου γραμμές, χωρίς τη χρήση επιρρημάτων και προσδιορισμών, μετά την παρέμβαση κατάφεραν σε ποσοστό 75% να την ολοκληρώσουν σε πέντε με έξι γραμμές κατά μέσο όρο, ενώ παράλληλα παρατηρήθηκε κι η χρήση προσδιορισμών π.χ. τοπικών.

Τέλος, κατά την τρίτη δοκιμασία που αφορούσε την ολοκλήρωση μιας ιστορίας, οι μαθητές αρχικά δεν είχαν καταφέρει να ολοκληρώσουν με επιτυχία το αξιολογητικό κριτήριο, καθώς δεν υπήρχε συνοχή στις προτάσεις τους, ενώ μετά την πέμπτη συνεδρία επέδειξαν σημάδια βελτίωσης σε ποσοστό 65%. Το ποσοστό αυτό κρίθηκε μερικώς ικανοποιητικό κι ως εκ τούτου κρίθηκε αναγκαία η επιπλέον εφαρμογή της παρέμβασης μελλοντικά.

Συζήτηση

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από την παρούσα έρευνα ήταν ενθαρρυντικά κι ανέδειξαν την συμβολή της εκπαιδευτικής ρομποτικής στην βελτίωση της περιγραφικής ικανότητας μαθητών με Μ.Δ. Επιπλέον οι συμμετέχοντες συνεργάστηκαν με ενθουσιασμό κι ομαδοσυνεργατικό πνεύμα, καθώς η διαδικασία αποτέλεσε γι' αυτούς έναν ελκυστικό τρόπο προσέγγισης της γνώσης. Οι μαθητές παρόλο που αρχικά έδειξαν προβληματισμένοι όταν κλήθηκαν να συμμετέχουν στην αρχική αξιολόγηση, εν τούτοις απόλαυσαν μετέπειτα την ενασχόληση με τα Lego και εργάστηκαν με ζήλο. Παρόλα αυτά όσον αφορά την δραστηριότητα με τη συνέχιση της ιστορίας τα δεδομένα έδειξαν μικρά σημάδια βελτίωσης γεγονός που οδήγησε συμπερασματικά στην αναγκαιότητα επιπλέον χρήσης του Lego Education Story Starter. Η μικρή αυτή διαφορά στην επίδοση των μαθητών μπορεί να εξηγηθεί με βάση τον υψηλό βαθμό της συνθετότητας της δραστηριότητας και σε συνδυασμό με τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών των συμμετεχόντων.

Τέλος ως περιοριστικό παράγοντα στην έρευνα αυτή μπορεί να θεωρηθεί το γεγονός ότι τα αξιολογητικά κριτήρια τόσο της αρχικής όσο και της μετέπειτα αξιολόγησης ήταν κατασκευασμένα από τον ερευνητή και δεν έγινε χρήση κάποιου σταθμισμένου εργαλείου. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες ήταν από συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή κι ως εκ τούτου προτείνεται η επιπλέον εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος παρέμβασης σε δείγμα μεγαλύτερης κλίμακας και με επιπλέον αριθμό συνεδριών.

Βιβλιογραφία

Alimisis, D. (2009). *Teacher Education on Robotics-Enhanced Constructivist Pedagogical Methods.* School of Pedagogical and Technological Education (ASPETE), Athens. http://www.terecop.eu/ en/Products1.html.

Alimisis, D. (2014). Educational Robotics in Teacher Education: an Innovative Tool for Promoting Quality Educatio., In L. Daniela, I. Lūka, L. Rutka and I. Žogla (Ed.) *Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching*, Cambridge Scholars Publishing.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.).* Washington, DC: Publisher.

Anderson, M. & Anderson, K. (1998). *Text Types in English 3*, Australia: MacMillan.

Atmatzidou, S., & Demetriadis, S. (2012). Evaluating Role of Collaboration Scripts as Group Guiding Tools in Activities of Educational Robotics: Conclusions from Three Case Studies.

In IEEE 12th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT), 2012 (pp. 298-302). doi:10.1109/ICALT.2012.111.

Atmatzidou, S., Markelis, I., & Demetriadis, S. (2008). The use of LEGO Mindstorms in elementary and secondary education: game as a way of triggering learning. *In Workshop Proceedings of International Conference on Simulation, Modelling, and Programming for Autonomous Robots*, 22-30.

Benitti, F. B. V. (2012). Exploring the educational potential of robotics in schools: A systematic review. *Computers & Education*, 58(3), 978-988. doi:10.1016/ j.compedu.2011.10.006.

Bers, M. U. (2008). Using robotic manipulatives to develop technological fluency in early childhood. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Contemporary Perspectives on Literacy in Early Childhood Education*, pp. 105–225. Greenwich, CT: IAP.

Blanchard, S., Freiman, V., & Lirrete-Pitre, N. (2010). Strategies used by elementary schoolchildren solving robotics-based complex tasks: innovative potential of technology. *Procedia Social and Behavioral Sciences 2*. WCES-2010, 2851–2857. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.427

Buscemi, S. V. (2002). A *Reader for Developing Writers*, New York: McGraw-Hill Companies, Inc.

Çalik, M., Ebenezer, J., Özsevgeç, T., Küçük, Z., & Artun, H. (2015). Improving science student teachers' self-perceptions of fluency with innovative technologies and scientific inquiry abilities. *Journal of Science Education and Technology*, 24(4), 448-460.

Çalik, M., Özsevgeç, T., Ebenezer, J., Artun, H., & Küçük, Z. (2014). Effects of 'environmental chemistry' elective course via technology-embedded scientific inquiry model on some variables. *Journal of Science Education and Technology*, 23(3), 412-430.

Carbonaro, M., Rex, M. & Chambers, J.(2004). Using LEGO Robotics in a Project-Based Learning Environment. *The Interactive Multiedia Electronic Journal of ComputerEnhanced Learning,* 6(1). Retrieved from http://imej.wfu.edu/articles/index.asp.

Dagdilelis, V., Sartatzemi, M., & Kagani, K. (2005). Teaching (with) Robots in Secondary Schools: Some new and not-so-new Pedagogical problems. *Fifth IEEE International Conference. ICALT. Advanced Learning Technologies*.

Druin, A., & Hendler, J. (2000). *Robots for kids: Exploring new technologies for learning. San Diego*, CA: Academic Press.

Eguchi, A. (2014). Robotics as a learning tool for educational transformation*. In Proceeding of 4th International Workshop Teaching Robotics, Teaching with Robotics & 5th International Conference Robotics in Education Padov,* Italy.

Eguchi, A. (2016). RoboCupJunior for promoting STEM education, 21st century skills, and technological advancement through robotics competition. *Robotics and Autonomous Systems*(75), σσ. 692-699. doi:10.1016/j.robot.2015.05.013

Gomez-de Gabriel, J. M., Mandow, A., Fernandez-Lozano, J. & Garcia-Cerezo, A. J. (2011). "Using LEGO NXT mobile robots with LabVIEW for undergraduate courses on mechatronics". *IEEE Transactions on Education,* 54(1):41–47.

Grandi, R., Falconi, R. & Melchiorri, C. (2014). "Robotic competitions: Teaching robotics and real-time programming with lego mindstorms". *IFAC Proceedings*, 47(3):10598–10603.

Gura, M. (2007). *Student Robotic Classroom Robotics: Case Stories of 21st Century Instruction for Millennial Students*. Charlotte: Information Age Publishing.

Jonassen, D. H. (2000). *Computers as mindtools for schools: Engaging critical thinking.*

Karna-Lin, E., Pihlainen-Bednarik,K., Sutinen, E. & Virnes, M. (2006). Can Robots Teach? Preliminary Results on Educational Robotics in Special Education, *Sixth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT'06)*, Kerkrade, pp. 319-321.

Karp, T., & Maloney, P. (2013, Spring). Exciting Young Students In Grades K-8 About STEM Through An Afterschool Robotics Challenge. *American Journal of Engineering Education - Special Edition, 1*(4), σσ. 39-54.

Kim, Y. (2011). Control systems lab using a LEGO Mindstorms NXT motor system. *IEEE Transactions on Education*, 54(3):452–461.

Kim, C., Kim, D., Yuan, J., Hill, R. B., Doshi, P., & Thai, C. N. (2015). Robotics to promote elementary education pre-service teachers' STEM engegement, learning, and teaching. *Computers & Education*(91), σσ. 14-31.

Klassner, F. & S. Anderson, D. (2003). Lego MindStorms: Not just for K-12 anymore. *IEEE Robotics & Automation Magazine*, 10(2):12–18.

Kubilinskiene, S., Zilinskiene, I., Dagiene, V., & Sinkevicius, V. (2017). Applying Robotics in School Education: a Systematic Review. *Baltic J. Modern Computing*, 1(5), σσ. 50-69.

Lugaresi, G., Lin, Z., Frigerio N., Zhang, M. & Matta, A. (2019). *Active learning experience in simulation class using a lego r -based manufacturing system*. Doi: 10.1109/WSC40007.2019.9004703

Mataric M., Koenig N., Feil-Seifer D. (2007). Materials for Enabling Hands-On Robotics and STEM Education*. In AAAI Spring Symposium: Semantic Scientific Knowledge Integration,* pp. 99-102. Retrieved, September 2012 from http://www.aaai.org/Papers/Symposia/Spring/2007/SS-07-09/SS07-09-022.

Mead R., Thomas S., Weinberg J. (2012). From Grade School to Grad School: An Integrated STEM Pipeline Model through Robotics*,Robot K-12 Education: A New Technology for Learning*, 15, 302-325. doi:10.4018/978-1-4666- 0182-6.ch015.

Papadimitriou, V. & Papadopoulos, E. (2007). Putting low-cost commercial robotics components to the test-Development of an educational mechatronics/robotics platform using LEGO components. *IEEE Robotics & Automation Magazine*, 14(3), 99–110.

Petre, M., & Price, B. (2004). Using robotics to motivate 'back door' learning. *Education and Information Technologies*, 9(2), 147-158.

Powell, J. (2017). *Papert's Legacy: Logo, Lego And Playful Learning*. The University of North Texas.

Quill, K. (2005). *Διδάσκοντας Αυτιστικά Παιδιά*, Αθήνα: Έλλην.

Rejeki, S., Setyaningsih, N. & Toyib, M. (2016). Using LEGO for Learning Fractions, Supporting or Distracting? Mathematics, Science, and Computer Science Education doi: 10.1063/1.4983954

Rogers, C., & Portsmore, M. (2004). Bringing engineering to elementary school. *Journal of STEM Education*, 5(3 et 4), 17-28.

Virnes, M. (2008). *Robotics in Special Needs Education, University of Joensuu*, Department of Computer Science and Statistics, Finland. doi: 10.1145/1463689.1463710

Vita, S. & Mennito, A. (2019). *NEUROBOT: A psycho-edutainment tool to perform neurofeedback training in children with ADHD*. From: http://ceur-ws.org/Vol-2524/paper17.pdf

Vollstedt A., Robinson, M. & Wang, E. (2007). Using Robotics to Enhance Science, Technology, Engineering, and Mathematics Curricula, *In Proceedings of American Society for Engineering Education Pacific Southwest Annual Conference*.

Williams, K., Igel, I., Poveda, R., Kapila, V., & Iskander, M. (2012, Summer). Enriching K-12 Science and Mathematics Education Using LEGOs. *Advances in Engineering Education*, σσ. 1-27.

Woodson, L. (1982). *From Cases to Composition*, Illinois: Scott, Foresman and Company.

Δεβετζής, Λ. (2014). *Mobile Learning: Μάθηση μέσω κινητών συσκευών*. Αλεξάνδρειο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης.

Κοκκόρη, Α., & Βαλιάτζα, Β. (2013). Προσέγγιση της εκπαιδευτικής ρομποτικής μέσω του Υδρορομπότ. *7ο Πανελλήνιο Συνέδριο Καθηγητών Πληροφορικής «Η Πληροφορική στην*

Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση - Προκλήσεις και Προοπτικές». Θεσσαλονίκη.

Κόμης, Β. Ι. (2005). *Παιδαγωγικές Δραστηριότητες με (και για) Υπολογιστές στην Προσχολική και την Πρώτη Σχολική Ηλικία*. Πανεπιστημιακές Παραδόσεις, 2η Έκδοση, Πάτρα.

Κόμης, Β., & Μικρόπουλος, Α. (2001). *Πληροφορική στην Εκπαίδευση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μέλλον, Ρ. (2013). *Ψυχολογία της Συμπεριφοράς*, Αθήνα: Πεδίο.

Μισιρλή, Α., & Κόμης, Β. (2012). Αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για το προγραμματιζόμενο παιχνίδι Bee-Bot. *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Διδακτική της Πληροφορικής»*, σ. 331–340. Φλώρινα. [28]

Νίκα Π., Ατματζίδου Σ., & Δημητριάδης, Σ. (2013). Η εκπαιδευτική ρομποτική ως όχημα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων μεταγνώσης και επίλυσης προβλημάτων μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνέδριου «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»*. Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2004). Χαρακτηριστικά των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο Σ. Παντελιάδου, Α. Πατσιοδήμου & Γ. Μπότσας (επ.) *Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, σελ. 31 – 52, Βόλος.

Η παρακολούθηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας σε Λογιστικά μαθήματα μέσα από τις αναφορές της ψηφιακής πλατφόρμας εκπαίδευσης eclass

Λαμπρόπουλος Χ. Ιωάννης
Υποψήφιος Διδάκτορας τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων Πανεπιστημίου Πατρών,
Υποψήφιος Διδάκτορας Τμήματος Ιατρικής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
i.ch.lampropoulos@gmail.com – ilampropoulos@upatras.gr

Αστάρα Όλγα
Λέκτορας Εφαρμογών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Περιφερειακής Ανάπτυξης
oastara@gmail.com - oastara@ionio.gr

Περίληψη

Η Εξ αποστάσεως εκπαίδευση υλοποιείται εδώ και πολλά χρόνια σε διάφορα μέρη του κόσμου είτε για οικονομικούς είτε για κοινωνικούς λόγους και αποτελείται από γνωρίσματα διαφορετικά της δια ζώσης εκπαίδευσης. Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση οι διάφορες μαθησιακές διαδικασίες υλοποιούνται μέσω του Διαδικτύου και του Παγκόσμιου Ιστού και μέσα από αυτό καλούνται τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές να σχηματίσουν τις μαθησιακές κοινότητες οι οποίες ουσιαστικά θα αντικαταστήσουν την σχολική αίθουσα. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα είχε συνδυαστεί με προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων και με το Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο μιας και όλες οι υπόλοιπες Εκπαιδευτικές Μονάδες απαιτούσαν την Δια Ζώσης Εκπαίδευση. Το 1ο τρίμηνο του 2020 η πανδημία της Covid – 19 η οποία πλήττει ακόμα όλες τις χώρες του κόσμου φαίνεται να σχημάτισε ένα νέο τοπίο στην εκπαιδευτική διαδικασία σε όλες τις δομές εκπαίδευσης. Στην παρούσα εργασία θα αναφερθεί το πλαίσιο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας σε λογιστικά μαθήματα και θα παρουσιαστούν συγκριτική ανάλυση δυο μαθημάτων από την πλατφόρμα τηλεκπαίδευσης eclass η οποία χρησιμοποιείται από τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα.

Λέξεις κλειδιά: εξ αποστάσεως εκπαίδευση, λογιστική, σύγχρονη εκπαίδευση, ασύγχρονη εκπαίδευση

Εισαγωγή

Το τρέχον ξέσπασμα της Πανδημίας του SARS - CoV - 2 ή Covid - 19 (νόσος κορωνοϊού 2019) που εμφανίστηκε στην επαρχία Hubei της Λαϊκής Δημοκρατίας της Κίνας, έχει εξαπλωθεί σε όλες τις χώρες και δεν άργησε να λάβει τεράστιες διαστάσεις τεράστιες και στις άλλες χώρες (της Ασίας, της Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής).

Λόγω της μεταδοτικότητας του ιού από άνθρωπο σε άνθρωπο κυρίως από το αναπνευστικό (σταγονίδια, βήχας και εκπνοή) και του μεγάλου χρονικού διαστήματος επώασης του ιού (από 5 έως 14 ημέρες) υπήρχαν συστάσεις από τους ειδικούς προκειμένου να μειωθεί η διασπορά του να τηρούνται μέτρα υγιεινής και ασφάλειας και να υπάρχει περιορισμός της κυκλοφορίας των πολιτών (ΕΟΔΥ, 2020).

Όπως η πανδημία της Covid-19 έχει επηρεάσει και συνεχίζει να επηρεάζει τις εκφάνσεις της οικονομικής και κοινωνικής ζωής και κατά τον ίδιο τρόπο επηρεάζει και την εκπαίδευση. Το κλείσιμο των σχολικών μονάδων και γενικότερα κάθε εκπαιδευτικής δομής δημιούργησε αρκετά προβλήματα στην εκπαίδευση μαθητών, φοιτητών και σπουδαστών και τα προβλήματα που δημιουργήθηκαν στο χώρο της εκπαίδευσης προσπάθησε να τα λύσει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση η οποία στη χώρα μας δεν ήταν ευρέως διαδεδομένη, ειδικά στις τυπικές δομές μάθησης. Παρόλο που ιδιαίτερα στις τυπικές δομές μάθησης η πανδημία βρήκε την χώρα μας σχετικά απροετοίμαστη έγιναν αρκετές σημαντικές

προσπάθειες από διάφορες εκπαιδευτικές δομές ώστε να γίνει η μετάβαση από την δια ζώσης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση όσο πιο ομαλά και αποτελεσματικά γίνεται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Πουλιώτη Σ., Λαμπρόπουλος Ι., 2020).

Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων με την 1η ανάρτηση του στις 10/03/2020 απαγόρευσε την εκπαιδευτική λειτουργία όλων των σχολικών δομών (Πανεπιστήμια και κάθε εκπαιδευτική δομή είτε δημόσιου είτε ιδιωτικού τομέα) όλης της χώρας, προκειμένου να δοθεί προτεραιότητα στη δημόσια υγεία.

Σύμφωνα με τους Καλαβάση κ.α. (2020) η Πανδημία στην πρώτη φάση της αντιμετώπισής της οδήγησε 191 χώρες σε προσωρινό κλείσιμο των σχολείων με 1,5 δισεκατομμύρια παιδιά να βρίσκονται εκτός σχολείου και οι φορείς να προσπαθούν να επιστρατεύσουν κάθε είδους νέες μορφές εκπαίδευσης οι οποίες έπρεπε να εφαρμοστούν μέσα σε δύσκολες συνθήκες χωρίς παιδαγωγική εποπτεία των Σχολικών Μονάδων.

Από την περίοδο της πρώτης ανακοίνωσης του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας για την αναστολή λειτουργίας ξεκίνησαν οι πάσης φύσεως δομές να προγραμματίζουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ώστε να μην χαθεί το σχολικό έτος. Δυο μήνες αργότερα (Μάϊος 2020) και λόγω της κατάστασης και των Ευάλωτων Ομάδων που δεν μπορούσαν να προσέλθουν στις αίθουσες για δια ζώσης εκπαίδευση υπήρξε ένα εκτενέστερο θεσμικό πλαίσιο για τη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση η οποία έως και σήμερα φαίνεται να έχει καθιερωθεί και να έχει κερδίσει έδαφος στην εκπαιδευτική διαδικασία (ΥΠΕΠΘ, 2021).

Συγκεκριμένα, ιδιαίτερα για την πρώτη χρονιά της εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στις δομές τυπικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τους Πουλιώτη, Λαμπρόπουλο (2020) είχε την εξής ακολουθία (Εικόνα 1).



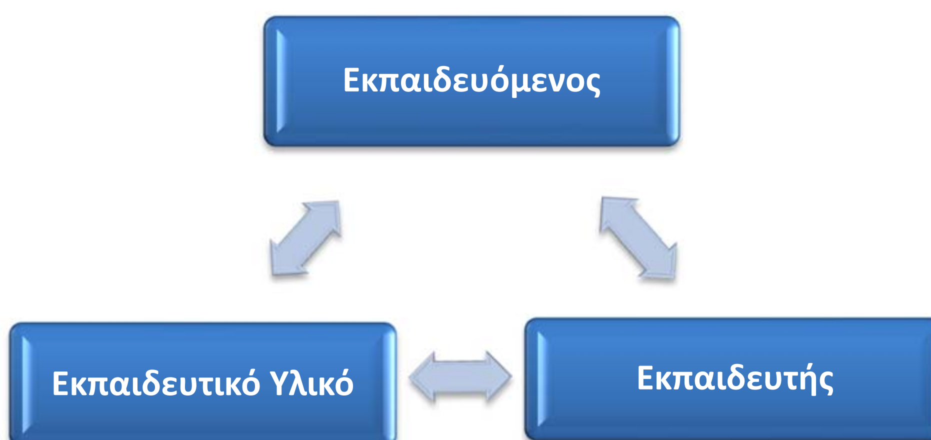
Εικόνα 1. Χρονοδιάγραμμα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης σε δομές τυπικής και μετά δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Έως και σήμερα και αναλόγως των αποφάσεως της Κυβέρνησης μετά από συστάσεις των ειδικών έχουν ληφθεί δεκάδες αποφάσεις για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση αλλά και την κατά διαστήματα επαναλειτουργία των σχολικών μονάδων στην πρωτοβάθμια και την δευτεροβάθμια εκπαίδευση ώστε οι μαθητές να είναι προσαρμοσμένοι στο σχολικό περιβάλλον και να μην χάνουν την επαφή τους με την εκπαιδευτική διαδικασία. Στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση με αποφάσεις των Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει καθιερωθεί έως και σήμερα και δεν υπάρχουν εναλλαγές στη δια ζώσης και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μιας και οι φοιτητές θα έπρεπε να μετακινούνται εντός διαφορετικών νομών κάτι που ήταν απαγορευτικό λόγω των συνεχών lock down που πέρασε η χώρα μας.

Εννοιολογική προσέγγιση της δια ζώσης και εξ' αποστάσεως εκπαίδευση

Την ραγδαία εξέλιξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Ελλάδα θα μπορούσε να την ταυτίσει κανείς με την έννοια της «Επείγουσας Εξ αποστάσεως Διδασκαλίας» ή «Emergency Remote Teaching» όπως ορίστηκε από τους Hodges C. et al (2020) και από τον Τσινάκος Α. (2020) και αντιπροσωπεύει την επείγουσα κατάσταση που εισέβαλε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και έλαβε μερίδια από τη δια ζώσης διδασκαλία.

Η Scheunpflug (2001) ανέφερε ότι η διδασκαλία είναι αποτέλεσμα μιας πολιτισμικής επινόησης όπου το κάθε άτομο μέσα συνδέει την ανάπτυξη του με το πολιτισμό και τους προσανατολισμούς της κοινωνίας ώστε να προετοιμάζεται μέσω της διδασκαλίας για το μέλλον. Σύμφωνα με τον Keegan (2001) η διδασκαλία γίνεται με τη δια ζώσης εκπαίδευση συνήθως με ελάχιστους μαθητές και το δάσκαλο ο οποίος είναι αυτός που παρουσιάζει το περιεχόμενο της μάθησης. Η διδασκαλία είναι γνωστή και ως διδακτικό τρίγωνο λόγω της σχέσης που αναπτύσσεται με το μαθητή, το δάσκαλο και το περιεχόμενο της διδασκαλίας και η πραγματοποίησή της γίνεται συνήθως σε μια συγκεκριμένη σχολική τάξη. Πρόκειται για τη διαδικασία μεταβίβασης και αμοιβαίας ανταλλαγής μηνυμάτων μεταξύ ατόμων και αποτελεί ανατροφοδοτούμενη διαδικασία αμοιβαίας μετάδοσης πληροφοριών και συναισθηματικών μηνυμάτων από ένα άτομο προς ένα άλλο, Εικόνα 2, (Σταμάτης, 2005).

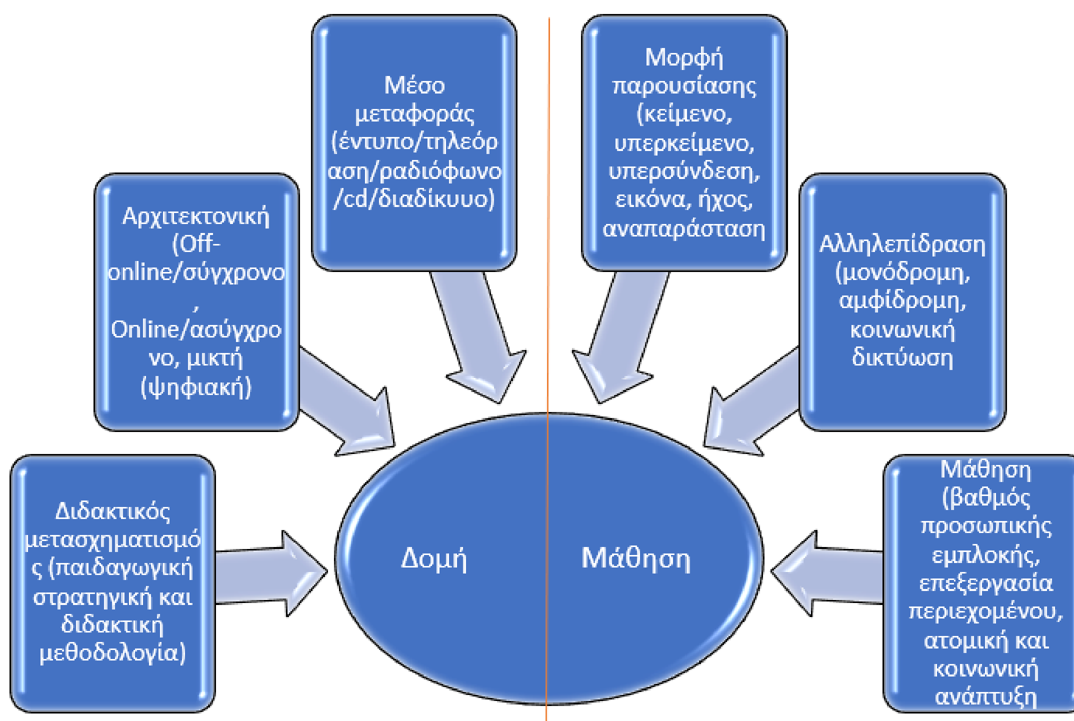


Εικόνα 2. Διαδικασία μεταβίβασης και αμοιβαίας ανταλλαγής μηνυμάτων μεταξύ ατόμων

Στις μέρες μας λόγω της Πανδημίας η σχολική τάξη όταν η δια ζώσης διδασκαλία δεν είναι επιτρεπτή λόγω των υγειονομικών συνθηκών μεταφέρεται στους προσωπικούς χώρους των δασκάλων / καθηγητών και μαθητών και ίσως κάποιες φορές απουσιάζει ο διάλογος ο οποίος θα είχε θέση στη δια ζώσης διδασκαλία και αντικαθίσταται με τη διάλεξη στην εξ’ αποστάσεως εκπαίδευση.

Ως εκπαιδευτική και παιδαγωγική οντότητα η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στηρίζεται στη φιλοσοφία και τις θεωρητικές αρχές της «ανοικτής μάθησης». Ο όρος «ανοικτή μάθηση» χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις διαδικασίες που διασφαλίζουν τη δυνατότητα πρόσβασης κάθε πολίτη στην εκπαίδευση, ανεξάρτητα από τη φυσική απόσταση που τον χωρίζει από το εκπαιδευτικό ίδρυμα, τις κοινωνικές και οικονομικές καταστάσεις καθώς και από την προηγούμενη εκπαιδευτική του εμπειρία (Verduin and Clark, 1991) .

Σύμφωνα με τους Σοφό Α. κ.α. (2015) η ηλεκτρονική μάθηση η οποία από το Μάρτιο του 2020 έχει λάβει μεγάλες διαστάσεις σε όλες της δομές εκπαίδευσης θα πρέπει να αποτελείται από το εξάγωνο ανάλυσης (εικόνα 2) για τη δημιουργία ηλεκτρονικών μαθησιακών περιβαλλόντων ώστε να οδηγεί σε ενίσχυση της μάθησης.



Εικόνα 2. Εξάγωνο ανάλυσης για τη δημιουργία των ηλεκτρονικών μαθησιακών περιβαλλόντων.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση διαφοροποιείται από τη δια ζώσης διδασκαλία όσο αφορά τη φυσική παρουσία μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων με διάθεση εκπαιδευτικού υλικού το οποίο παρέχεται μέσω τεχνολογικών μέσων, (Σοφός Α. κ.α., 2020). Ο Collis (1996) αναφέρει για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ότι είναι μια επιλεγμένη εκπαίδευση η οποία βασίζεται σε εσωτερικά κίνητρα των εκπαιδευομένων βάση των αναγκών τους.

Η Εξ αποστάσεως εκπαίδευση διακρίνεται σε τρεις κατηγορίες (εικόνα 3) οι οποίες κατά τη διάρκεια της πανδημίας έχουν λάβει ίσες διαστάσεις προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να λαμβάνουν όλες εκείνες τις γνώσεις που θα λάμβαναν κατά την αίθουσα διδασκαλίας.



Εικόνα 3. Βασικές διαστάσεις της εξ αποστάσεως διδασκαλίας.

Παρόλες τις εναλλακτικές μορφές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ο κοινωνικοοικονομικός αντίκτυπος που έχει επιφέρει η πανδημία της Covid-19 έχει γίνει ιδιαίτερα έντονος στις κοινωνικές τάξεις των εκπαιδευομένων που ζουν σε συνθήκες φτώχειας οι οποίοι αδυνατούν να έχουν την ισότητα πρόσβασης στη μάθηση. Αξίζει να σημειωθεί ότι εκτός από τα προγράμματα σπουδών που ήταν δυνατό να παρασχεθούν με την μορφή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης υπήρχαν και οι πρακτικές ασκήσεις συγκεκριμένων επαγγελμάτων οι οποίες δεν ήταν δυνατό να υποστηριχτούν με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Ψηφίδου κ.α., 2021).

Εκπαίδευση και Πανδημία

Η Πανδημία άλλαξε το τρόπο εκπαίδευσης και μέσα από τις αίθουσες διδασκαλίας (σχολικές τάξεις, αμφιθέατρα κ.α.) τόσο οι μαθητές όσο και οι καθηγητές έπρεπε να αναπροσαρμόσουν την καθημερινότητα τους και να εκπαιδευτούν σε διαφορετικές ηλεκτρονικές εκπαιδευτικές πλατφόρμες που χρησιμοποιούσε η κάθε εκπαιδευτική δομή ώστε μέσα σε λίγο διάστημα να μετατραπούν οι προσωπικοί χώροι σε χώρους εκπαίδευσης. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, της κρίσης στην εκπαιδευτική διαδικασία και της αίσθησης της αλλαγής από την κανονικότητα δημιουργήθηκε άγχος, ανησυχία, και αίσθηση της απώλειας (Πατούνα Σ., Φραγκάκη Μ., 2020). Η τεχνολογία εν μέσω πανδημίας διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στην υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα στη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση και ιδιαίτερα στη μη τυπική εκπαίδευση αναπτύχθηκαν πρωτοβουλίες για τη διάχυση της γνώσης μέσω της Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης η οποία αντισταθμίζει τις γεωμορφολογικές καταστάσεις και ιδιαιτερότητες των μαθητών (Παπαδημητρίου Θ., 2020).

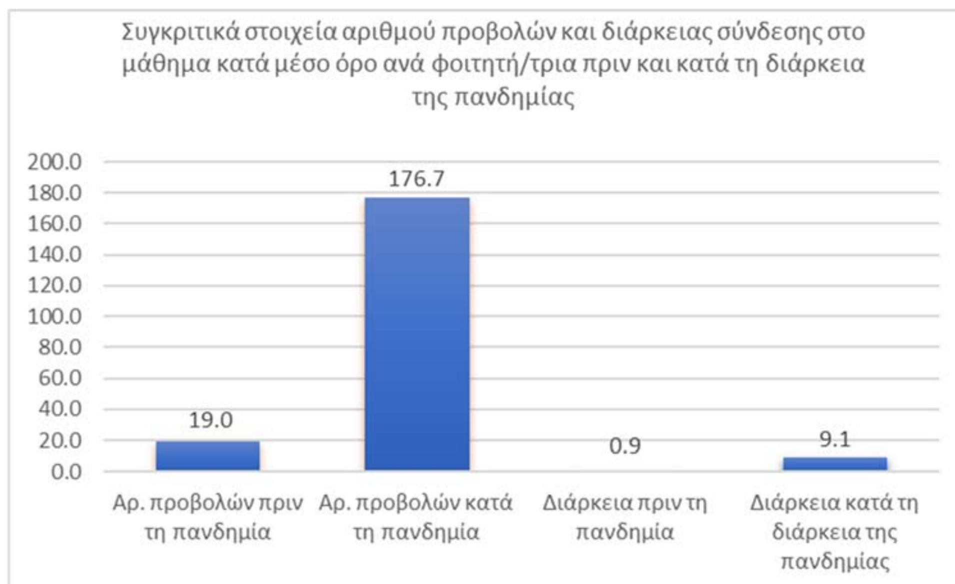
Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση σύμφωνα με Πατούνα Σ. & Φραγκάκη Μ. (2020) φαίνεται ότι ευνόησε τους εργαζόμενους φοιτητές, τους φοιτητές που διαμένουν σε άλλες πόλεις από αυτές που σπουδάζουν ενώ από την διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στους φοιτητές έλειψε η επικοινωνία τόσο με συμφοιτητές όσο και με καθηγητές τους αλλά και η διαδραστικότητα της δια ζώσης εκπαίδευσης. εκπαίδευσης.

Από την πλευρά των καθηγητών έπρεπε να υπάρξει περισσότερη ενασχόληση με τις εκπαιδευτικές πλατφόρμες (eclass – e me – webex, zoom κ.α.) χωρίς την κατάλληλη προηγούμενη επιμόρφωσή τους (Αθανάτου Μ. & Υφαντόπουλος Ν,, 2021) κάτι που αφήνει ένα προβληματισμό για την επόμενη μέρα και την λειτουργία της εξ αποστάσεως διδασκαλίας μέσω της κατάλληλης επιμόρφωσης των καθηγητών

Στα πλαίσια της αποκλειστικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης γεννώνται ερωτήματα για την κοινωνική αλληλεξάρτηση και πως αυτή μπορεί να αντικατασταθεί από την ψηφιακή επικοινωνία (Kerres M. 2020; Skulmowski A., & Rey G.D., 2020).

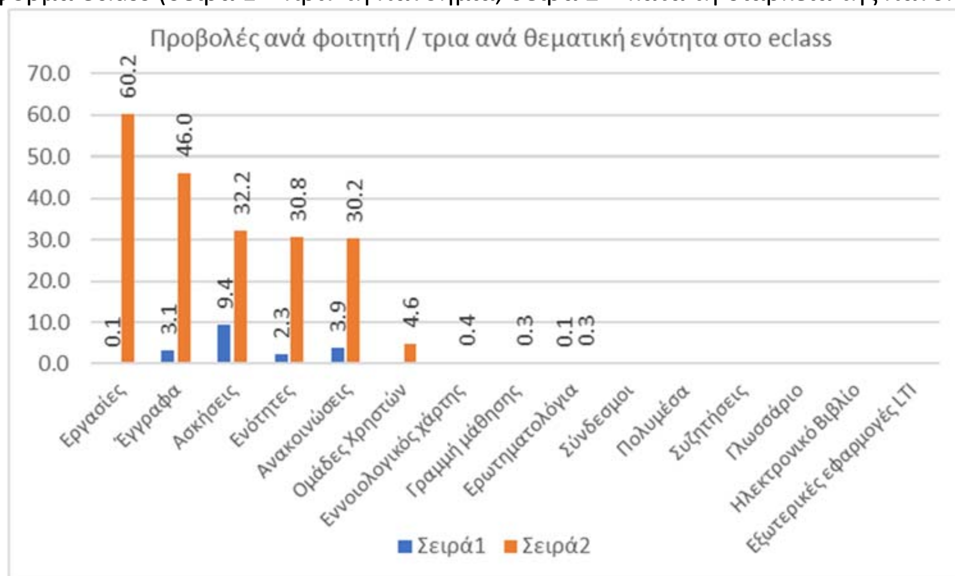
Αναφορές από την ψηφιακή πλατφόρμα eclass

Προκειμένου να απαντηθεί το ερώτημα εάν υπήρξε άμεση αποστροφή των φοιτητών Λογιστικής από τη δια ζώσης στην εξ αποστάσεως διδασκαλία συγκρίθηκαν 2 μαθήματα Λογιστικής. Η σύγκριση πραγματοποιήθηκε μεταξύ ενός μαθήματος που διδάχθηκε ένα εξάμηνο πριν την έναρξη της πανδημίας της Covid – 19 με ένα μάθημα το οποίο διδάχθηκε εν μέσω πανδημίας αποκλειστικά με την εξ αποστάσεως διδασκαλία. Στην εικόνα 4 απεικονίζονται η μέση διάρκεια των ενοτήτων της πλατφόρμας eclass ανά φοιτητή / τρια και αντίστοιχα η μέση διάρκεια σε ώρες παραμονής στη πλατφόρμα eclass ανά φοιτητή / τρια.



Εικόνα 4. Απεικόνιση του αριθμού προβολών και της διάρκειας παραμονής στην πλατφόρμα πριν και κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

Στην εικόνα 5. αντίστοιχα απεικονίζονται κατά μέσο όρο οι ώρες παραμονής στην πλατφόρμα ανά φοιτητή / τρια σε κάθε μια από την ενότητα που προσφέρει η ψηφιακή πλατφόρμα eclass (σειρά 1 = πριν τη πανδημία, σειρά 2 = κατά τη διάρκεια της πανδημίας.



Εικόνα 5. Απεικόνιση του μέσου όρου αριθμού προβολών κατά φοιτητή / τρια ανά θεματική ενότητα στο eclass.

Από τις παραπάνω 2 εικόνες απεικονίζεται ξεκάθαρα η ραγδαία αύξηση της χρήσης της ψηφιακής πλατφόρμας eclass στην περίοδο αναστολής της δια ζώσης διδασκαλίας. Τα δυο μαθήματα που απεικονίζονται συγκριτικά αφορούν μαθήματα Λογιστικής 5^{ου} και 6^{ου} εξαμήνου αντίστοιχα. Πριν τη πανδημία το μάθημα 5^{ου} εξαμήνου διδασκόταν δια ζώσης και όλες οι διαλέξεις (ενότητα έγγραφα) αναρτούταν στο eclass προς εξυπηρέτηση των φοιτητών / τριών ενώ τις ασκήσεις – εργασίες που εκπονούσαν οι φοιτητές / τριες είχαν την δυνατότητα να την παραδώσουν στο διδάσκων είτε κατά τη διάρκεια της δια ζώσης διδασκαλίας είτε να τις αναρτήσουν στο eclass. Οι φοιτητές είναι εμφανές ότι προτιμούσαν τη δια ζώσης εκπαίδευση και το eclass χρησιμοποιούταν αποκλειστικά για το κατέβασμα του ηλεκτρονικού υλικού.

Το μάθημα του 6^{ου} εξαμήνου υλοποιήθηκε αποκλειστικά με την μέθοδο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας (σύγχρονη και ασύγχρονη). Ο μέσος όρος χρήσης της

ηλεκτρονικής πλατφόρμας eclass κατά την περίοδο αναστολής της δια ζώσης διδασκαλίας φαίνεται ότι έλαβε τεράστιες διαστάσεις με μεγάλη συμμετοχή των φοιτητών / τριών τόσο στην ασύγχρονη διδασκαλία όσο και την σύγχρονη. Οι ενότητες που αφιερώθηκε ο περισσότερος χρόνος και παρακολουθούσαν οι φοιτητές / τριες ήταν οι εργασίες, τα έγγραφα, οι ασκήσεις, οι ενότητες, οι ανακοινώσεις και οι ομάδες χρηστών.

Τα στατιστικά από την πλατφόρμα eclass και συγκεκριμένα οι ώρες πρόσβασης ανά ενότητα ιδιαίτερα το 2021 επιβεβαιώνουν την Bao (2020) η οποία έδειξε ότι οι δυσκολίες των φοιτητών δεν σχετίζονται με την έλλειψη των τεχνολογικών δεξιοτήτων και μπορούν να χειρίζονται κατάλληλα τις διαδικτυακές πλατφόρμες.

Περαιτέρω μελέτη

Σύμφωνα με το Πάντειο Πανεπιστήμιο (2021) η εξ αποστάσεως διδασκαλία φέρει πέντε παράγοντες οι οποίοι καθίσταται ως βασικά πλεονεκτήματα της δια ζώσης διδασκαλίας και αφορούν:

- Την αλληλεπίδραση με τους καθηγητές
- Την αλληλεπίδραση με τους συμφοιτητές
- Την άμεση ανατροφοδότηση
- Την απόκτηση λεκτικών δεξιοτήτων συναφών με το αντικείμενο μελέτης
- Περισσότερες πιθανότητες ολοκλήρωσης του προγράμματος

Βάση της υπάρχουσας κατάστασης θα ήταν χρήσιμο να μελετηθεί ερευνητικά αν τα πέντε πλεονεκτήματα της δια ζώσης εκπαίδευσης έχουν λάβει κάποιο προβάδισμα και στην εξ αποστάσεως διδασκαλία (σύγχρονη και ασύγχρονη).

Η περαιτέρω μελέτη κρίνεται απαραίτητη διότι είναι αναμενόμενο ότι την περίοδο της πανδημίας οι φοιτητές περνούν πολύ μεγαλύτερο διάστημα μέσα στην πλατφόρμα, καθώς έχουν διακοπεί τα δια ζώσης μαθήματα. Ο σχεδιασμός ενός ερωτηματολογίου το οποίο θα σύγκρινε την εμπειρία τους στην πλατφόρμα πριν και κατά τη διάρκεια του υποχρεωτικού εγκλεισμού είναι το επόμενο στάδιο μελέτης εφόσον από την παρούσα εργασία είναι ξεκάθαρο και αναμενόμενο από την άλλη ότι η ψηφιακή πλατφόρμα τηλεκπαίδευσης αποτέλεσε καθημερινό εργαλείο των φοιτητών.

Συμπεράσματα

Το αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα αποχής από την δια ζώσης εκπαίδευση ευνόησε θετικά την ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Πανεπιστημιακά Ιδρύματα, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και άλλοι Ιδιωτικοί φορείς αμέσως μετά την ανακοίνωση των μέτρων για την αναστολή της δια ζώσης διδασκαλίας υλοποίησαν αρκετά σεμινάρια εκμάθησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Φαίνεται ότι η αναστολή της δια ζώσης διδασκαλίας και οι εκπαίδευση τόσο των καθηγητών όσο και των φοιτητών κατά την έναρξη της πανδημίας στη χώρα μας και έως και σήμερα έδωσε στην εξ αποστάσεως διδασκαλία μεγάλα ποσοστά ενασχόλησης των φοιτητών / τριών στη χρήση των ψηφιακών πλατφόρμων ώστε να καταφέρουν να εκπληρώσουν επιτυχώς τις φοιτητικές τους υποχρεώσεις και να επιτύχουν στα μαθήματα που είχαν επιλέξει. Με την εξ αποστάσεως διδασκαλία τόσο στη σύγχρονη όσο και στην ασύγχρονη εκπαίδευση (βάση των ονομαστικών αναφορών του eclass και βάση των συζητήσεων με τους φοιτητές) λήφθηκε η πληροφορία ότι με την αναστολή της δια ζώσης εκπαίδευσης υπήρχε ένας αρκετά σημαντικός αριθμός φοιτητών / τριών οι οποίοι ενώ είχαν παρατήσει τις φοιτητικές τους υποχρεώσεις αποφάσισαν να παρακολουθήσουν τόσο τις σύγχρονες διαλέξεις όσο και να εκπληρώσουν τις υποχρεώσεις τους στις εργασίες που ανατέθηκαν κατά τη διάρκεια του εξαμήνου.

Με αφορμή την πανδημία κρίνεται απαραίτητη η περαιτέρω έρευνα ώστε να γνωρίζουμε την προτίμηση των εκπαιδευομένων για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εφόσον επανέλθουμε στην κανονικότητα. Σύμφωνα με τον Race το 1999 σε ένα σωστά

σχεδιασμένο σύστημα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης όλες οι δυνατότητες αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευομένων, των εκπαιδευτών και του εκπαιδευτικού υλικού μπορεί να εφαρμοστούν, ενώ ο χρόνος και ο τρόπος εκμάθησης αποτελούν εύκαμπτες παραμέτρους της συνολικής διαδικασίας (Race, 1999). Υπ' αυτή την έννοια θα πρέπει να διερευνηθεί αν η ευελιξία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η εκπαίδευση που έλαβαν οι εκπαιδευόμενοι για τις ηλεκτρονικές πλατφόρμες, που ο κάθε Εκπαιδευτικός φορέας χρησιμοποιούσε, βοήθησε θετικά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ώστε να λάβει άλλες διαστάσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία και έτσι να προσαρμοστούν καταλλήλως παιδαγωγικές οδηγίες τόσο για τους καθηγητές όσο και τους εκπαιδευόμενους όλων των βαθμίδων. Η ευελιξία του χρόνου παρακολούθησης των προγραμμάτων σπουδών και η δυνατότητα σπουδών από απόσταση είναι δυο σημαντικοί παράγοντες που πρέπει να αξιολογηθούν εκ νέου ώστε τα Δημόσια Πανεπιστημιακά Ιδρύματα να δώσουν την ευκαιρία στους φοιτητές τους για εκπλήρωση των σπουδών τους.

Αναφορές

Bao, W., (2020). COVID – 19 and online teaching in higher education: A case of Peking University. *Human Behaviour & Emergency Technologies,* 2, 113-115.

Collis, B., (1996). The Internet as an Educational Innovation: Lessons from Experience with Computer Implementation*, Educational technology*, 36(6), 21-30.

Hodges, C. Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning, from https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning.

Kerres, M. (2020). Against all odds: Education in Germany Coping with Covid-19, *Postdigital Science and Education*, 1-5.

Verduin, R., & Clark, A., (1991). Distance Education: The foundation of effectiveness practice. San Francisco: Jossey-Bass.

Scheunpflug, A. (2001). *Biologische Grundlage des Lernens,* Berlin: Cornelsen.

Skulmowski, A., & Rey, G. D. (2020). COVID-19 as an accelerator for digitalization at a German university: Establishing hybrid campuses in times of crisis, *Human Behaviour & Emergency Technologies,* 2: 1-5.

Αθανάτου, Μ., Υφαντόπουλος, Ν., (2021). *Η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίς COVID-19 και οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης,* Πρακτικά 1ου Διεθνούς Διαδικτυακού Συνεδρίου, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Καλαβάσης, Φ., Κοντάκος, Α., Θεοδωροπούλου, Ε., Κρητικός, Γ., (2020). *Η Σχολική Μονάδα την επόμενη μέρα*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Keegan, D., (2001). *Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Race, P. (1999), Το εγχειρίδιο της Ανοικτής Εκπαίδευσης, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πουλιώτη, Σ., Λαμπρόπουλος, Ι., (2020). Εφαρμόζοντας την πλαρφόρμα G Suite for Education στην εποχή του Covid – 19, εμπειρίες και βιώματα. Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ανοιχτή Εκπαιδευτικοί Πόροι και Ηλεκτρονική Μάθηση, Φλώρινα (online).

Τσινάκος, Α. (2020). *Τι είναι αυτό που γίνεται στην Ελλάδα και σε όλο τον κόσμο αυτή τη στιγμή*, διαθέσιμο https://edu.ellak.gr/2020/04/02/ex-apostaseosdidaskalia-ti-ine-afto-pou-ginete-stin-ellada-ke-se-olo-ton-kosmo-afti-ti-stigmi/.

Παπαδημητρίου, Θ., (2020). *Η συμβολή της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης στην εξ αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση,* Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology, 16(2).

Πατούνα, Σ., Φραγκάκη, Σ., (2020). *Τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της τηλε – εκπαίδευσης την περίοδο του Covid – 19 μέσα από τις εμπειρίες των φοιτητών*, Πρακτικά 6ου Συνεδρίου ΕΕΠΕΚ, διαθέσιμο https://synedrio.eepek.gr/images/eposters/314.pdf .

Σοφός, Α., Κώστας, Α., Παράσχου, Β., (2015). *Online Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Σοφός, Α., Νταραντούμης, Α., Κώστας, Α., (2020). *Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Θεωρητική πλαισίωση και βασικές παραδοχές*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Σταμάτης, Ι.Π., (2005), Παιδαγωγική μη λεκτική επικοινωνία : ο ρόλος της απτικής συμπεριφοράς στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση. Αθήνα: Ατραπός.

Ψηφίδου, Ρ., Κυριακοπούλου, Α., Κατσίκης, Ι., (2021). *Εξ αποστάσεως επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση κατά την πανδημία: προσαρμογές και προκλήσεις για εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές στην Ευρώπη.* Πρακτικά 1[ου] Διεθνούς Διαδικτυακού Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Εθνικός Οργανισμός Δημόσιας Υγείας (2020), [On line], Διαθέσιμο στο: https://eody.gov.gr/, [08/05/2021].

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων(ΥΠΕΠΘ) (2021), [On line], Διαθέσιμο στο : https://www.minedu.gov.gr/, [08/05/2021].

Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Κέντρο Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης (2021), [On line], Διαθέσιμο στο: https://kedivim.panteion.gr/, [08/05/2021].

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ 8. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εκπαίδευση ενηλίκων - Παραδείγματα και περιπτώσεις εφαρμογής, (2006), [On line], Διαθέσιμο στο : http://repository .edulll.gr/edulll/retrieve/2535/790.pdf [08/05/2021].

Συνεργατική συγγραφή βιβλίου

Τρικάλης Κώστας
Med Διδακτικολογίας, Υπεύθυνος Πληροφοριακού Συστήματος Ηλεκτρονικής Διαχείρισης Εγγράφων ΥΠΑΙΘ, ΠΔΕ Κρήτης, ΠΕ03, ΠΕ86
trikalis@gmail.com

Περίληψη

Στην προσπάθεια ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης και παραγωγής έργου που θα προάγει τη συμμετοχικότητα με ανθρωποπλαστικούς στόχους, σχεδιάστηκε η παρακάτω διδακτική πρακτική και παρέμβαση. Ο σκοπός ήταν η γνωριμία με εργαλεία ψηφιακής συγγραφής και η εξωστρέφεια με διάδοση του παραγόμενου υλικού. Οι στόχοι που τέθηκαν αφορούσαν στη συγγραφή ενός βιβλίου στην τάξη. Η μέθοδος που εφαρμόστηκε αφορούσε το διαλεκτικό κονστρουκτιβισμό. Μετά από προβληματοποίηση, οι μαθητές κινητοποιήθηκαν, για συνεργατική μάθηση, συνανάγνωση, συγγραφή κοινού έργου και διάχυση των αποτελεσμάτων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρξε μεγάλη συμμετοχή. Συμπεραίνουμε ότι στο σχολείο της συμπερίληψης, μπορούν να δράσουν όλοι οι μαθητές, να εκφραστούν με διαφορετικούς τρόπους και να συμμετέχουν με διαφορετικά μέσα. Η συγκεκριμένη προσέγγιση προτείνεται, διότι επιτρέπει την διαφοροποίηση και αυτορρύθμιση, ως μοντέλο ανεστραμμένης διδασκαλίας, προάγει την αξία της μελέτης, της αυτοαξιολόγησης, της ετεροπαρατήρησης και τυφλής αξιολόγησης, ενσωματώνει τη διαχείριση έργου και αξιοποιεί αρχές της παιδαγωγικής Freinet.

Λέξεις κλειδιά: NanoWrimo, Freinet, παραγωγή έργου, έρευνα δράση, πολυτροπικότητα

Εισαγωγή

Η αρχή διασφάλισης ποιότητας της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, πρέπει να ενημερώνεται για τα σύγχρονα παιδαγωγικά ρεύματα πολιτειακής συμπερίληψης όλων των μαθητών. Ως εκ τούτου, σε μια προσπάθεια ομαδικής εργασίας που προάγει τη συνοχή και ανθρωποπλαστικούς στόχους ποιοτικού μαθήματος, σχεδιάστηκε η ακόλουθη πρακτική διδασκαλίας και παρέμβασης. Οι στόχοι αφορούσαν τη γνωριμία με το ψηφιακό περιβάλλον συγγραφής NanoWrimo και την επίτευξη δημιουργίας χρονοπρογραμματισμένου έργου. Επιλέξαμε τη συγκεκριμένη εφαρμογή, διότι σε βιβλιογραφική αναδίφηση διαπιστώσαμε ότι υπήρχαν πρόσφατες παρόμοιες προσεγγίσεις αξιοποίησης της διαδικτυακής, συνεργατικής, εφαρμογής NanoWrimo. Πιο συγκεκριμένα, η βιβλιοθήκη J. D. Williams στο Πανεπιστήμιο του Μισισιπή, ξεκίνησε ένα πιλοτικό πρόγραμμα κατά τη διάρκεια του εθνικού μήνα συγγραφής Μυθιστορημάτων το 2010, υλοποιώντας εκδηλώσεις για τον προσδιορισμό ζήτησης της μαθητικής κοινότητας και τη διερεύνηση τρόπου ποσοτικοποίησης παρόμοιων προσπαθειών. Χρησιμοποιώντας τις μετρήσεις λέξεων, που υποβλήθηκαν από τους συμμετέχοντες και τα εργαλεία της εκδήλωσης ενδιαφέροντος, οι ερευνητές ήταν σε θέση να διαπιστώσουν, ότι, τέτοια γεγονότα είχαν θετικό αντίκτυπο στην παραγωγή γραφής των συμμετεχόντων, και ότι υπάρχει επαρκές ενδιαφέρον για τη διεξαγωγή μελλοντικών εκδηλώσεων σε ένα ακαδημαϊκό περιβάλλον (Watson, 2012).

Η έρευνα κρίνεται σημαντική, διότι οι μαθητές παρήγαγαν συνεργατικά υλικό και κατέκτησαν μεταγνωστικούς στόχους. Κατά την επιλογή των θεμάτων, συνδέθηκαν έννοιες σε νοητικούς χάρτες, έγινε αυτόματη εγγραφή κειμένου μέσω ομιλίας σε κινητές τηλεφωνικές συσκευές και μεταγραφή σε κωδικοποίηση Markdown. Έρευνες στην Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία, έδειξαν πως οι προοπτικές της απόκτησης εκπαίδευσης δεύτερης γλώσσας, η Συστημική Λειτουργική Γλωσσολογία, η Ανάλυση Ομιλίας και η Κοινωνιογλωσσολογία, επισημαίνουν διαφορετικές σημαντικές πτυχές, ως πλαίσιο για την

νοητική ανάπτυξη (Nikula, 2017). Για το λόγο αυτό, σκεφτήκαμε την αξιοποίηση της μετάφρασης και συγγραφής σε δεύτερη ξένη γλώσσα, επιπλέον της Ελληνικής.

Το ερώτημα που κατηύθυνε την έρευνα ήταν, εάν μπορεί να υλοποιηθεί η συγγραφή ενός βιβλίου στην τάξη, καθοδηγώντας αρχικά τους μαθητές μόνο με την περίληψη, ακολουθώντας αρχές της παιδαγωγικής Freinet. Η βασική ιδέα ήταν να τους δοθεί η ευκαιρία να γράψουν κάτι σπουδαίο για τον εαυτό τους και στη συνέχεια να το παρουσιάσουν δημιουργικά στην ομάδα. Μετά από όσμωση συζητήσεων, καταλήξαμε με τους μαθητές, στην δοκιμή συγγραφής συνεργατικού έργου, στο ψηφιακό περιβάλλον NanoWrimo. Σε εναλλακτική υλοποίηση της δράσης, για μικρότερους μαθητές και την αξιοποίηση στη σχολική τάξη, μπορούν να καθοριστούν γωνίες δημιουργικής μάθησης, στις οποίες θα υπάρχουν κατάλληλα υλικά, όπως συσκευές εγγραφής και απομαγνητοφώνησης, κραγιόνια, περιοδικά για την ανάγνωση άρθρων, tablet με δυνατότητα ασύρματης σύνδεσης στο ψηφιακό περιβάλλον συγγραφής (Κάκαρη & Λάχλου, 2016; Hofstetter, 2020).

Ο Πλάτων διακρίνει τη φιλοσοφία, η οποία αφορά την ανθρώπινη σκέψη, από τις τέχνες, που αφορούν τις αισθήσεις και τα συναισθήματα. Για την παραγωγή έργου, ο Αριστοτέλης διέκρινε τη φιλοσοφία από τις τέχνες, όσον αφορά τρεις τρόπους σκέψης, τη γνώση, την πρακτική και τη δημιουργία. Ως εκ τούτου, κάθε δραστηριότητα είναι ενέργεια και καλλιτεχνική παραγωγή (Ozoliņš, 2013, 2013). Οι γραμμές έρευνας που προτάθηκαν από πρόσφατες μελέτες -σχετικά με κοινωνικό αντίκτυπο της μάθησης στις τέχνες-, παρέχουν στους προγραμματιστές προγραμμάτων σπουδών και διδασκαλίας, πληροφορίες που εμβαθύνουν στις μαθησιακές εμπειρίες των τεχνών και είναι απαραίτητες για ακαδημαϊκά και κοινωνικά επιτεύγματα. Τα ερευνητικά ευρήματα, -ως συμβολική λειτουργία, της ανάπτυξης της θεματικής φαντασίας, της κατανόησης και της εξιστόρησης των παιδιών-, μας οδήγησαν στη συνεργατική γραφή (Gullatt, 2007). Η τεχνική ενίσχυση των λεκτικών δεξιοτήτων μέσω της χρήσης του δράματος στην τάξη «πχ σηκωθείτε και ξεδιπλώστε τον εαυτό σας», προσδιόρισαν αρχικά τα τυχαία στοιχεία στο παράδειγμα παιχνιδιού, με θέμα τη φαντασία και στόχο τη βελτίωση στις λεκτικές δεξιότητες των μαθητών. Εικάζεται ότι οι τέχνες είναι υπεύθυνες για τη δημιουργία ισχυρών στοχαστών, όμως οι σχολικοί ηγέτες διστάζουν να χρηματοδοτήσουν προγράμματα τέχνης και ποτέ δεν μιλούν ρητά για τη σοφία ως στόχο της εκπαίδευσης, όπως αναφέρει ο Peters (Ozoliņš, 2013). Ο ίδιος συγγραφέας, αναγνωρίζει τους υψηλότερους σκοπούς της εκπαίδευσης και, ως εκ τούτου, τη σύνδεσή της με τη σοφία. Ωστόσο, σε πολλά μέρη, τονίζει ότι η εκπαίδευση ανήκει στο άτομο, και οτιδήποτε άλλο μπορεί να αφορά, περιλαμβάνει την ανάπτυξη της γνώσης και της κατανόησης. Η διάκριση μεταξύ εκπαίδευσης και κατάρτισης, είναι ότι η εκπαίδευση διεκδικεί την ηθική πλευρά, επειδή ενδιαφέρεται για τη βελτίωση των ατόμων. Είναι ασύμβατη με τη στενή εξειδίκευση, αφού επιτρέπει σε ένα άτομο να έχει διαφορετική άποψη για τα πράγματα, «να ταξιδεύει με διαφορετική άποψη». Είναι σημαντικό ότι μια τέτοια ανάγνωση Κριτικής Παιδαγωγικής, τονίζει την εγγενή αξία της εκπαίδευσης, μια άποψη που φαίνεται να χάνεται στις σύγχρονες αντιλήψεις της εκπαίδευσης, οι οποίες καθοδηγούνται από την αγορά (Ozoliņš, 2013).

Γεγονός είναι ότι, η αξιοποίηση του διαφορετικού τρόπου σκέψης δεν φαίνεται να βρίσκει εφαρμογή στο σχολείο, λόγω παρεκκλίσεων της νόρμας. ¨Ομως, η αξιολόγηση είναι αναπόσπαστο μέρος της γλωσσικής διαδικασίας, καθώς παρέχει πληροφορίες για την αποτελεσματικότητα της διδακτικής διαδικασίας και μεθόδου, για την επίτευξη των στόχων και για τις ελλείψεις που μπορεί να υπάρχουν. Τα πρωτότυπα κείμενα επιτρέπουν στους μαθητές να αποκτήσουν γρηγορότερα λειτουργική χρήση της γλώσσας στον κοινωνικό χώρο έναντι των ημιαυθεντικών κειμένων, καθώς παρέχεται μια πιο ρεαλιστική εικόνα του χώρου στον οποίο χρησιμοποιείται η γλώσσα. Από την άλλη πλευρά, για τη διάδραση της τάξης, ο κύριος σκοπός της επικοινωνιακής προσέγγισης, είναι, να μπορούν οι μαθητές να κατανοήσουν και να παράγουν γραπτά και προφορικά κείμενα με κατάλληλο λόγο για την

αντίστοιχη επικοινωνιακή περίσταση. Πλέον, τα σύγχρονα γλωσσικά εγχειρίδια πρέπει να περιέχουν και αυθεντικά κείμενα που δημιουργούνται στην τάξη. Με τα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, η αξιολόγηση μπορεί να γίνει ανεπίσημα, αλλά και δοκιμαστικά, ως απόδειξη επάρκειας και προόδου. Το περιεχόμενο -σύμφωνα με το πρόσφατα ψηφισθέν νομοσχέδιο (ΑΝΑΒΑΘΜΙΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ, ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΛΛΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ), ακόμη και το ελεύθερο επιλεγμένο-, πρέπει να βρεθεί σε άμεση αντιστοιχία με τους στόχους της διδασκαλίας, για να διασφαλίζεται η εγκυρότητά του. Τα απομνημονεύματα ως έργα, δεν έχουν διερευνηθεί ως ομάδα, ούτε έλαβαν ποτέ σημαντική επιστημονική κριτική, παρά τη δημοφιλία τους ως κατηγορία λαϊκής λογοτεχνίας. Λαμβάνοντας υπόψη την ποιοτική έρευνα, ο Amedeo Giorgi δηλώνει, «τίποτα δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς υποκειμενικότητα». Ειδικότερα, επέμεινε ότι καμία επιστημονική έρευνα δεν μπορεί να διεκδικήσει φαινομενολογική κατάσταση, εκτός εάν υποστηρίζεται από κάποια χρήση "συγχρονίας" της εποχής και της επικαιρότητας (Zahavi, 2019).

Για τη διδασκαλία στην τάξη, ο τρόπος παρουσίασης του θέματος είναι αυτό που έχει σημασία. Η αντικειμενικότητα από μόνη της, είναι ένα επίτευγμα υποκειμενικότητας σε μια ποιοτική διδακτική έρευνα δράσης, λόγω της προσωπικής επιρροής και, ως εκ τούτου, της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων. Μια βαθιά εξερεύνηση του όρου «κριτικός» στην κριτική θεωρία και εθνογραφία, μας πηγαίνει πολύ πιο μακριά από την πρακτική της κοινωνικής και πολιτιστικής κριτικής. Αποκαλύπτει βαθιές επιπτώσεις σε θέματα που αντιμετωπίζονται κυρίως μέσα στις πνευματικές παραδόσεις. Αυτά δημιουργούν μια μακρά λίστα, συμπεριλαμβανομένης της φύσης της συνείδησης, του εαυτού, των άλλων, των σχέσεων, του νοήματος, της γνώσης, της αλήθειας, της βεβαιότητας, της αγάπης, της αυτοπραγμάτωσης, του παράδοξου, των ορίων της λογικής και της εκπροσώπησης (Shaw, 2007).

Με αυτό τον τρόπο, ο ερευνητής δάσκαλος εμπλέκεται άμεσα, συνδέεται ή έχει προνομιακό τρόπο σε σχέση με το υπό εξέταση θέμα. Ενώ μια τέτοια έρευνα, λόγω μικρού δείγματος, έχει κατηγορηθεί για έλλειψη εγκυρότητας, άλλοι έχουν ισχυριστεί τη σημασία της δημιουργικής γραφής, υποστηρίζοντας πώς, σε ορισμένες έρευνες, συμπεριλαμβανομένης της ερμηνευτικής μεθοδολογίας, εκτιμώνται οι αντιλήψεις του ερευνητή από αυτήν τη θέση, πάνω από την εξωτερική άποψη του παρατηρητή. Ο εσωτερικός συμμετέχων ερευνητής, θέτει σημαντικά ζητήματα σχετικά με τους εννοιολογικούς ορισμούς και την ταξινόμηση. Η έρευνα του συμμετοχικού παρατηρητή, χρησιμοποιείται συχνά ως περιγραφή των ερευνών που βασίζονται στην εργασία, όπου ο ερευνητής ενεργεί επαγγελματικά εντός του ερευνητικού επαγγέλματος, με εστιασμένη έρευνα, όπως στην κοινωνική εργασία. Σε επαγγελματικές κοινότητες, στο εργασιακό πλαίσιο των εκπαιδευτικών, μπορεί να διευρυνθεί η δράση, ώστε να ενσωματώσει καταστάσεις, όπου οι ερευνητές γίνονται μέλη της συγκεκριμένης υπό εξέταση κοινότητας (Sim κ.ά., 2018).

Έτσι, κινητοποιείται αυτή η συνειδητοποίηση της εσωτερικής προοπτικής, κατά την εξέταση του δημιουργικού πονήματος, ιδιαίτερα σε αυτοεθνογραφικές προσεγγίσεις. Η ιδέα του καινοτόμου απομνημονεύματος, χρησιμοποιείται συχνά, κάτω από έναν υπότιτλο ενός βιβλίου και αναφέρεται σε ένα επίπεδο φανταστικής ανασύστασης ή εφεύρεσης, όπως στο «Bill Boyd's Stepdaddy - A Creative Memoir», στο οποίο αυτοβιογραφικά ο δωδεκάχρονος τότε συγγραφέας, αναφέρει ότι διήνυσαν με τον πατριό του, 1.500 μίλια από το Αρκάνσας προς την Καλιφόρνια για αναζήτηση αγροτικής εργασίας (Brien, 2020).

Οι καινοτόμοι ερευνητές χρησιμοποιούν τις ερευνητικές μεθοδολογίες που «προνοούν την ενσωμάτωση του εαυτού στον ερευνητικό σχεδιασμό κατά τη διάρκεια της αφήγησής τους, χρησιμοποιώντας «αφήγηση» (ως μια ματιά σε μια ιστορία του εαυτού), «αυτοεθνογραφία» (ως μια ματιά στον εαυτό, σε ένα ευρύτερο πλαίσιο), και «αυτομελέτη» (ως μια ματιά στον εαυτό που βρίσκεται σε δράση). Υπάρχουν ερευνητές που ισχυρίζονται ότι, η γραπτή γλώσσα είναι μια «συστατική δύναμη, που δημιουργεί μια συγκεκριμένη

άποψη της πραγματικότητας και του εαυτού, όπου οι συγγραφείς μπορούν να δουν πιο καθαρά» (Guttorm κ.ά., 2015), ενώ η Adams St. Pierre προτείνει ότι το γράψιμο θεωρείται «μέθοδος ποιοτικής έρευνας και ανάλυση σκέψης» (St. Pierre, 2018). Κάποιοι, αναρωτιούνται για την επιρροή των ερευνητών, για τους τρόπους μεθοδολογικής επιλογής τους, κατά την έρευνα (Hamilton κ.ά., 2008). Μια εσωτερική έρευνα για τη δημιουργική συγγραφή, μπορεί να διεξαχθεί χρησιμοποιώντας ήδη άλλες δημοσιευμένες πηγές. Η έρευνα πληροφοριών, περιλαμβάνει συνήθως τη συλλογή δεδομένων και ιστοριών από τους συμμετέχοντες. Για την ασφάλεια των υποκειμένων, καλό είναι, τα παραγόμενα έργα να μη δημοσιεύονται επώνυμα και να μην είναι διαθέσιμα στο δημόσιο τομέα (Brien, 2020). Άλλοι εκπαιδευτικοί-ερευνητές μπορούν να διαβάσουν αυτά τα απομνημονεύματα, ως μορφή έρευνας ή ως βιβλιογραφική αφόρμηση. Τόσο στην ανάγνωση, όσο και στη συγγραφή, οι παραγωγοί και οι καταναλωτές αυτών των κειμένων, είναι ερευνητές που εμπλέκονται σε μια μορφή αφηγηματικής έρευνας για τον δημιουργικό εαυτό, όπου «αποκαλύπτεται η επαγγελματική ταυτότητα και γνώση του ερευνητή στις αφηγήσεις και διερευνάται στο πεδίο, από εκείνους που εμπλέκονται στην έρευνα» (Saleh κ.ά., 2014).

Μεθοδολογική προσέγγιση

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε αφορούσε τον διαλεκτικό κονστρουκτιβισμό. Εφαρμόστηκε ως προβληματική, η δοκιμασία ψηφιακής ενεργοποίησης των μαθητών, για συνεργατική μάθηση, συνανάγνωση και τελική συγγραφή ενός κοινού έργου, που θα δημοσιευθεί στον ιστότοπο του σχολείου και θα διαδοθεί, ως τελικό επίτευγμα, σε ψηφιακές εφημερίδες και λογοτεχνικές πύλες. Έγινε χρήση κινητών τηλεφώνων και πέραν της διαδικασίας εκπαίδευσης-μάθησης, διότι «ο μαθητής μπορεί συνεχώς να χρειάζεται σημαντικές πηγές πληροφοριών ή μέσα, ώστε να εφαρμόσει αυτό που έχει σχεδιάσει στο νοητικό του χάρτη» (Cushing, 2011). Επιπλέον, στο περιβάλλον της τάξης, για την προετοιμασία της ομάδας, σε μικρή διαλεκτική έκθεση του εαυτού, αξιοποιήθηκε η τεχνική ενίσχυσης των λεκτικών δεξιοτήτων, διατυπώνοντας θέσεις, αντιθέσεις και συνθέσεις του προτασιακού λόγου: «τι θα έλεγε κάποιος με αντίθετη άποψη», «πώς αλλιώς θα μπορούσε να ειπωθεί» (Σαλβαράς, 2011, 2013).

Για την ομαδική συγγραφή μυθιστορημάτων -σύμφωνα με τις οδηγίες του μηνιαίου διαγωνισμού NanoWrimo-, οι μαθητές αναπτύσσουν και συνθέτουν μια μακρά αφηγηματική ιστορία κάθε Νοέμβριο, σε μια πρόκληση που ονομάζεται εθνικό πρόγραμμα νέων συγγραφέων. Οι μαθητές συνδέονται εκτός σχολικής τάξης και καταγράφουν το κείμενο τους σε κατάλληλα διαμορφωμένο ψηφιακό περιβάλλον, το οποίο καταμετρά επιπλέον και τις ατομικές τους επιδόσεις (λέξεις που πληκτρολογήθηκαν, χρόνος που απαιτήθηκε). Έτσι, το φθινόπωρο του 2017, 16 χαρισματικά παιδιά της Β Γυμνασίου, συμμετείχαν στο διαγωνισμό, μέσω συγκεκριμένου συμφωνηθέντος χρονοπρογραμματισμού, για δύο δίωρα κάθε εβδομάδα. Μέσω της χρήσης των πόρων της ιστοσελίδας NanoWrimo, των δυναμικών τεχνολογικών εργαλείων και των ειδικών εφαρμογών χρόνου γραφής, οι μαθητές "προπονήθηκαν" με προηγμένες οδηγίες και πρακτικές γραφής, για να ανταποκριθούν και να ξεπεράσουν έναν προσωπικό στόχο γραφής.

Για εξάσκηση και προετοιμασία της συμμετοχής μας, κατά τους μήνες Σεπτέμβριο και Οκτώβριο, ακολουθήσαμε τους παρακάτω βηματισμούς στην ιστοσελίδα NanoWrimo:

Κάθε συνεργαζόμενο τμήμα σχολείου, φιλοξενεί στον πίνακα ανακοινώσεων του, κείμενα σχετικά με θέματα φανταστικών ή αληθινών ιστοριών με τα οποία θα ασχοληθούν. Ως καλή πρακτική, οι μαθητές διαβάζουν αρχικά τις ιστορίες άλλων σχολείων. Πριν την εγγραφή και είσοδο στην ιστοσελίδα (https://nanowrimo.org/), έγινε πιλοτική επίδειξη της ιστοσελίδας «ιστόρημα» (https://www.istorima.org/) και συζητήθηκε στην τάξη, η δημιουργία της ιστορίας του Χάρι Πότερ. Τα θέματα που προτάθηκαν, αναπτύσσονται παρακάτω:

1) Σχολική ζωή: οι μαθητές με το ψευδώνυμο του τμήματός τους δημοσιεύουν εισαγωγικά μηνύματα σχετικά με τη σχολική τους ζωή και καταγράφουν σχόλια σε άλλους συμμαθητές.

2) Πολιτισμός: Οι μαθητές συζητούν διάφορες πτυχές των δικών τους πολιτισμών, όπως φεστιβάλ και ειδικές εκδηλώσεις, κουλτούρα, μόδα, ψυχαγωγία.

3) Κοινωνικά θέματα: Οι μαθητές συζητούν διάφορα διεθνή, περιβαλλοντικά και εκπαιδευτικά θέματα, όπως πχ η καταπίεση των ανηλίκων.

4) Εργασίες ανάδειξης του σχολείου: Οι μαθητές δημιουργούν βιντεοκλίπ 4 -5 λεπτών και τα αναρτούν σε κοινόχρηστο χώρο αποθήκευσης.

Συνήθως, οι δημοσιεύσεις γίνονται με 200 ή περισσότερες λέξεις, ενώ τα σχόλια με 150 ή περισσότερες λέξεις. Οι μαθητές επέλεξαν ελεύθερα και παρήγαγαν ατομικά δοκιμαστικά έργα, σε χρόνο εκτός τάξης (ανεστραμμένη διδασκαλία). Για την πορεία της συγγραφής του συνεργατικού έργου, η παρέμβαση από τον εκπαιδευτικό στο σχολείο, αφορούσε στην ταξινομία των τίτλων, στη διασύνδεση οντοτήτων-θεμάτων και φιλολογικών διορθώσεων στις περιλήψεις και στο κυρίως κείμενο των εργασιών. Κατά τη δοκιμαστική περίοδο, αρκετοί μαθητές, επέλεξαν για εξάσκηση, τη λήψη συνεντεύξεων από συμμαθητές τους και την χειροκίνητη απομαγνητοφώνηση. Οι συνεντεύξεις του έργου -από συγγενείς και επαγγελματίες-, πραγματοποιήθηκαν εξ αποστάσεως, ηχογραφήθηκαν με χρήση του εργαλείου messenger και μεταγράφηκαν σε κείμενο, με αξιοποίηση λογισμικού αυτόματης μετάφρασης (Speechnotes). Επιπλέον, υπήρχε ετεροαξιολόγηση των ιστοριών πού αναρτήθηκαν στην ψηφιακή πλατφόρμα, ανατροφοδότηση από ομοτίμους μαθητές και προσπάθεια μεταγλώττισης του υλικού στην Αγγλική γλώσσα. Το παραχθέν έργο (ψηφιακό βιβλίο), παρουσιάστηκε στην ολομέλεια της τάξης και σε κατάλληλη εκδήλωση πολιτιστικών δραστηριοτήτων, με το πέρας των μαθημάτων του σχολικού έτους.

Αποτελέσματα

Κάθε ένας από τους συμμετέχοντες μαθητές, εκπλήρωσε τους μαθησιακούς στόχους του σχολείου (όριο λέξεων 3125 και ταχύτητα γραφής 60 χαρακτήρες ανά λεπτό), βελτιώνοντας τις γνώσεις και την εφαρμογή της προσωπικής διαδικασίας καθορισμού στόχων. Έγινε προσπάθεια ευθυγράμμισης με τις προδιαγραφές του προγράμματος (50.000 λέξεις του μυθιστορήματος σε τριάντα ημέρες, ξεκινώντας την 1η Νοεμβρίου), προσαρμόζοντας βέλτιστες πρακτικές (πληκτρολόγηση 2 σελίδων ανά ώρα), για επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων υλοποίησης του προγράμματος, με συγκεκριμένες στρατηγικές και πρακτικές (εναλλακτικά, εφαρμόστηκε φωνητική καταγραφή και διόρθωση των ορθογραφικών λαθών).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όλοι οι μαθητές κινητοποιήθηκαν και παρήγαγαν τελικά, ένα συνεργατικό ψηφιακό βιβλίο ποικίλης ύλης, με κεντρικό θέμα, τα τοπικά παραδοσιακά επαγγέλματα. Δεν παρατηρήθηκαν διαφορές επίδοσης μεταξύ φύλου, όπως διαπιστώσαμε από τα στατιστικά στοιχεία της εφαρμογής. Πολλοί μαθητές που υστερούσαν στην ψηφιακή τεχνολογία, παρήγαγαν υλικό με ψηφιακή απεικόνιση και σχεδίαση, ηχογράφηση στίχων και τραγουδιών σε συνεργατικό βίντεο προώθησης της δράσης. Η τυφλή αξιολόγηση κατά τη διάρκεια των δοκιμών, ενδυνάμωσε τους μαθητές στην κριτική σκέψη και στην αναπροσαρμογή του περιεχομένου τους. Η εξ αποστάσεως εργασία και η ανεστραμμένη τάξη, προσέφεραν καινοτομία εναλλακτικής διαφοροποίησης της διδασκαλίας, προσαρμοσμένη στις ανάγκες του μαθητή.

Με την απαγγελία του εκπαιδευτικού Πληροφορικής στην τάξη και τη βοήθεια του Google Translator, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να ακούσουν τη σωστή προφορά της Αγγλικής γλώσσας. Η αυτόματη μετάφραση, βοήθησε τους μαθητές στη σωστή προφορά επιπλέον και της Ελληνικής γλώσσας, καθώς άκουγαν (και ταυτόχρονα διάβαζαν) τις ιστορίες τους (και σε μεταφρασμένη ανάγνωση). Επιπλέον, σε άλλο μάθημα, -για τη διαθεματική προσέγγιση-, είχαν την ευκαιρία να ακούσουν -επιπλέον- στο φυσικό χώρο της

τάξης, από τον καθηγητή ξένης γλώσσας, τη διορθωμένη -σωστά μεταφρασμένη-, τελική έκδοσή τους, στην Αγγλική γλώσσα.

Σημαντική στάθηκε, η ανάγκη εξωστρέφειας και παρουσίασης του υλικού στο μαθητικό κοινό, και η διάχυση σε ψηφιακές εφημερίδες και λογοτεχνικά portals. Για την αξιολόγηση του περιεχομένου, ελήφθησαν υπόψη, η αντικειμενικότητα, η πρακτικότητα και αξιοπιστία του υλικού, η παρουσίαση του υπερμεσικού διδακτικού υλικού, στο οποίο η εικόνα συνέλαβε την παρούσα πολιτισμική πραγματικότητα, επηρεασμένη από στοιχεία προβολής και γλώσσας και άλλων πολιτισμών (καταγράφησαν δύο παραδοσιακά επαγγέλματα της Συρίας).

Με την οπτικοποίηση και την παραστατικότητα οποιασδήποτε θεωρητικής σκέψης και σύλληψης, έχουμε καλύτερη οργάνωση των γλωσσικών πληροφοριών. Μία εξαιρετική ιδέα που αξιοποιήσαμε και παρουσιάσαμε στην τάξη, ήταν η δυνατότητα εξαγωγής και εκτύπωσης εντύπου βιβλίου, μέσα από το περιβάλλον του NanoWrimo. Μακροπρόθεσμα καινοτόμα ιδέα μπορεί να αποτελέσει η συνοδεία τριπτύχου του βιβλίου, ως πολυλειτουργικού πακέτου, συνοδευόμενου με cd-rom και επιπλέον υλικού, διότι μπορεί να προσφέρει ευκαιρίες μάθησης με διάφορους τρόπους (τραγούδια, συνεντεύξεις, βίντεο). Τα ερεθίσματα από την προφορική πρακτική, συνέβαλαν στην επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας, προωθώντας τη λεκτική επικοινωνία και την εξερεύνηση σε πραγματικές καταστάσεις.

Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Τα ευρήματα αποκαλύπτουν ότι οι περισσότεροι μαθητές βίωσαν όλα τα στάδια της διαδικασίας γραφής, από το σχεδιασμό, τη σύνταξη, την αναθεώρηση, την επεξεργασία και τη δημοσίευση. Ωστόσο, ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές εφάρμοσαν τα στάδια στην πράξη και οι στρατηγικές τους σε κάθε στάδιο, ήταν διαφορετικά. Στην περίληψη, για παράδειγμα, οι μαθητές ακολούθησαν διαφορετικό τρόπο προσέγγισης, ανάγνωσης πηγών, σιωπηλής σκέψης, ομαδοποίησης και περιγραφής στρατηγικών. Κατά τη σύνταξη, οι περισσότεροι μαθητές επικεντρώθηκαν στη συγγραφή των ιδεών τους και απέφυγαν να χαθούν σε ιδεοθύελλα (τεχνική Design Thinking), ενώ άλλοι αναθεώρησαν ακόμη και το θέμα κατά τη διάρκεια της διαδικασίας σύνταξης. Κατά την επεξεργασία, οι μαθητές ζήτησαν ανατροφοδότηση και χρησιμοποίησαν νέες τεχνολογίες (mindmup), ώστε να βελτιώσουν τη δομή και τον τρόπο αναλυτικής γραφής τους.

Υπήρξαν δυσκολίες σύνθεσης των ανεξάρτητων, διαφορετικών θεματικών, υπό τη σκέπη ενός κοινού τόμου. Για αυτό το λόγο, σε καταιγισμό ιδεών, επιλέχτηκε ο τίτλος του βιβλίου και επιμερίστηκαν σχετικές θεματικές ενότητες, σε κοινή συμφωνία τους μαθητές. Για τις ανάγκες της επικοινωνιακής περίστασης και την γραμματική κατανόηση των σωστών προτάσεων, βέλτιστη λύση στάθηκε η διδασκαλία μέσω μελέτης περιπτώσεων. Μέσα από παραδείγματα που θέσαμε στους μαθητές, αποδείχθηκε επιστημονικά η αναμενόμενη εγκυρότητα -σύμφωνα με το γνωστικό επίπεδο της ηλικίας των μαθητών και των ψυχολογικών τους αναγκών-, ώστε να καταφέρουν να συνδέσουν τη διδασκαλία με την πνευματική τους ανάπτυξη και τη συναισθηματική με την ηθική ολοκλήρωση. Λήφθηκε υπόψη η συγχρονικότητα και οι επίκαιρες εξελίξεις στην κοινωνική ζωή, ώστε ο μαθητής να μπορεί να συνδέσει το περιβάλλον, την κοινωνία και την καθημερινή ζωή. Με αυτό τον τρόπο δόθηκαν ευκαιρίες συνεργασίας, αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας.

Δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή, στην πολιτισμική πραγματικότητα των μαθητών και στην επιλογή του υλικού, ειδικότερα σε μαθητές που επέλεξαν να εστιάσουν σε στοιχεία άλλων πολιτισμών. Επιπλέον, οι διαδικασίες αξιολόγησης πρέπει να διακρίνονται από αξιοπιστία, αντικειμενικότητα και πρακτικότητα. Έτσι, αξιολογήθηκε ιδιαίτερα και υποστηρίχθηκε εποπτικά η διευκόλυνση της σημασιολογικής επεξεργασίας και κατανόησης του κειμένου. Με κοινά συμφωνηθείσα ρουμπρίκα, αξιολογήθηκε η επιλογή του περιεχομένου και των εικόνων, διότι ο ρόλος της απεικόνισης είναι σημαντικός στην αποδοχή της παρουσίασης

του εξαγόμενου υλικού. Η συνοδεία κατάλληλων εικόνων, σημειώσεων, ενότητας γραμματικής λεξιλογίου, αρχείων ήχου και βίντεο, οδήγησαν τη συγγραφή σε ένα πολυλειτουργικό υπερμεσικό πακέτο, το οποίο χαρακτηρίζεται από την εφευρετικότητα και τη σύλληψη να προσφέρει ευκαιρίες μάθησης με διαφορετικούς τρόπους.

Το πρόβλημα του περιορισμένου χρόνου που διατίθεται στους μέντορες και τους εκπαιδευτικούς για να συμμετάσχουν στην καθοδήγηση ενός παρόμοιου έργου, μπορεί να λυθεί, παρέχοντας σε όλους τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, συσκευές στην τάξη που θα συνδέονται δημιουργικά στο περιβάλλον του NanoWrimo για ευκολία επικοινωνίας και υποστήριξης, διευκολύνοντας την αυθεντική μάθηση σε ψηφιακό περιβάλλον. Από την εμπειρία μας, η εμπιστοσύνη και η ικανότητα των εκπαιδευτικών στη χρήση της τεχνολογίας, βελτιώθηκαν, ιδίως με την επίδειξη της αυτοέκδοσης του πολυμεσικού υλικού, της στρατηγικής προσέγγισης και υποστήριξης της μάθησης, που επιτελέσθηκε με όρους ποιοτικού μαθήματος.

Η καλή κατοχή της γλώσσας αφορά στην κατανόηση, στην ομιλία, στην παραγωγή προφορικού και γραπτού έργου. Η ρητορική ικανότητα, η διαφορετική ερμηνεία και η αφηρημένη προσέγγιση-κατανόηση από τους άλλους, είναι γεγονός ότι δεν διδάσκονται στο σχολείο. Κάποιες ιδέες πού εφαρμόστηκαν πιλοτικά στην τάξη και θα μπορούσαν να σταθούν χρήσιμες στην κοινότητα των εκπαιδευτικών και για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αφορούν σε ποικίλες ασκήσεις «μη ψηφιακής παιχνιδοποίησης», ως μηχανισμοί πρακτικής για μία ευχάριστη αποδοτική μάθηση, για συγκέντρωση και διάρκεια της προσοχής στην τάξη (πχ "ράλι" συναγωνιστικής ικανότητας μνήμης και συνανάγνωσης). Άλλη ιδέα "λεξιμαχίας" που εφαρμόσαμε, αφορούσε σε διαδραστικό παιχνίδι διαλεκτικής (θέσεις-αντιθέσεις-συνθέσεις), στο οποίο οι μαθητές συμμετέχουν σε μία άτυπη γλωσσική ανάλυση, με προσεκτική γλωσσολογική παρατήρηση του συνομιλητή. Επιπλέον καινοτόμα ιδέα που δοκιμάστηκε για ενδυνάμωση της "μη ψηφιακής παιχνιδοποίησης" στην τάξη, αποτέλεσε η προσέγγιση των κανόνων της γλώσσας, μέσω αντιμετώπισης προβλημάτων με συγκεκριμένα παιχνίδια, στα οποία ο μαθητής εξασκείται στην προφορά, και στην απομνημόνευση λέξεων και προτάσεων. Αυτό επετεύχθη με εφαρμογή γραμματικών κανόνων (πχ σε τραγούδια), διότι κατά την επανάληψη των στίχων απομνημονεύονται δομές (πχ ρεφραίν). Στα ξενόγλωσσα μαθήματα, μπορεί να είναι χρήσιμη η εξάσκηση της προφοράς για επιπλέον βελτίωση της, διότι οι μαθητές μαθαίνουν τον τονισμό της γλώσσας και το ρυθμό, μέσω τραγουδιών.

Συμπεράσματα

Καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι για την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας και καινοτομιών εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο σχολείο, πρέπει να εφευρεθούν τρόποι προσέγγισης, κατά τους οποίους το περιεχόμενο θα προσαρμόζεται στους μαθητές, ώστε αυτοί να μπορούν να εκφραστούν με διαφορετικούς τρόπους και να αλληλεπιδράσουν με διαφορετικά μέσα. Αυτή η «προληπτική προσέγγιση», συνιστάται, επειδή επιτρέπει τη διαφοροποίηση και την αυτορρύθμιση ως μοντέλο ανεστραμμένης εκπαίδευσης και προάγει την αξία της έρευνας και μελέτης στο σπίτι, σε εξατομικευμένα επιθυμητό χρόνο και ταχύτητα διεκπεραίωσης. Ως τεχνική, η τυφλή αξιολόγηση από ομότιμους μαθητές, συμπληρώνει τη ορθή και ισότιμη διαχείριση συνεργατικού έργου και δύναται να χρησιμοποιεί τις αρχές της παιδαγωγικής του Freinet, ακόμη και σε εξ αποστάσεως ασύγχρονα ψηφιακά περιβάλλοντα, επιβεβαιώνοντας τα αποτελέσματα πρόσφατων ερευνών (Terreros, 2020; Watson, 2012).

Η ιδέα της μεταγλώττισης και της συνεργασίας επιστημόνων από διαφορετικές ειδικότητες και θέματα (γλωσσολόγους, φιλολόγους, ιστορικούς), μπορεί να προσφέρει ένα υλικό κατανοητό, βασισμένο στις αρχές της διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, δημιουργημένο από τους μαθητές. Η αλληλεπιδραστική αξιοποίηση του υλικού στις τάξεις -από τους δασκάλους και τους μαθητές-, μπορεί να αποδείξει την επιτυχία του παραγόμενου

ψηφιακού βιβλίου και να προετοιμάσει για παραγωγή διδακτικού υλικού, προσαρμοσμένου στις ανάγκες των μαθητών. Ο αυτοπροβληματισμός, η αξιολόγηση, η υποστήριξη από ομοτίμους και η ανταλλαγή ιδεών, συνέβαλαν στη βελτίωση της πρακτικής των ασκουμένων. Η επιτυχία αυτού του έργου μπορεί να επηρεάσει προς υιοθέτηση συσκευών κινητής μάθησης (tablet που θα παραμένουν στην τάξη), σε όλο το πρόγραμμα σπουδών, διευκολύνοντας τη χρήση προσωπικών συσκευών από τους μαθητές, ισότιμα, με συμπερίληψη των οικονομικά μειονεκτούντων ομάδων (Cushing, 2011).

Η αξιολόγηση του υλικού από τις κοινότητες μάθησης, μπορεί να αναδείξει την αυτοτέλεια της μονάδας, με παραχθέν υλικό προσαρμοσμένο στα τοπικά ενδιαφέροντα, στις ανάγκες και στις δυνατότητες των μαθητών. Με τη δημιουργία και χρήση πολυμεσικού υλικού, οι μαθητές απομακρύνονται από τη γραμμική προσέγγιση της συμβατικής διδασκαλίας, βελτιώνεται η μνήμη τους με επεξηγηματικές προσωπικές μνημονικές συνδέσεις, και εκσυγχρονίζεται η παιδαγωγική διαδικασία, η οποία προσαρμόζεται σε σύγχρονες επιστημονικές και κοινωνικές ανάγκες. Η ενδυνάμωση μέσω της συγγραφής, παρήγαγε ένα σύγχρονο διδακτικό υλικό και ενεργοποίησε τους μαθητές, για ιδιαίτερη προσωπική προσέγγιση, οποιασδήποτε θεωρητικής σκέψης ή φαντασιακής σύλληψης. Η ψηφιακή οπτικοποίηση κάθε ενότητας κειμένου που παρήχθη, η κοινοποίηση καλών πρακτικών πληκτρολόγησης, ερεθισμάτων, προφορικών και πρακτικών συμβουλών (ψηφιακές απομαγνητοφωνήσεις), συνέβαλαν στην επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας και τα εξαγόμενα συμφωνούν με πρόσφατες έρευνες (Andujar κ.ά., 2020).

Η ελκυστική αναπαράσταση της οπτικής (και ακουστικής αυτοέκδοσης) από το NanoWrimo και τον υπολογιστή, θα μπορούσε να παρέχει, διεπιστημονικά, ένα έργο συλλογικό, δημιουργημένο από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Η επιλογή των βηματισμών που ακολουθήσαμε, μπορεί να αποδώσει καινοτόμα επιτυχία, καθώς αξιολογείται από κοινού στην τάξη -από το δάσκαλο και τους μαθητές- και μπορεί να σταθεί χρήσιμη για τον καθορισμό και την καταγραφή εθνογραφικών αναλύσεων που βασίζονται σε έμμεσες, αλλά και σε ρητές πληροφορίες και για μεγαλύτερους μαθητές του Λυκείου (Hammoudi & Institute for Systems and Technologies of Information, Control and Communication, 2013).

Αναφορές

Andujar, A., Salaberri-Ramiro, M. S., & Martínez, M. S. C. (2020). Integrating Flipped Foreign Language Learning through Mobile Devices: Technology Acceptance and Flipped Learning Experience. *Sustainability*, *12*(3), 1110. https://doi.org/10.3390/su12031110

Brien, D. L. (2020). Dreaming of Creativity: Imaging and Imagining the Creative Self in Memoir. *M/C Journal*, *23*(1). https://doi.org/10.5204/mcj.1641

Cushing, A. (2011). A case study of mobile learning in teacher training—MENTOR ME (Mobile Enhanced Mentoring). *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, *19*(Mobile Learning), 1–14. https://doi.org/10.21240/mpaed/19/2011.06.06.X

Gullatt, D. E. (2007). Research Links the Arts with Student Academic Gains. *The Educational Forum*, *71*(3), 211–220. https://doi.org/10.1080/00131720709335006

Guttorm, H., Hohti, R., & Paakkari, A. (2015). "Do the next thing": An interview with Elizabeth Adams St. Pierre on post-qualitative methodology. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, *6*(1). https://doi.org/10.7577/rerm.1421

Hamilton, M. L., Smith, L., & Worthington, K. (2008). Fitting the Methodology with the Research: An exploration of narrative, self-study and auto-ethnography. *Studying Teacher Education*, *4*(1), 17–28. https://doi.org/10.1080/17425960801976321

Hammoudi, S., & Institute for Systems and Technologies of Information, Control and Communication (Επιμ.). (2013). *Proceedings of the 15th International Conference on Enterprise Information Systems: Angers, France, 4 - 7 July, 2013; [including workshop papers]. Vol. 1: ...* SCITEPRESS.

Nikula, T. (2017). Emerging themes, future research directions. Στο A. Llinares & T. Morton (Επιμ.), *Language Learning & Language Teaching* (τ. 47, σσ. 307–312). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/lllt.47.18nik

Ozoliņš, J. (John) T. (2013). R. S. Peters and J. H. Newman on the Aims of Education. *Educational Philosophy and Theory*, *45*(2), 153–170. https://doi.org/10.1080/00131857.2012.752990

Saleh, M., Menon, J., & Clandinin, D. J. (2014). Autobiographical Narrative Inquiry: Tellings and Retellings. *LEARNing Landscapes*, *7*(2), 271–282. https://doi.org/10.36510/learnland.v7i2.665

Shaw, T. (2007). Review: Colin Robson (2007). *How to Do a Research Project: A Guide for Undergraduate Students*: Oxford, UK: Blackwell Publishing. *Qualitative Research in Psychology*, *4*(4), 349–349. https://doi.org/10.1080/14780880701533319

Sim, J., Saunders, B., Waterfield, J., & Kingstone, T. (2018). The sample size debate: Response to Norman Blaikie. *International Journal of Social Research Methodology*, *21*(5), 643–646. https://doi.org/10.1080/13645579.2018.1454642

St. Pierre, E. A. (2018). Writing Post Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, *24*(9), 603–608. https://doi.org/10.1177/1077800417734567

Terreros, D. Q. (2020). El proyecto del NaNoWriMo: Creatividad colectiva desde las desorganizaciones. *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, *18*(1), 53–60. https://doi.org/10.5209/tekn.66448

Watson, A. P. (2012). NaNoWriMo in the AcadLib: A Case Study of National Novel Writing Month Activities in an Academic Library. *Public Services Quarterly*, *8*(2), 136–145. https://doi.org/10.1080/15228959.2012.675273

Zahavi, D. (2019). Applied phenomenology: Why it is safe to ignore the epoché. *Continental Philosophy Review*. https://doi.org/10.1007/s11007-019-09463-y

ΑΝΑΒΑΘΜΙΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ, ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΛΛΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ. (n.d.). Ημερομηνία επίσκεψης 29 Αυγούστου 2021, http://www.opengov.gr/ypepth/?p=5915

Κάκαρη, Δ., & Λάχλου, Σ. (2016). Καταρτίζοντας τους καθηγητές γαλλικής γλώσσας στην παιδαγωγική των Σχεδίων εργασίας—Μέθοδο πρότζεκτ και στην παιδαγωγική Φρενέ στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Γνώμες και στάσεις των φοιτητών. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, *7*(7Β). https://doi.org/10.12681/icodl.646

Σαλβαράς, Γ. (2011). *Διδακτικός σχεδιασμός*. Αθήνα:Διάδραση.

Σαλβαράς, Γ. (2013). *Μεντορική. Παιδαγωγική και Διδακτική Καθοδήγηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Το Ερωτηματολόγιο της Google Forms ως εργαλείο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης

Κοτσάκη Ζαφειρούλα
ΠΕ 11 Φυσικής Αγωγής, M.Sc of Education,Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων
zkotsaki@sch.gr

Balampougiki Christina
B.Sc Psychology Specialization Behavioural Neuroscience
CBalampougiki@emsb.qc.ca

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης αποτέλεσε η διερεύνηση του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων στο Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης από την εφαρμογή του εργαλείου Web2, Ερωτηματολόγιο της «Google Forms», κατά την ασύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία τους σχετικά με τη χρήση, την ευκολία συμπλήρωσης, τη δομή και οργάνωση, τη λειτουργικότητα, την ευχρηστία, τη χρησιμότητά του, την πρωτοβουλία της διοίκησης του ΙΕΚ για τη εφαρμογή του εργαλείου, την ενημέρωσή τους για τον τρόπο συμπλήρωσής του και την τεχνολογική υποστήριξή τους για επίλυση τυχόν προβλημάτων. Επιπλέον ερευνήθηκε πόσο το εργαλείο αυτό βοηθά στην οργάνωση της διδασκαλίας, στη διαχείριση της ροής της διδακτέας ύλης, στην παρουσίαση, στη συλλογή, στην ταξινόμηση, στην αξιολόγηση και στην αποθήκευση των ωριαίων εργασιών που ανατίθενται, στην καταχώρηση, στον επανέλεγχο και στην αποστολή όλων των ωριαίων εργασιών-παρουσιών στη διοίκηση του ΙΕΚ. Στην έρευνα συμμετείχαν46 εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων του Δ.ΙΕΚ Κομοτηνής και στην πλειοψηφία τους δήλωσαν σε υψηλό βαθμό ικανοποιημένοι/ες σε όλους τους παράγοντες που μελετήθηκαν, ανεξάρτητα των δημογραφικών και λοιπών χαρακτηριστικών τους.

Λέξεις κλειδιά: Ερωτηματολόγιο της «Google Forms», ασύγχρονη εξ αποστάσεως κατάρτιση, Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης, Εκπαίδευση Ενηλίκων , Νέες τεχνολογίες (ΝΤ)

Εισαγωγή

Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών (ΝΤ) για διδακτικούς σκοπούς στην Εκπαίδευση δεν αποτελεί πλέον καινοτομία στον 21ο αιώνα αλλά μια απαραίτητη και χρήσιμη διαδικασία, αφού τα διαδικτυακά εργαλείαWeb2 προσφέρουν πλήθος δυνατοτήτων και μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο στη διοίκηση της εκπαίδευσης, επιτυγχάνοντας τη στοχοθεσία της εκπαιδευτικής δομής, αναδιοργάνωση και βελτίωση της απόδοσής της, όσο και στη διδακτική πρακτική υιοθετώντας δράσεις συνεργασίας κι επικοινωνίας (Ιωακειμίδου, 2020).Ταυτόχρονα, η καλλιέργεια της ικανότητας χρησιμοποίησης των ΝΤ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων, ενθαρρύνει την πρωτοβουλία τους στην κατάκτηση του περιεχομένου και στην ανάπτυξη συνεργατικής σχέσης, βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου και τη μάθηση (Lloyd, 2010).Ένας επιπλέον λόγος για την άμεση ενσωμάτωση της χρήσης των ΝΤ στην Εκπαίδευση στην Ελλάδα, αποτέλεσε η αναστολή της διά ζώσης εκπαιδευτική λειτουργίας, λόγω της διασποράς του κορωνοϊού COVID-19, με την υπ. αρίθμ. Δ1α/ΓΠ. οικ. 72989 (ΦΕΚ/Β/5043) 14-11-2020ΚΥΑ. Με τηλεεργασία και εξ αποστάσεως διδασκαλία, σύγχρονα και ασύγχρονα, συνεχίστηκε απρόσκοπτα η εκπαιδευτική διαδικασία, απαιτώντας πλέον την εξοικείωση με ψηφιακά περιβάλλοντα (Χρήστου, 2019).Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως μέθοδος διδασκαλίας όμως, μπορεί να υλοποιείται είτε αυτοδύναμα, είτε παράλληλα με τη συμβατική δια ζώσης διδασκαλία, εξασφαλίζοντας την ανοικτή πρόσβαση στη μάθηση (Αναστασιάδης, 2017),επιτυχή επικοινωνία και συνεργασία με τους εμπλεκόμενους (Βογιατζάκη, 2019) και ποιοτική κι

αποτελεσματική αξιοποίηση των ΝΤ για την προσβασιμότητα, το σχεδιασμό, την παράγωγη και αξιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού συγκεκριμένων προδιαγραφών(Μουζάκης 2006). Επίσης, η ικανότητα του εκπαιδευτικού και η συνεχής, ευρείας κλίμακας επιμόρφωσή του στην εξ αποστάσεως μεθοδολογία είναι καθοριστική για την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού εξ αποστάσεως διδασκαλίας κατάλληλου να καλύπτει τις ανάγκες των εκπαιδευομένων με ποικίλες ψηφιακές εμπειρίες (Μπρούσας, 2020; Σοφός, κ.ά, 2015). Σύμφωνα με τη Συντιχάκη και τους συνεργάτες της (2019) το ψηφιακό υλικό πρέπει να έχει σαφή κι απλή ανάλυση του γνωστικού αντικειμένου και οικείο φιλικό τρόπο παρουσίασης. Γνωρίζοντας ότι η κουλτούρα των στελεχών της Διοίκησης και η συναίνεση όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας συντελούν στην ενσωμάτωση στη διδακτική πρακτική των ΝΤ (Προκοπιάδου, 2009; Tondeuretal. 2008b), το Ερωτηματολόγιο της «Google Forms» χρησιμοποιήθηκε ως εργασία ωριαίας διδασκαλίας των σπουδαστών στο Δ.ΙΕΚ κατά την ασύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία και ακολούθως αξιολογήθηκε η εφαρμογή του.

Ο σκοπός της μελέτης αυτής ήταν διττός, από τη μία ήταν η διερεύνηση του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων από την εφαρμογή του Ερωτηματολογίου της «Google Forms» κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία τους σχετικά με α) τη χρήση του, β) την ευκολία συμπλήρωσής του, γ) τη δομή και οργάνωσή του, δ) τη λειτουργικότητά του, ε) την ευχρηστία του, στ) τη χρησιμότητά του, ζ) την πρωτοβουλία της διοίκησης του Δ.ΙΕΚ για τη δημιουργία του εργαλείου αυτού, η) την ενημέρωση των εκπαιδευτών για τον τρόπο συμπλήρωσής του θ) την τεχνολογική υποστήριξη της διοίκησης του Δ.ΙΕΚ για την επίλυση τυχόν προβλημάτων με το εργαλείο. Επιπλέον ερευνήθηκε πόσο το εργαλείο αυτό βοηθάει α) στην οργάνωση της διδασκαλίας, β) στη διαχείριση της ροής της διδακτέας ύλης, γ) στην παρουσίαση των ωριαίων εργασιών που ανατίθενται, δ) στη συλλογή των ωριαίων εργασιών που ανατίθενται, ε) στην ταξινόμησή τους στ) στην αξιολόγησή τους, ζ) στην αποθήκευσή τους, η) στην καταχώρηση των παρουσιών που αντιστοιχούν σε κάθε ωριαία εργασία, θ) στον επανέλεγχο των παρουσιών που καταχωρήθηκαν και ι) στην αποστολή όλων των ωριαίων εργασιών στη διοίκηση του ΙΕΚ. Από την άλλη, σκοπός της μελέτης ήταν η διερεύνηση της συσχέτισης των στοιχείων του προφίλ των εκπαιδευτών/τριών του Δημόσιου Ινστιτούτου Επαγγελματικής Κατάρτισης (Δ.ΙΕΚ) με τη γνώση και χρήση του Ερωτηματολογίου της «Google Forms» στην ασύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλίας τους.

Τα ερωτήματα που κλήθηκε να εξετάσει η παρούσα έρευνα προσδιορίστηκαν ως εξής: Ποιο είναι το επίπεδο της ικανοποίησης των εκπαιδευτών/τριών του ΔΙΕΚ για κάθε παράγοντα που διαμορφώνει την ποιότητα της χρήσης του Ερωτηματολογίου της «Google Forms», κατά την εξ αποστάσεως λειτουργία της κατάρτισης; Υπάρχει συσχέτιση του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτών/τριών του ΔΙΕΚ με τα δημογραφικά και τα λοιπά χαρακτηριστικά τους;

Ακολουθεί η μεθοδολογία της έρευνας, τα αποτελέσματα των αναλύσεων, εκθέτονται τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί της έρευνας, οι προτάσεις και οι βιβλιογραφικές αναφορές.

Μέθοδος και Διαδικασία

Πληθυσμός: Στην έρευνα συμμετείχαν οικιοθελώς 46εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων από τους 60 που παρείχαν εξ αποστάσεως διδακτικό έργο στο ΔΙΕΚ Κομοτηνής το εξάμηνο κατάρτισης 2021Α, δηλαδή ποσοστό 76,67% των εκπαιδευτών του Δ.ΙΕΚ.

Όργανα Μέτρησης: Το ερευνητικό μέσο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε ήταν ένα ερωτηματολόγιο κατάλληλα δομημένο και ηλεκτρονικό με τη χρήση της google forms,που ευνοεί την αντικειμενικότητα λόγω της απόστασης ερευνητή και ερωτώμενων και επιπλέον εξασφαλίζει τη συμμετοχή σε ένα διευρυμένο δείγμα (Javeau, 2000). Οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου, ώστε αφενός να καλύψουν το περιεχόμενο της έρευνας εξασφαλίζοντας μετρήσιμα, αριθμητικά δεδομένα, αφετέρου να συλλεχθούν σε σύντομο χρονικό διάστημα, να κωδικοποιηθούν και να επεξεργαστούν. Για τη συλλογή των δημογραφικών και λοιπών χαρακτηριστικών χρησιμοποιήθηκαν διαζευκτικές ερωτήσεις και

ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, ενώ για την καταγραφή του βαθμού ικανοποίησης υπήρξαν ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας στις οποίες οι εκπαιδευτές/τριες απαντούσαν σε μια πενταβάθμια κλίμακα Likert από το «καθόλου» (=1) μέχρι το «Πάρα πολύ» (=5). Οι ερωτήσεις ήταν διατυπωμένες με σαφήνεια και ακρίβεια, προκειμένου να αποφευχθεί η πιθανότητα κάθε παρερμηνείας.

Διαδικασία Μέτρησης: Πραγματοποιήθηκε αποστολή του ερωτηματολογίου τον Απρίλιο 2021 στους εκπαιδευτές/τριες που παρείχαν εξ αποστάσεως διδακτικό έργο. Αρχικά, οι εκπαιδευτές/τριες ενημερώθηκαν για τη διαδικασία και τονίστηκε ότι η συμμετοχή τους στην έρευνα γίνεται σε εθελοντική βάση και ότι το ερωτηματολόγιο ήταν ηλεκτρονικό και ανώνυμο. Διαβεβαιώθηκαν για το απόρρητο των απαντήσεών τους και ότι αυτές θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο στα πλαίσια της έρευνας που διεξάγεται.

Ανάλυση Αποτελεσμάτων

Εγκυρότητα και Αξιοπιστία: Με τη χρήση του στατιστικού πακέτου PSPP και με βάση τα αποτελέσματα του τεστ του άλφα (Cronbach, 1951) που χρησιμοποιήθηκε για να εξεταστεί η εσωτερική συνοχή των κλιμάκων διαπιστώθηκε ότι ήταν σε αποδεκτά επίπεδα (α>.60). (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Εσωτερική συνοχή των κλιμάκων

Κλίμακα: ANY

Σύνοψη Επεξεργασίας Υποθέσεων

		N	%
Υποθέσεις	Έγκυρες	46	97,87
	Αποκλείστηκε	1	2,13
	Σύνολο	47	100,00

Στατιστικά Αξιοπιστίας

Cronbach's Alpha	N Προτάσεων
,99	19

Εφαρμόσθηκε ανάλυση Pearson Chi-square (χ^2)για να διερευνηθεί η συσχέτιση όλων των παραγόντων ικανοποίησης μεταξύ τους (από γ21.1 έως γ21.10 και από γ22.1 έως γ21.9).

Πίνακας 2. Συσχετίσεις ικανοποίησης μεταξύ όλων των παραγόντων

Συσχετίσεις

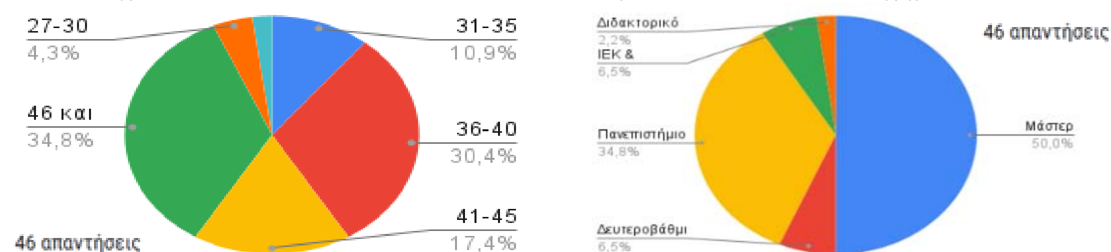
		γ21.1	γ21.2	γ21.3	γ21.4	γ21.5	γ21.6	γ21.7	γ21.8	γ21.9	γ21.10	γ22.1	γ22.2	γ22.3	γ22.4	γ22.5	γ22.6	γ22.7	γ22.8	γ22.9
γ21.1	Pearson Συσχέτιση	1,00	,94	,94	,80	,86	,90	,71	,80	,86	,82	,87	,76	,81	,81	,82	,83	,91	,84	,80
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
γ21.2	Pearson Συσχέτιση	,94	1,00	,94	,78	,82	,94	,68	,78	,81	,79	,89	,79	,80	,83	,80	,82	,87	,86	,85
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
γ21.3	Pearson Συσχέτιση	,94	,94	1,00	,88	,91	,96	,82	,87	,90	,84	,89	,83	,84	,87	,86	,86	,91	,85	,79
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
γ21.4	Pearson Συσχέτιση	,80	,78	,88	1,00	,91	,84	,90	,89	,90	,94	,88	,86	,87	,94	,91	,90	,87	,79	,63
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
γ21.5	Pearson Συσχέτιση	,86	,82	,91	,91	1,00	,88	,90	,93	,95	,90	,87	,77	,83	,87	,85	,88	,89	,74	,60
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
γ21.6	Pearson Συσχέτιση	,90	,94	,96	,84	,88	1,00	,77	,82	,83	,83	,85	,77	,75	,84	,79	,78	,83	,81	,79
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
γ21.7	Pearson Συσχέτιση	,71	,68	,82	,90	,90	,77	1,00	,89	,90	,88	,79	,77	,77	,88	,84	,84	,81	,73	,56
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
γ21.8	Pearson Συσχέτιση	,80	,78	,87	,89	,93	,82	,89	1,00	,95	,84	,87	,80	,81	,87	,86	,89	,88	,77	,61
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
γ21.9	Pearson Συσχέτιση	,86	,81	,90	,90	,95	,83	,90	,95	1,00	,91	,88	,80	,83	,88	,89	,92	,91	,80	,64
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
γ21.10	Pearson Συσχέτιση	,82	,79	,84	,94	,90	,83	,88	,84	,91	1,00	,86	,76	,83	,88	,85	,88	,87	,80	,66
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
γ22.1	Pearson Συσχέτιση	,87	,89	,89	,88	,87	,85	,79	,87	,88	,86	1,00	,90	,88	,93	,90	,96	,91	,87	,76
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
γ22.2	Pearson Συσχέτιση	,76	,79	,83	,86	,77	,77	,77	,80	,80	,76	,90	1,00	,89	,94	,93	,88	,84	,87	,77
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
γ22.3	Pearson Συσχέτιση	,81	,80	,84	,87	,83	,75	,77	,81	,83	,83	,88	,89	1,00	,90	,91	,86	,91	,86	,73
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
γ22.4	Pearson Συσχέτιση	,81	,83	,87	,94	,87	,84	,88	,87	,88	,88	,93	,94	,90	1,00	,97	,94	,90	,86	,74
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
γ22.5	Pearson Συσχέτιση	,82	,80	,86	,91	,85	,79	,84	,86	,89	,85	,90	,93	,91	,97	1,00	,93	,94	,87	,75
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
γ22.6	Pearson Συσχέτιση	,83	,82	,86	,90	,88	,78	,84	,89	,92	,88	,96	,88	,86	,94	,93	1,00	,91	,83	,67
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
γ22.7	Pearson Συσχέτιση	,91	,87	,91	,87	,89	,83	,81	,88	,91	,87	,91	,84	,91	,90	,94	,91	1,00	,90	,79
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
γ22.8	Pearson Συσχέτιση	,84	,86	,85	,79	,74	,81	,73	,77	,80	,80	,87	,87	,86	,86	,87	,83	,90	1,00	,95
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
γ22.9	Pearson Συσχέτιση	,80	,85	,79	,63	,60	,79	,56	,61	,64	,66	,76	,77	,73	,74	,75	,67	,79	,95	1,00
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46

= στατιστικά σημαντική συσχέτιση για p< .001.

Από τη διερεύνηση της δομικής εγκυρότητας του ερωτηματολογίου με τη παραγοντική ανάλυση, φάνηκε ότι υπήρχε μεταξύ όλων των παραγόντων της ικανοποίησης στατιστικά

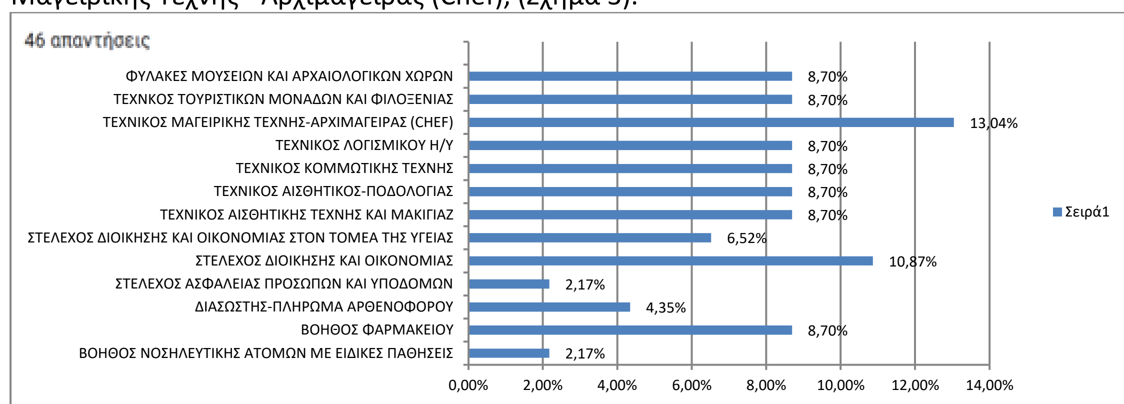
σημαντική θετική συσχέτιση ($p < .001$).Ωστόσο αν και καταδείχτηκαν αποδεκτές ψυχομετρικές ιδιότητες, δεν αποκλείεται περαιτέρω βελτίωση του εργαλείου σε μελλοντικές εργασίες.(Πίνακας 2).

Ανάλυση: Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική ανάλυση δεδομένων με την εφαρμογή του στατιστικού πακέτου PSPP και του Excel της Microsoft Office.Η επεξεργασία των δημογραφικών και λοιπών χαρακτηριστικών στοιχείων του πληθυσμού προσδιόρισε ότι στην έρευνα συμμετείχαν ισόποσα σε ποσοστό 50% άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων, αναφορικά με τις ηλικίες ανά κατηγορία συμμετείχαν σε ποσοστά 2,17% από 22-26 ετών, 4,34% από 27-30 ετών, 10,87% από 31-35 ετών, 30,43% από 36-40 ετών, 17,4% από 41-45 ετών και 34,79% από ηλικία 46 και πάνω ετών (Σχήμα 1). Σχετικά με την επιστημονική τους κατάρτιση το 6,5% των εκπαιδευτών/τριών κατέχουν ως ανώτερο τίτλο σπουδών Απολυτήριο Λυκείου, το 6,5% Πιστοποίηση Μεταδευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΙΕΚ), το 34,8% Πτυχίο ΑΕΙ-ΑΤΕΙ, το 50% Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών και το 2,2% Διδακτορικό Τίτλο Σπουδών (Σχήμα 2).



Σχήμα 1. Κατανομή ανά ηλικία **Σχήμα 2.Κατανομή ανά επιστημονική κατάρτιση**

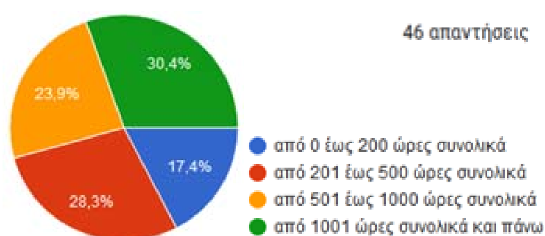
Σχετικά με την ειδικότητα του Δ.ΙΕΚ στην οποία παρείχαν διδακτικό έργο το εξάμηνο 2021Α, ποσοστό 2,17% δίδαξαν στην ειδικότητα Βοηθός Νοσηλευτικής Ατόμων με Ειδικές Παθήσεις και στην ειδικότητα Στέλεχος Ασφάλειας Προσώπων και Υποδομών,4,35% στην ειδικότητα Διασώστης-Πλήρωμα Ασθενοφόρου, 6,52% στην ειδικότητα Στέλεχος Διοίκησης και Οικονομίας στον Τομέα της Υγείας, 8,70% στις ειδικότητες Τεχνικός Αισθητικής Τέχνης και Μακιγιάζ, Τεχνικός Αισθητικός Ποδολογίας, Τεχνικός Κομμωτικής Τέχνης, Τεχνικός Λογισμικού Η/Υ, Βοηθός Φαρμακείου, Τεχνικός Τουριστικών Μονάδων Επιχειρήσεων Φιλοξενίας και Φύλακες Μουσείων και Αρχαιολογικών Χώρων, ποσοστό 10,87%δίδαξαν στην ειδικότητα Στέλεχος Διοίκησης και Οικονομίας και13,04% στην ειδικότητα Τεχνικός Μαγειρικής Τέχνης - Αρχιμάγειρας (Chef), (Σχήμα 3).



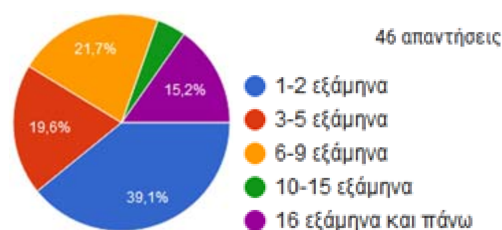
Σχήμα 3. Κατανομή ανά ειδικότητα στο ΔΙΕΚ

Σχετικά με τη διδακτική εμπειρία τους σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων (ερ5) σε ποσοστό 17,4% δηλώνουν ότι δίδαξαν από 0-200 ώρες, 28,3% ότι δίδαξαν από 201-500 ώρες, 23,9% δίδαξαν από 501-1000 ώρες και 30,4% δίδαξαν περισσότερες από 1001 ώρες (Σχήμα 3). Σχετικά με τη διδακτική εμπειρία τους στο Δ.ΙΕΚ Κομοτηνής (ερ6) σε ποσοστό 39,1%

δηλώνουν ότι δίδαξαν 1-2 εξάμηνα, 19,6% δίδαξαν 3-5 εξάμηνα, 21,7% δίδαξαν 6-9 εξάμηνα, 4,4% δίδαξαν 10-15 εξάμηνα και 15,2% δίδαξαν 16 εξάμηνα και πάνω (Σχήμα 4).



Σχήμα 4. Κατανομή ανά διδακτική εμπειρία

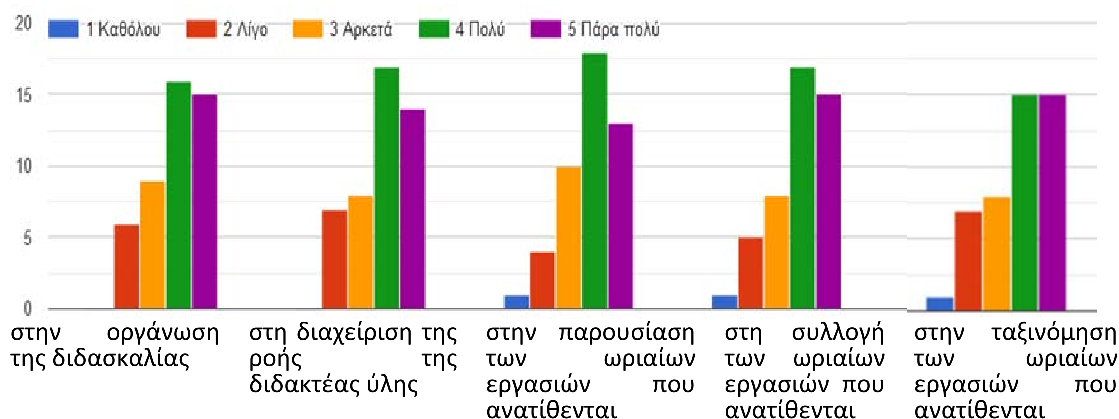


Σχήμα 5.Κατανομή ανά διδακτική εμπειρία στο Δ.ΙΕΚ Κομοτηνής

Διερευνήθηκε πόσο πολύ οι εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων του ΙΕΚ πιστεύουν ότι το Ερωτηματολόγιο της «Google Forms» βοηθά i) στην οργάνωση της διδασκαλίας,ii)στη διαχείριση της ροής της διδακτέας ύλης, iii)στην παρουσίαση των ωριαίων εργασιών που αναθέτουν, iv)στη συλλογή των ωριαίων εργασιών που αναθέτουν, v)στην ταξινόμηση των ωριαίων εργασιών που αναθέτουν, vi)στην αξιολόγηση των ωριαίων εργασιών που αναθέτουν, vii) στην αποθήκευση των ωριαίων εργασιών που αναθέτουν, viii) στην καταχώρηση των παρουσιών που αντιστοιχούν σε κάθε ωριαία εργασία, ix) στον επανέλεγχο των παρουσιών που καταχωρήθηκαν και x) στην αποστολή όλων των ωριαίων εργασιών στη διοίκηση του ΙΕΚ. Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι Μέσοι Όροι (ΜΟ), οι Τυπικές Αποκλίσεις (ΤΑ) και οι Σχετικές συχνότητες (f1, f2, f3, f4, f5) των απαντήσεων των εκπαιδευτών/τριών.

Πίνακας 3. Μέσοι Όροι (ΜΟ), Τυπικές Αποκλίσεις (ΤΑ) Σχετικές συχνότητες (f_1, f_2, f_3, f_4, f_5) των απαντήσεωντων εκπαιδευτών/τριών

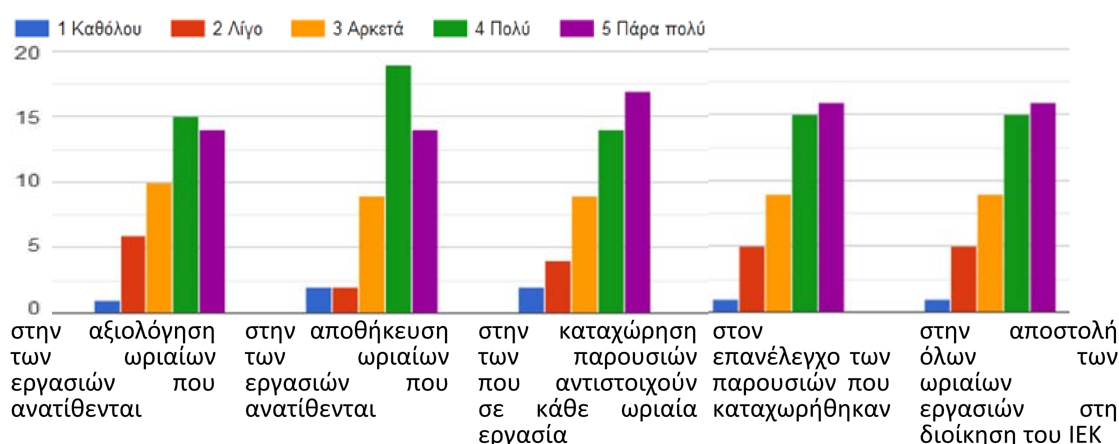
Το Ερωτηματολόγιο της Google forms βοηθά:	N	MO	TA	f_1 %	f_2 %	f_3 %	f_4 %	f_5 %
21.1)στην οργάνωση της διδασκαλίας	46	3,87	1,02	0	13,04	19,57	34,78	32,61
21.2)στη διαχείριση της ροής της διδακτέας ύλης	46	3,83	1,04	0	15,22	17,39	36,96	30,43
21.3)στην παρουσίαση των ωριαίων εργασιών που αναθέτουν	46	3,83	1,02	2,17	8,7	21,74	39,13	28,26
21.4)στη συλλογή των ωριαίων εργασιών που αναθέτουν	46	3,87	1,07	2,17	10,87	17,39	36,96	32,61
21.5)στην ταξινόμηση των ωριαίων εργασιών που αναθέτουν	46	3,87	1,13	2,17	15,22	17,39	32,61	32,61
21.6)στην αξιολόγηση των ωριαίων εργασιών που αναθέτουν	46	3,76	1,1	2,17	13,05	21,74	32,61	30,43
21.7)στην αποθήκευση των ωριαίων εργασιών που αναθέτουν	46	3,91	1,05	4,35	4,35	19,57	39,12	32,61
21.8)στην καταχώρηση των παρουσιών που αντιστοιχούν σε κάθε ωριαία εργασία	46	3,87	1,15	4,35	8,7	19,57	30,43	36,95
21.9)στον επανέλεγχο των παρουσιών που καταχωρήθηκαν	46	3,87	1,09	2,17	10,87	19,57	32,61	34,78
21.10)στην αποστολή όλων των ωριαίων εργασιών στη διοίκηση του ΙΕΚ	46	3,87	1,09	2,17	10,87	19,57	32,61	34,78



Σχήμα 6. Απόψεις εκπαιδευτών/τριών ΙΕΚ σχετικά με το κατά πόσο το Ερωτηματολόγιο της «Google Forms»βοηθά κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση i) στην οργάνωση της διδασκαλίας, ii) στη διαχείριση της ροής της διδακτέας ύλης, iii) στην παρουσίαση των ωριαίων εργασιών που ανατίθενται, iv) στη συλλογή τους, v) στην ταξινόμηση τους.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η πλειοψηφία των εκπαιδευτών/τρών δηλώνουν ότι το Ερωτηματολόγιο της «Google Forms» βοηθάει «πολύ» (34,78%) και «πάρα πολύ» (32,61%) στην οργάνωση της διδασκαλίας, «πολύ» (36,96%) και «πάρα πολύ» (30,43%) στη διαχείριση της ροής της διδακτέας ύλης, «πολύ» (39,13%) και «πάρα πολύ» (28,26%) στην παρουσίαση των ωριαίων εργασιών που ανατίθενται, «πολύ» (36,96%) και «πάρα πολύ» (32,61%) στη συλλογή των ωριαίων εργασιών, και ισόποσα (32,61%) «πολύ» και «πάρα πολύ» στην ταξινόμηση των ωριαίων εργασιών που ανατίθενται. (Σχήμα 6)

Ομοίως, η πλειοψηφία των εκπαιδευτών/τρών του ΙΕΚ δηλώνουν ότι το Ερωτηματολόγιο της «Google Forms» βοηθάει «πολύ» (32,61%) και «πάρα πολύ» (30,43%)στην αξιολόγηση των ωριαίων εργασιών που αναθέτουν, «πολύ» (39,12%) και «πάρα πολύ» (32,61%)στην αποθήκευσή τους, «πολύ» (30,43%) και «πάρα πολύ» (36,96%)στην καταχώρηση των παρουσιών που αντιστοιχούν σε κάθε ωριαία εργασία, «πολύ» (32,61%) και «πάρα πολύ» (34,78%)στον επανέλεγχο των παρουσιών που καταχωρήθηκαν και στην αποστολή όλων των ωριαίων εργασιών στη διοίκηση του ΙΕΚ(Σχήμα 7)



Σχήμα 7. Απόψεις εκπαιδευτών/τριών ΙΕΚ σχετικά με το κατά πόσο το Ερωτηματολόγιο της «Google Forms»βοηθά κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση vi) στην αξιολόγηση των ωριαίων εργασιών που ανατίθενται, vii) στην αποθήκευσή τους, viii) στην καταχώρηση των παρουσιών που αντιστοιχούν σε κάθε ωριαία εργασία, ix) στον επανέλεγχο των παρουσιών που καταχωρήθηκαν και x) στην αποστολή όλων των ωριαίων εργασιών στη διοίκηση του ΙΕΚ

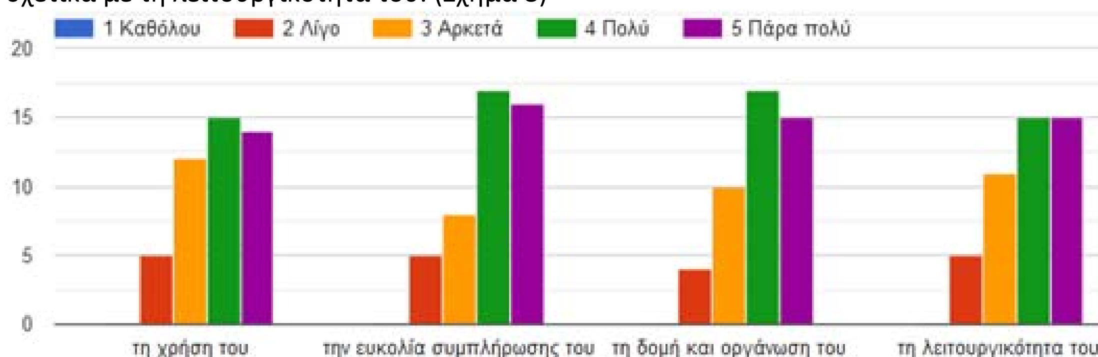
Πίνακας 4. Μέσοι Όροι (ΜΟ), Τυπικές Αποκλίσεις (ΤΑ) Σχετικές συχνότητες (f_1, f_2, f_3, f_4, f_5) των απαντήσεωντων εκπαιδευτών/τριών

Ικανοποιηση από το Ερωτηματολόγιο της Google form σχετικά με :	N	MO	TA	f_1 %	f_2 %	f_3 %	f_4 %	f_5 %
22.1)τη χρήση του	46	3,83	1	0	10,87	26,09	32,61	30,43
22.2)την ευκολία συμπλήρωσής του	46	3,96	0,99	0	10,87	17,39	36,96	34,78
22.3)τη δομή και οργάνωσή του	46	3,93	0,95	0	8,69	21,74	36,96	32,61
22.4)τη λειτουργικότητά του	46	3,87	1	0	10,87	23,91	32,61	32,61
22.5)την ευχρηστία του	46	3,89	1,02	0	10,87	23,92	30,43	34,78
22.6)τη χρησιμότητά του	46	3,87	1,05	0	13,05	21,74	30,43	34,78
22.7)την πρωτοβουλία της διοίκησης του Δ.ΙΕΚ για τη δημιουργία του εργαλείου	46	3,89	1,04	0	13,04	19,57	32,61	34,78
22.8)την ενημέρωση των εκπαιδευτών για τον τρόπο συμπλήρωσής του	46	4,02	0,95	0	6,52	23,92	30,43	39,13
22.9)την τεχνολογική υποστήριξη της διοίκησης του Δ.ΙΕΚ για την επίλυση τυχόν προβλημάτων με το εργαλείο	46	4	1,05	2,18	6,52	21,74	28,26	41,3

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται οι Μέσοι Όροι (ΜΟ), οι Τυπικές Αποκλίσεις (ΤΑ) και οι Σχετικές συχνότητες (f1, f2, f3, f4, f5) των απαντήσεων των εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων για το βαθμό ικανοποίησής τους από την εφαρμογή του Ερωτηματολογίου της «Google Forms» κατά την ασύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία τους σχετικά με α) τη χρήση του, β) την ευκολία συμπλήρωσής του, γ) τη δομή και οργάνωσή του, δ) τη λειτουργικότητά του, ε) την ευχρηστία του, στ) τη χρησιμότητά του, ζ) την πρωτοβουλία της διοίκησης του Δ.ΙΕΚ για τη δημιουργία του εργαλείου αυτού, η) την ενημέρωση των εκπαιδευτών για τον τρόπο

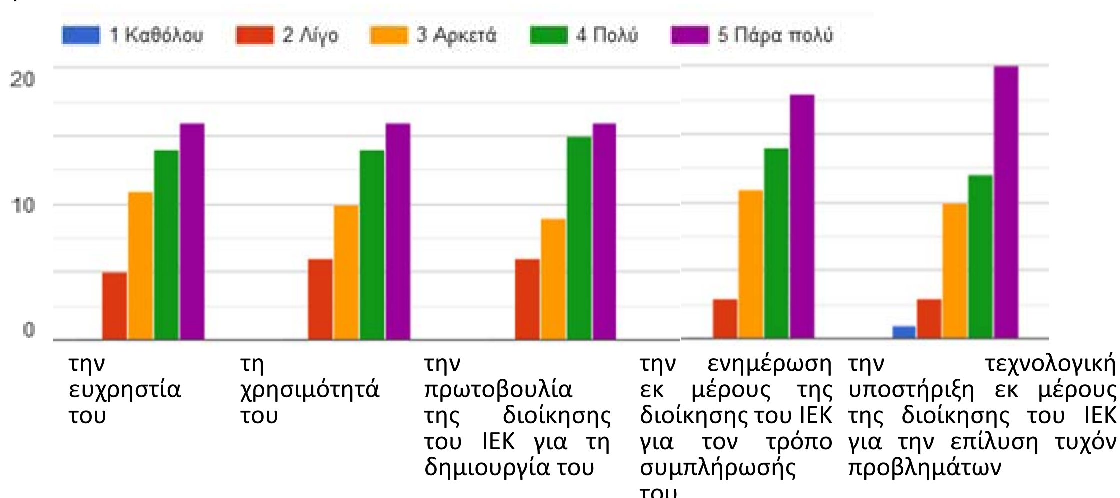
συμπλήρωσής του θ) την τεχνολογική υποστήριξη της διοίκησης του Δ.ΙΕΚ για την επίλυση τυχόν προβλημάτων με το εργαλείο.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η πλειοψηφία των εκπαιδευτών/τρών δηλώνουν ικανοποιημένοι/ες από το Ερωτηματολόγιο της «Google Forms» «πολύ» (32,61%) και «πάρα πολύ» (30,43%) σχετικά με τη χρήση του, «πολύ» (36,96%) και «πάρα πολύ» (34,78%) με την ευκολία συμπλήρωσής του, «πολύ» (36,96%) και «πάρα πολύ» (32,61%) με τη δομή και οργάνωσή του, και ισόποσα(32,61%) «πολύ» και «πάρα πολύ» σχετικά με τη λειτουργικότητά του. (Σχήμα 8)



Σχήμα 8. Ικανοποίηση εκπαιδευτών/τριών ΙΕΚ σχετικά με α) τη χρήση του Ερωτηματολογίου της «Google Forms», , β) την ευκολία συμπλήρωσής του, γ) τη δομή και οργάνωσή τουκαιδ) τη λειτουργικότητά του.

Ομοίως, η πλειοψηφία των εκπαιδευτών/τρών δηλώνουν από το Ερωτηματολόγιο της «Google Forms» ικανοποιημένοι/ες «πολύ» (30,43%) και «πάρα πολύ» (34,78%) σχετικά με την ευχρηστία και τη χρησιμότητά του, «πολύ» (32,61%) και «πάρα πολύ» (34,78%) με την πρωτοβουλία της διοίκησης του ΙΕΚ για τη δημιουργία του, «πολύ» (30,43%) και «πάρα πολύ» (39,13%) με την ενημέρωσή τους από τη διοίκηση για τον τρόπο συμπλήρωσής του και (28,26%) «πολύ» και (41,3%) «πάρα πολύ» ικανοποιημένοι/ες με την τεχνολογική υποστήριξη εκ μέρους της διοίκησης του ΙΕΚ για την επίλυση τυχόν προβλημάτων. (Σχήμα 9)



Σχήμα 9. Ικανοποίηση εκπαιδευτών/τριών ΙΕΚ σχετικά με ε) την ευχρηστία του Ερωτηματολογίου της «Google Forms», στ) τη χρησιμότητά του, ζ) την πρωτοβουλία της διοίκησης του Δ.ΙΕΚ για τη δημιουργία του εργαλείου αυτού, η) την ενημέρωση των εκπαιδευτών για τον τρόπο συμπλήρωσής του θ) την τεχνολογική υποστήριξη της διοίκησης του Δ.ΙΕΚ για την επίλυση τυχόν προβλημάτων με το εργαλείο.

Εφαρμόσθηκε ανάλυση Pearson Chi-square (χ^2) προκειμένου να διερευνηθεί η συσχέτιση όλων των παραγόντων ικανοποίησης (από γ21.1 έως γ21.10 και από γ22.1 έως γ21.9) σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία (ηλικία, φύλο) και τα λοιπά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών/τριών (την επιστημονική κατάρτιση, την ειδικότητα του Δ.ΙΕΚ στην οποία διδάξαν την, τη διδακτική εμπειρία τους σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων(ερ5) και τη

διδακτική εμπειρία τους στο Δ.ΙΕΚ Κομοτηνής (ερ6).Από την ανάλυση των δεδομένων βρέθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση των παραγόντων μεταξύ τους. (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Συσχετίσεις παραγόντων ικανοποίησης με δημογραφικά και λοιπά χαρακτηριστικά

Συσχετίσεις

		γ21.1	γ21.2	γ21.3	γ21.4	γ21.5	γ21.6	γ21.7	γ21.8	γ21.9	γ21.10	γ22.1	γ22.2	γ22.3	γ22.4	γ22.5	γ22.6	γ22.7	γ22.8	γ22.9
Hlikia	Pearson Συσχέτιση	-,19	-,27	-,21	-,22	-,24	-,21	-,14	-,13	-,20	-,26	-,25	-,15	-,22	-,23	-,19	-,21	-,22	-,14	-,13
	Στ.Σημ. (1-κατ/νσης)	,100	,035	,083	,073	,051	,079	,174	,200	,094	,040	,049	,154	,070	,061	,106	,086	,074	,182	,194
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
fylo	Pearson Συσχέτιση	-,13	-,13	-,04	-,08	-,04	-,10	,00	,04	-,04	-,16	-,09	-,09	-,12	-,13	-,11	-,08	-,15	-,16	-,21
	Στ.Σημ. (1-κατ/νσης)	,197	,200	,388	,293	,399	,254	,500	,400	,395	,142	,280	,278	,223	,192	,237	,289	,163	,142	,082
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
aei	Pearson Συσχέτιση	,19	,21	,12	,14	,10	,13	,15	,09	,14	,18	,22	,24	,26	,25	,24	,21	,21	,30	,30
	Στ.Σημ. (1-κατ/νσης)	,097	,082	,221	,175	,259	,193	,159	,280	,180	,111	,073	,052	,040	,048	,057	,076	,083	,021	,020
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
ειδικοτητα	Pearson Συσχέτιση	,16	,18	,12	,14	,12	,17	,03	,10	,05	,09	,20	,22	,19	,18	,12	,13	,07	,05	,04
	Στ.Σημ. (1-κατ/νσης)	,150	,116	,217	,169	,215	,128	,411	,260	,379	,273	,091	,072	,107	,118	,219	,195	,313	,380	,395
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
ερ5	Pearson Συσχέτιση	,14	,14	,09	,06	,16	,17	,11	,14	,09	,15	,03	-,05	,04	,02	-,03	-,02	,10	,03	,06
	Στ.Σημ. (1-κατ/νσης)	,178	,170	,282	,351	,150	,124	,234	,173	,267	,160	,426	,360	,388	,445	,415	,451	,244	,426	,352
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
ερ6	Pearson Συσχέτιση	-,15	-,18	-,17	-,11	-,05	-,20	-,08	,02	-,05	-,10	-,22	-,24	-,13	-,20	-,17	-,13	-,11	-,30	-,37
	Στ.Σημ. (1-κατ/νσης)	,163	,116	,132	,227	,383	,096	,295	,457	,361	,262	,072	,055	,198	,094	,129	,195	,240	,022	,006
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46

= στατιστικά σημαντική συσχέτιση για p< .001.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, εξάγεται το συμπέρασμα ότι το Ερωτηματολόγιο της «Google Forms» αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο Web 2 για την εξ αποστάσεως ασύγχρονη διδασκαλία. Έγινε αποδεκτό και αξιολογήθηκε θετικά από την πλειοψηφία των εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων του Δημόσιου Ινστιτούτου Επαγγελματικής Κατάρτισης (Δ.ΙΕΚ) Κομοτηνής που δίδαξαν το εξάμηνο 2021Α. Όλοι οι εκπαιδευτές/τριες, ανεξάρτητα από τα δημογραφικά και τα λοιπά χαρακτηριστικά τους φάνηκαν, από «πολύ» ως «πάρα πολύ», ικανοποιημένοι/ες σε καθεμία από τις εξεταζόμενες παραμέτρους ικανοποίησης είτε αυτές αφορούσαν αυτό καθεαυτό το εργαλείο δηλαδή τη χρήση του, την ευκολία συμπλήρωσής του, τη δομή και οργάνωσή του, τη λειτουργικότητά του, την ευχρηστία του, τη χρησιμότητά του, είτε το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει στην εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία όπως, στην οργάνωση της διδασκαλίας, στη διαχείριση της ροής της διδακτέας ύλης, στην παρουσίαση, στη συλλογή, στην ταξινόμηση, στην αξιολόγηση και στην αποθήκευση των ωριαίων εργασιών που ανατίθενται, στην καταχώρηση και στον επανέλεγχο των παρουσιών που αντιστοιχούν σε κάθε ωριαία εργασία και στην αποστολή όλων των εργασιών αυτών στη διοίκηση του ΙΕΚ.

Επιπροσθέτως, αξιολογήθηκε πολύ θετικά η πρωτοβουλία της διοίκησης του Δ.ΙΕΚ για τον ορισμό του Ερωτηματολογίου της «Google Forms» ως μέσο υλοποίησης των ωριαίων γραπτών εργασιών των σπουδαστών/στριών στα ασύγχρονα εξ αποστάσεως μαθήματα όλων των ειδικοτήτων καθώς υπήρξε αναλυτική ενημέρωσή τους για τον τρόπο συμπλήρωσής του και τεχνολογική υποστήριξη της διοίκησης του Δ.ΙΕΚ για την επίλυση τυχόν προβλημάτων που αντιμετώπιζαν με το εργαλείο. Γενικεύοντας τα αποτελέσματα, επιβεβαιώνεται η πεποίθηση ότι τα εργαλείο Web 2 των ΤΠΕ συμβάλουν καθοριστικά στον εκσυγχρονισμό της διδακτικής λειτουργίας στην εκπαίδευση και στη βελτίωση της απόδοσης και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου της δομής.

Η παρούσα εργασία μπορεί να συνδράμει στην καλύτερη οργάνωση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στα ΙΕΚ, στην ευκολία συλλογής, καταγραφής και αξιολόγησης των εργασιών των σπουδαστών από τους εκπαιδευτές/τριες, στην καλύτερη εποπτεία της διοίκησης της ποιότητας, της καταλληλότητας και της ποσότητας του παρεχόμενου διδακτικού έργου των εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων και παράλληλα στην παρακολούθηση της ανταπόκρισης των καταρτιζομένων στις απαιτήσεις της κατάρτισης κάθε ειδικότητας. Περιορισμός της μελέτης του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτών/τριών ΙΕΚ από τη χρήση του Ερωτηματολογίου της «GoogleForms» στην εξ αποστάσεως ασύγχρονη διδασκαλία τους, αποτελεί ότι ο πληθυσμός της προήλθε από μια συγκεκριμένη γεωγραφική, ημιαστική περιοχή της περιφέρεια της Ελλάδας στην οποία χρησιμοποιήθηκε, οπότε το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό της ελληνικής επικράτειας ώστε να μπορούν να γίνουν γενικεύσεις των

αποτελεσμάτων και να επιβεβαιωθούν τα ευρήματά της πανελλαδικά. Τέλος, θα μπορούσε να γίνει μια συνδυαστική προσέγγιση της έρευνας, με επιπλέον συλλογή ποιοτικών (qualitative) δεδομένων, με τη χρήση ερωτήσεων ανοιχτού τύπου ή συνεντεύξεων, ώστε να μπορούν εν μέρει να αιτιολογηθούν οι τάσεις που αποτυπώθηκαν στην παρούσα μελέτη.

Αναφορές

Cronbach,L.J. (1951). Coefficient alpha and the in-ternal structure of tests. *Psychometrika*, *16*, 297-334.

Javeau, C. (2010). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Lloyd, M. (2010). Schooling at the Speed of Thought: A blueprint for making schooling more effective. London: Spiderwize.

Tondeur, J., Van Keer, H., van Braak, J., &Valcke, M. (2008). ICT integration in the classroom: challenging the potential of a school policy. *Computers&Education*, 51(1), 212-223.

Αναστασιάδης, Π. (2017). «ΟΔΥΣΣΕΑΣ 2000-2015»: Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μια αποτίμηση της ερευνητικής συνεισφοράς. Open Education: *The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology Special Edition two "school distance education*", 13, 1, 89-90.

Βογιατζάκη, Ε. (2019). Ρόλοι και δεξιότητες εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στο Πρακτικά 10ου Συνέδριου για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση *Διαμορφώνοντας από κοινού το μέλλον της εκπαίδευσης*, 40, Αθήνα.

Ιωακειμίδου, Α. (2020) Ο ρόλος των Νέων Τεχνολογιών & των διαδικτυακών εργαλείων στη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων και των υπηρεσιών διοίκησης της Εκπαίδευσης. Πρακτικά Εργασιών 6ου Διεθνούς Συνεδρίου, για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Β, 101-110. Λάρισα

Μουζάκης, Χ. (2006). *Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εκπαίδευση ενηλίκων-Παραδείγματα και περιπτώσεις εφαρμογής*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 5-7, 12-18.

Μπρούσας, Π. (2020) *Παρουσίαση αποτελεσμάτων ποσοτικής έρευνας για τις στάσεις των εκπαιδευτικών γύρω από βασικές αρχές, το εκπαιδευτικό υλικό, την ανατροφοδότηση των μαθητών και την επικοινωνία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης. Πρακτικά Εργασιών 6ου Διεθνούς Συνεδρίου, για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*, Α, 726-735 Λάρισα 16-18 Οκτωβρίου 2020,

Προκοπιάδου, Γ. (2009). *Η βελτίωση της διοικητικής λειτουργίας του σχολείου μέσα από την χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών*, Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τομέας Επιστημών Αγωγής.

Σοφός, Α., Κώστας, Α., Παράσχου, Β. (2015).*Online Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Από τη Θεωρία στην Πράξη.* Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα, 44

Συντιχάκη, Α., Φούντζουλας, Γ., Μανούσου, Ε., Κουτσούμπα, Μ. (2019). Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού ασύγχρονης εξ αποστάσεως πολυμορφικής εκπαίδευσης για τη διδασκαλία ελληνικού παραδοσιακού χορού σε αρχάριους ενήλικες. *Στο Πρακτικά 10ου Συνέδριου για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Διαμορφώνοντας από κοινού το μέλλον της εκπαίδευσης,* 215-218, Αθήνα.

Χρήστου,Π., (2019) Οι Νέες Τεχνολογίες στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης και ο πολυδιάστατος ρόλος του Διευθυντή. *Πρακτικά Εργασιών 6ου Διεθνούς Συνεδρίου, για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας,* Β, 387-393. Λάρισα. ISBN: 978-618-84206-2-5.

Το ψηφιακό παιχνίδι στην εκπαίδευση

Ανδρεάδου Ευαγγελία
Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, MSC Educational Technology
andreadoue@gmail.com

Περίληψη

Ο τρόπος που μαθαίνουν οι μαθητές/τριές μας αλλάζει, και αυτή η αλλαγή θα πρέπει να διαφοροποιήσει και τον τρόπο διδασκαλίας μας. Η τεχνολογία προσφέρει εξαιρετικά δυναμικές δυνατότητες εξερεύνησης και εμπειρίες μάθησης με πολύ απλά τεχνολογικά μέσα, συνήθως αρκεί ακόμα και ένα smartphone (Kapp, 2012). Το ποσοστό μαθητών/τριών που έχει πρόσβαση σε έξυπνες συσκευές και ταμπλέτες είναι ήδη πολύ υψηλό και αυξάνεται συνεχώς. Το ψηφιακό παιχνίδι ενσωματώνει όλα τα χαρακτηριστικά που ελκύουν σήμερα τους μαθητές/τριες, όπως είναι τα πολυτροπικά και διαδραστικά περιβάλλοντα που ενεργοποιούν τα εσωτερικά τους κίνητρα για μάθηση (Brull, S., &Finlayson, S.,2016). Η εκπαίδευση θα έχει ένα πολύ ισχυρό, ενδιαφέρον και αποτελεσματικό εργαλείο διδασκαλίας, αν η σύγχρονη τεχνολογία κατακτήσει τις τάξεις. Η έρευνα αυτή εξετάζει τα οφέλη που μπορούν να προκύψουν για τους μαθητές/τριές μας από την εμπλοκή τους με ψηφιακά παιχνίδια κατά τη διδασκαλία και τη μάθηση.

Λέξεις κλειδιά: ψηφιακό παιχνίδι, παιγνιδοποίηση, εκπαιδευτική τεχνολογία

Εισαγωγή

Η μάθηση υπόκειται σε μια διαδικασία συνεχούς αλλαγής, χάρη στις καινοτομίες και τις εξελίξεις στην τεχνολογία, την ψυχολογία, την κοινωνιολογία, τη ρομποτική, την ηθική και τις κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές, αλλά και στην αλλαγή των χαρακτηριστικών των σύγχρονων μαθητών/τριών (Prensky, 2001b). Τα τελευταία χρόνια, διερευνάται η αποτελεσματικότητα της μάθησης μέσα από τα ψηφιακά παιχνίδια (Digitalgame-basedlearning). Ο συνδυασμός της μάθησης και της διαδραστικής ψυχαγωγίας καθιστούν το ψηφιακό παιχνίδι ένα διασκεδαστικό μέσο που σχεδιάζεται με στόχο να επιφέρει γνωστικές αλλαγές στους παίκτες (Prensky, 2001a). Το εκπαιδευτικό ψηφιακό παιχνίδι έχει ως στόχο τη μάθηση, ταυτόχρονα με την ψυχαγωγία (Μαρκούζης & Φεσάκης, 2014,Mitchell&Savill-Smith, 2004)

Ο όρος *ψηφιακό παιχνίδι* αναφέρεται σε μία ευρεία ποικιλία ψηφιακών εφαρμογών, που έχουν ως χαρακτηριστικά το παιγνιώδες περιβάλλον, την εμπλοκή του παίκτη και την αυξημένη χρήση πολυμεσικών στοιχείων (Μαυρομμάτη, 2010, όπως αναφέρεται στο Παπαδάκης, Ορφανάκης & Καλογιαννάκης, 2015). Ψηφιακά παιχνίδια όπως τα serious games, αποτελούν μια μορφή ηλεκτρονικών παιχνιδιών για εκπαιδευτικούς σκοπούς που μπορούν να υποστηρίξουν τη μαθητοκεντρική μάθηση, επιτυγχάνοντας μια ισορροπία ανάμεσα στη διασκέδαση και την εκπαιδευτική αξία (Romero κ.ά., 2012). Επομένως, μπορούν να αξιοποιηθούν για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και της μάθησης σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (Παπαδάκης, Ορφανάκης & Καλογιαννάκης, 2015).

Οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές/τριες από τη χρήση του ψηφιακού παιχνιδιού στη διδασκαλία

Η παιγνιώδης μάθηση (παιγνιδοποίηση στην εκπαίδευση) ορίζεται ως μια στρατηγική μάθησης που εστιάζει στην επίτευξη των στόχων ενός δεδομένου εκπαιδευτικού περιεχόμενου μέσω παιχνιδιού (Kim, Park & Baek, 2009, όπως αναφέρεται στο Romero κ.ά., 2012). Το παιχνίδι βοηθά τους μαθητές/τριες να εξερευνήσουν, να επικοινωνήσουν, να συνεργαστούν, να χρησιμοποιήσουν κριτική και δημιουργική σκέψη και να αναπτύξουν τη δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων (Μαρκούζης & Φεσάκης, 2014). Τα βασικά οφέλη που

αναδεικνύονται συχνά στη βιβλιογραφία είναι η συγκέντρωση προσοχής, η συνεργασία για την επίτευξη κοινών στόχων, η δυνατότητα πρόσβασης σε κόσμους που διαφορετικά θα ήταν αδύνατο να εισέλθουν οι μαθητές/τριες, η ανάπτυξη σύγχρονων δεξιοτήτων και η ενδυνάμωση εσωτερικών κινήτρων (Παπαδάκης, Ορφανάκης & Καλογιαννάκης, 2015).

Σύγχρονες έρευνες σχετικά με τα ψηφιακά παιχνίδια και τις προσομοιώσεις αναδεικνύουν την ανάπτυξη θετικής στάσης προς το σχολείο και τη μάθηση και μεγαλύτερα γνωστικά οφέλη (Dundar&Akcayir, 2014· Erhel & Jamet, 2013· Pamuk κ.ά., 2013· Pelgrum & Faulkner, 2013· Tsai, Yu & Hsiao, 2012) και, μάλιστα, συγκριτικά με τις παραδοσιακές μεθόδους (Erhel & Jamet, 2013· Miller & Robertson, 2011· Pamuk κ.ά., 2013· Prensky, 2001a).

Υποστηρίζεται ότι οι παραδοσιακές μέθοδοι χάνουν μέρος της αποτελεσματικότητάς τους λόγω της αναπόφευκτης παρουσίας των νέων τεχνολογιών και των ψηφιακών παιχνιδιών, καθώς, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Prensky (2001a), η τεχνολογία έχει γίνει η δεύτερη φύση των παιδιών. Μεγαλώνοντας στην ψηφιακή εποχή, τα παιδιά και οι νέοι αντιλαμβάνονται την τεχνολογία ως αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητάς τους. Η σκέψη, η διαχείριση της πληροφορίας και η γλώσσα τους διαφέρουν από εκείνες των γονέων και των δασκάλων τους. Τα παιδιά που μεγαλώνουν με την τεχνολογία και τα ψηφιακά παιχνίδια δε χρειάζονται οδηγίες και πειραματίζονται με άνεση (Prensky, 2001a), ενώ χάνουν το ενδιαφέρον τους για το σχολείο, επειδή ο εγκέφαλος τους προσαρμόζεται στα πολυτροπικά και πολυμεσικά περιβάλλοντα (Prensky, 2001a).

Η βιβλιογραφία αναδεικνύει την αποτελεσματικότητα της μάθησης μέσα από τα ψηφιακά παιχνίδια, καθώς αυξάνονται τα κίνητρα των μαθητών/τριών και προωθείται η βαθύτερη μάθηση με τη διδασκαλία, μέσα από τη διασκέδαση και από εμπειρίες σε εικονικούς κόσμους, ιδιαίτερα όταν οι μαθητές/τριες λαμβάνουν άμεση ανατροφοδότηση για την απόδοσή τους (Erhel & Jamet, 2013· Μαρκούζης & Φεσάκης, 2014). Η βαθύτερη μάθηση προωθείται, ιδιαίτερα σε περίπλοκα και πολυδιάστατα γνωστικά αντικείμενα και θέματα, που είναι δύσκολο να κατανοηθούν μέσω συμβατικών μεθόδων, ενώ εγείρονται συζητήσεις και στοχασμοί σχετικά με το μαθησιακό περιεχόμενο (Brom, Šisler & Slavík, 2010· Παπαδάκης, Ορφανάκης & Καλογιαννάκης, 2015). Τα οφέλη των ψηφιακών παιχνιδιών στη μάθηση αποδίδονται κυρίως στην ενδυνάμωση των κινήτρων των μαθητών και την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία, λόγω της ψυχαγωγικής τους διάστασης (Erhel&Jamet, 2013 Tsai, Yu&Hsiao, 2012). Οι μαθητές/τριες καταφέρνουν να αναπτύξουν γνώσεις, να βελτιώσουν δεξιότητες, να ενισχύσουν τα προσωπικά τους κίνητρα για μάθηση και να έχουν περισσότερο ενεργητική συμμετοχή σε αυτή, όταν είναι παιγνιώδης (Miller&Robertson, 2011).

Τα ερευνητικά αποτελέσματα που προέκυψαν έδειξαν πως το εκπαιδευτικό ψηφιακό παιχνίδι ενδυναμώνει την ικανότητα επικοινωνίας, προσαρμοστικότητας και επινοητικότητας των παικτών και συμβάλλει στη βελτίωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας μεταξύ τους, επηρεάζοντας θετικά την κοινωνική μάθηση (Barr, 2018).

Τα ψηφιακά παιχνίδια είτε σχεδιάζονται για την προώθηση της μάθησης και την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων μέσα από την εξάσκηση και την επανάληψη είτε έχουν τη μορφή προσομοιώσεων, επιτρέποντας στους μαθητές/τριες να εξασκούν τις δεξιότητες τους σε ένα ρεαλιστικό εικονικό περιβάλλον (Erhel&Jamet, 2013· Μαρκούζης&Φεσάκης, 2014), που προωθεί τη μάθηση και ενισχύει την παρακίνηση. Τα ψηφιακά παιχνίδια, εφόσον συμπεριλαμβάνουν στοιχεία που ενθαρρύνουν την ενεργητική επεξεργασία του μαθησιακού περιεχόμενου από τους μαθητές/τριες, τα εκπαιδευτικά παιχνίδια και οι διαδραστικές προσομοιώσεις έχουν θετικό αντίκτυπο στην ποιότητα της μάθησης (Μαρκούζης & Φεσάκης, 2014). Η ανασκόπηση 129 εμπειρικών μελετών από τους Connoly κ.ά. (2012) αποδεικνύει τα ευεργετικά αποτελέσματά τους στη γνώση, την παρακίνηση και

την κατανόηση του περιεχόμενου (Lester κ.ά., 2013). Το ίδιο επιβεβαιώνει και ο Prensky (2001a), έχοντας μελετήσει περισσότερες από 40 περιπτώσεις.

Η μάθηση μέσω παιχνιδιών είναι αποτελεσματική για τα παιδιά, χάρη στην άμεση ανατροφοδότηση και τη διδασκαλία που βασίζεται στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις των μαθητών (Lesteretal, 2013). Η ποικιλία των παιχνιδιών είναι τέτοια, που, σύμφωνα με τον Prensky (2001a), υπάρχουν διάφορα εκπαιδευτικά παιχνίδια, ανάλογα με τους μαθησιακούς στόχους και τις προτιμήσεις των μαθητών (Prensky, 2001a). Χάρη στην ευελιξία και προσαρμοστικότητα αυτών των μαθησιακών περιβαλλόντων, υπάρχει η δυνατότητα διαφοροποιημένης διδασκαλίας, που διαμορφώνεται με βάση τις ανάγκες και τις προτιμήσεις του εκάστοτε μαθητή, χωρίς να είναι απαραίτητη η συνεχής παρέμβαση του εκπαιδευτικού, επιτρέποντας την ενασχόλησή του με πολλούς μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια μιας σχολικής ώρας. Επιπλέον, συνδυάζοντας τη μάθηση και τη διασκέδαση, γίνεται κατανοητή η εκπαιδευτική αξία των παιγνιωδών εργαλείων και μεθόδων, ακόμη και αν δε σχεδιάστηκαν για το σκοπό αυτό (Becker, 2007).

Υπό αυτή την οπτική, οι παιγνιώδεις μορφές μάθησης είναι αυθεντικές και εξαιρετικά ενδιαφέρουσες, ενώ ταυτόχρονα αποτελούν ένα οικείο μαθησιακό περιβάλλον για τους μαθητές/τριες, οι οποίοι εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία σε ένα ασφαλές περιβάλλον (Becker, 2007). Η αυθεντική μάθηση αποτελεί μια εποικοδομητική προσέγγιση κατά την οποία προωθείται η ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης και η δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων. Βασίζεται στην αρχή ότι η μάθηση οικοδομείται μέσω αυθεντικών εμπειριών και επιτυγχάνεται μέσω της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ανθρώπων. Η γνώση χρησιμοποιείται για την επίλυση πραγματικών προβλημάτων και συνδέεται με τον πραγματικό κόσμο (Ellis, 2003· Herrington & Oliver, 2000· Robin, 2007).

Έτσι, οι μαθητές/τριες συμμετέχουν ενεργά στη μάθησή τους, καθώς ερευνούν, δομούν τη γνώση και συζητούν για πραγματικά προβλήματα και λύσεις που έχουν νόημα για τους ίδιους. Εμπλέκονται σε αυθεντικές καταστάσεις που συναντούν στην καθημερινή τους ζωή, συνδέοντας το περιεχόμενο της μάθησης με την πραγματικότητά τους (Ellis, 2003· Herrington & Oliver, 2000· Robin, 2007). Με την αυθεντική μάθηση, οι δραστηριότητες στο σχολείο είναι αντίστοιχες με εκείνες της καθημερινότητάς τους, αντί των συμβατικών μεθόδων. Οι παραδοσιακές μέθοδοι συνήθως απαιτούν απομνημόνευση και δυσκολεύουν τους μαθητές/τριες στο να αποδεχθούν τις νέες γνώσεις ως χρήσιμες, επειδή αδυνατούν να διαπιστώσουν ή και να εφαρμόσουν τη χρησιμότητά τους αυτή μέσα στον πραγματικό κόσμο (Duffy, 2008· Herrington & Oliver, 2000· Robin, 2007).

Η ενίσχυση των κινήτρων και της αυτοπεποίθησης των μαθητών και η συχνή συνειδητή εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία προάγουν τη μάθηση ενώ οι γνώσεις και οι δημιουργικές, κριτικές, επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητες που αποκτώνται μπορούν να αξιοποιηθούν και εκτός των ορίων της σχολικής μονάδας, σε κάθε περιβάλλον και με οποιεσδήποτε συνθήκες (Duffy, 2008). Τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών ενισχύονται μέσω της φαντασίας, του ελέγχου, της πρόκλησης, της περιέργειας και του ανταγωνισμού. Ακόμη, οι μαθητές/τριες εμπλέκονται σε πολύπλοκα και πλούσια μαθησιακά περιβάλλοντα, τα οποία τους δίνουν τη δυνατότητα να ενεργοποιήσουν γνωστικές διεργασίες υψηλού επίπεδου και να εξερευνήσουν ποικίλες στρατηγικές για τη λήψη αποφάσεων για δράση ενώ απαιτούν την ολοκλήρωση εργασιών με σταδιακά αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας (Brom, Šisler & Slavík, 2010).

Οι μαθητές/τριες πραγματεύονται και αφομοιώνουν τη νέα γνώση, αναλαμβάνουν σταδιακά μεγαλύτερη ευθύνη για τη μάθησή τους και αποκτούν αυτονομία. Επιπρόσθετα, ο ενθουσιασμός των μαθητών, ακόμα και των πιο αδιάφορων, συμβάλλει στην εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία και την ανάπτυξη γνωστικών ικανοτήτων. Το παιγνιώδες περιβάλλον συμβάλλει στη μείωση του άγχους, καθώς τα νέα δυναμικά περιβάλλοντα

μάθησης τους επιτρέπουν να εργάζονται στο δικό τους ρυθμό και να συνεργάζονται με τους συμμαθητές/τριες τους (Παπαδάκης, Ορφανάκης & Καλογιαννάκης, 2015).

Επιπλέον, τα ψηφιακά παιχνίδια προωθούν την εμπειρική μάθηση, που βασίζεται στην εμπειρία, την παρατήρηση και τον αναστοχασμό (Kiili, 2005) και προάγουν τη μάθηση μέσω της επίλυσης προβλημάτων (Μαρκούζης & Φεσάκης, 2014). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, οι μαθητές/τριες αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες μέσω της διερεύνησης, της επεξήγησης και της επίλυσης προβλημάτων, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν σε ποικίλα περιβάλλοντα. Το γεγονός ότι τα προβλήματα δεν είναι απλοϊκά ή κατασκευασμένα αλλά αναδύονται από την καθημερινότητα, και η ανάγκη για συνεργασία με στόχο την επίλυση των προβλημάτων αποτελούν επιπρόσθετα κίνητρα για τους μαθητές/τριεςκαι προωθούν την αυτοδιαχειριζόμενη μάθηση (Vosinakis κ.ά., 2012).

Τα ψηφιακά παιχνίδια που απαιτούν την αλληλεπίδραση πολλών παικτών προωθούν τη συνεργατική μάθηση, κατά την οποία οι μαθητές/τριες συμμετέχουν σε μια διαδικασία με κοινό στόχο την οικοδόμηση της γνώσης, ενδυναμώνοντας τα κίνητρά τους για μάθηση (Romero κ.ά., 2012). Η δημοτικότητα των πολυχρηστικών MMOGs (Massive multiplayer onlinegames) αναδεικνύει την ελκυστικότητά τους. Η αίσθηση του ανήκειν σε μια ομάδα ενδυναμώνει τα εσωτερικά κίνητρα και βελτιώνει τις επιδόσεις τους. Οι νέοι παίκτες εισάγονται σταδιακά σε ένα πλαίσιο και αναπτύσσουν στρατηγικές τις οποίες αναμένεται να αξιοποιήσουν σε επόμενα επίπεδα, όταν εκτελούν δυσκολότερα έργα. Η μάθηση συντελείται προοδευτικά, αφού, όταν φθάσουν σε υψηλό επίπεδο, λειτουργούν ως ειδικοί, ανταλλάσσουν πληροφορίες, προσφέρουν συμβουλές και μοιράζονται τις γνώσεις τους με τους υπολοίπους παίκτες από όλο τον κόσμο (Μυρσιλάκη & Παρασκευά, 2010).

Η χρήση στοιχείων των παιχνιδιών σε κοινωνικά μαθησιακά περιβάλλοντα προωθείται με στόχο την εμπλοκή των ατόμων στη μάθηση και την προώθηση συγκεκριμένων συμπεριφορών. Τα περιβάλλοντα αυτά ενθαρρύνουν τη συνεργασία ανάμεσα σε μαθητές/τριες, εκπαιδευτικούς, γονείς και ειδικούς και συμβάλλουν στη συνεργατική οικοδόμηση της γνώσης, συνδυάζοντας τη μάθηση, τη διασκέδαση και την πρόκληση (Simões, Redondo & Vilas, 2013). Μερικά ευεργετικά χαρακτηριστικά που διακρίνουν τα παιχνίδια αυτού του είδους είναι ο επαναλαμβανόμενος πειραματισμός για την επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων, η άμεση ανατροφοδότηση που βοηθά τη βελτίωση των στρατηγικών στην επόμενη προσπάθεια και η προσαρμογή των εργασιών στο επίπεδο των ικανοτήτων των μαθητών, που ενισχύει την αυτοπεποίθηση και τα κίνητρα τους. Επιπλέον, η αυξανόμενη δυσκολία, καθώς οι δεξιότητες βελτιώνονται, η διάσπαση πολύπλοκων διεργασιών σε μικρότερα τμήματα, η ποικιλία μεθόδων και εργαλείων, που επιτρέπουν ο κάθε μαθητής να εργάζεται ανάλογα με το ρυθμό του, και η επιβράβευση αποτελούν σημαντικά στοιχεία αυτών των παιχνιδιών (Μυρσιλάκη & Παρασκευά, 2010· Simões, Redondo & Vilas, 2013). Σημαντικό είναι ότι οι μαθητές/τριες μαθαίνουν πως η αποτυχία είναι μέρος της μαθησιακής διαδικασίας ενώ η εναλλαγή ρόλων σε ασφαλή περιβάλλοντα συμβάλλει στην αυτογνωσία και η κοινωνική αναγνώριση και επιβράβευση ενδυναμώνει τα κίνητρα για μάθηση (Simões, Redondo & Vilas, 2013).

Εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευτικοί στη διδακτική πρακτική

Ωστόσο, στη βιβλιογραφία, υπάρχουν κάποιες έρευνες που εγείρουν αμφιβολίες σχετικά με την αποτελεσματικότητα των ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαίδευση και άλλες που εκφράζουν ενδοιασμό, με αποτέλεσμα τα ευρήματα των μελετών που συγκρίνουν τα νέα περιβάλλοντα μάθησης με τα συμβατικά να εμφανίζονται ως διφορούμενα ή αντικρουόμενα (Bourgonjon κ.ά., 2012· Erhel & Jamet, 2013). Ο σκεπτικισμός των ερευνητών αφορά κυρίως στην επιλογή του κατάλληλου παιχνιδιού, στην πιθανότητα διάσπασης της προσοχής των μαθητών και στην αδυναμία επίτευξης των στόχων και ανάπτυξης της γνώσης και των δεξιοτήτων τους, όταν ένα παιχνίδι εισάγεται χωρίς την διαμόρφωση του περιβάλλοντος και του διδακτικού πλαισίου. Επιπλέον, κάποιοι ερευνητές

ανησυχούν για την απώλεια της παιγνιώδους και ελκυστικής φύσης των παιχνιδιών, όταν ο σκοπός τους είναι αμιγώς εκπαιδευτικός (Παπαδάκης, Ορφανάκης & Καλογιαννάκης, 2015).

Σύμφωνα με την ανασκόπηση των Μαρκούζη και Φεσάκη (2014), τα ευρήματα για την αποτελεσματικότητα των ψηφιακών παιχνιδιών είναι μεικτά, ενώ οι έρευνες που αφορούν μεγαλύτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες είναι συχνότερες, γεγονός που υπονοεί ότι οι εκπαιδευτικοί, ειδικότερα στις μικρές τάξεις, συναντούν εμπόδια στην ενσωμάτωση των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδακτική πρακτική.

Η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική εξαρτάται από τέσσερις βασικούς παράγοντες, την υλικοτεχνική υποδομή, τους οργανωσιακούς παράγοντες, την επαγγελματική ανάπτυξη και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Οι εγκαταστάσεις και ο εξοπλισμός του σχολείου παρέχουν αξιοπιστία και η διοίκηση και οργάνωση του σχολείου διευκολύνουν και παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να εμπλέκονται σε καινοτόμες δράσεις. Με την επαγγελματική ανάπτυξη, οι εκπαιδευτικοί συνδέουν τις νέες τεχνολογίες με νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και μεθόδους και, τέλος, η θετική στάση προς την τεχνολογία, η προθυμία για επιμόρφωση και δράσεις, η προετοιμασία και οι ικανότητες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τον βαθμό και ρυθμό ένταξης των νέων τεχνολογιών στο σχολικό πλαίσιο (Frank κ.ά., 2011).

Ανάμεσα στα κύρια εμπόδια που αναφέρονται στη βιβλιογραφία είναι η έλλειψη αποδοχής των ψηφιακών παιχνιδιών ως εκπαιδευτικό εργαλείο από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αλλά και από πολλούς μαθητές/τριες, και οι αμφιβολίες για το αν οι γνώσεις που οι μαθητές/τριες αποκτούν σε ένα παιχνίδι μπορούν να εφαρμοστούν σε άλλα περιβάλλοντα στον πραγματικό κόσμο (Brom, Šisler & Slavík, 2010). Αν και οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες για διάφορες εργασίες, εν τούτοις, δυσκολεύονται να εντάξουν τα ψηφιακά παιχνίδια στη διδασκαλία τους. Η αρνητική τους στάση πιθανά οφείλεται στην ελλιπή ενημέρωση και την αδυναμία να κατανοήσουν την παιδαγωγική αξία των παιχνιδιών (Becker, 2007).

Επιπλέον, η αρνητική στάση των γονέων προς τη χρήση παιχνιδιών στην εκπαίδευση αναφέρεται ως ένα από τα εμπόδια που προκύπτουν κατά τη διαδικασία ενσωμάτωσης των ψηφιακών παιχνιδιών στο σχολείο. Οι γονείς εμμένουν στις αρνητικές επιπτώσεις των παιχνιδιών, από την παχυσαρκία έως την επιθετική συμπεριφορά και αμφισβητούν τα οφέλη που προκύπτουν από την ενασχόληση των παιδιών τους με αυτά (Bourgonjon κ.ά., 2012).

Ακόμη, η ποικιλομορφία των χαρακτηριστικών και των αναγκών των μαθητών, η ποικιλία των μέσων και τρόπων πρόσβασης, του περιεχόμενου, των δραστηριοτήτων και των περιβαλλόντων μάθησης επηρεάζουν τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την ένταξη των νέων τεχνολογιών (Frank κ.ά., 2011). Στις περιπτώσεις που η δυναμική μιας ομάδας δεν το επιτρέπει, η ανεπιτυχής ή επιφανειακή συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές/τριες αποτρέπει την οικοδόμηση της γνώσης και την επίτευξη κοινών στόχων. Αυτό πιθανά οφείλεται στο γεγονός ότι κάποιοι μαθητές/τριες προτιμούν την ατομική μάθηση ή ότι κάποια διαδραστικά περιβάλλοντα στερούνται αποτελεσματικότητας λόγω της έλλειψης υποστήριξης ή καθοδήγησης (Romero κ.ά., 2012).

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται, επίσης, τεχνικά προβλήματα, που αφορούν στην ενσωμάτωση των παιχνιδιών στην τυπική εκπαίδευση, όπως η έλλειψη εξοπλισμού και υποδομών, ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος και η περιορισμένη αποτελεσματικότητα κάποιων παιχνιδιών, που οφείλεται στον φτωχό σχεδιασμό, στο γεγονός ότι είναι απλοϊκά, επαναλαμβανόμενα και βαρετά και ότι δεν δίνουν στον μαθητή τη δυνατότητα εξερεύνησης (Brom, Šisler & Slavík, 2010).

Ακόμη, η παραγωγή εκπαιδευτικών παιχνιδιών με την ποιότητα των εμπορικών παιχνιδιών κοστίζει αρκετά χρήματα (Simões, Redondo & Vilas, 2013) ενώ η ύπαρξη κάποιων εμπορικών παιχνιδιών που δε σχεδιάστηκαν για εκπαιδευτικούς σκοπούς μπορεί να χαρακτηρίζονται από περιορισμένη θεματολογία και ανακριβές περιεχόμενο (VanEck,

2006). Επομένως, η έλλειψη ποιοτικών εκπαιδευτικών παιχνιδιών αποτελεί εμπόδιο για την ενσωμάτωσή τους στα σχολεία (Simões, Redondo & Vilas, 2013). Κάποια επιπρόσθετα εμπόδια που ενισχύουν την αρνητική στάση προς τη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαίδευση είναι η κακή ποιότητα γραφικών και η ελλιπής ενσωμάτωση μαθησιακών στόχων στην πλοκή του παιχνιδιού (Παπαδάκης, Ορφανάκης & Καλογιαννάκης, 2015), η διάσπαση προσοχής των μαθητών ή η χρήση άλλων εφαρμογών στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Pamuk κ.ά., 2013).

Επιπρόσθετα, η οικονομική κρίση στην Ελλάδα δημιουργεί προβλήματα στη χρηματοδότηση και τη στήριξη των εκπαιδευτικών, αν και υπάρχουν κάποιοι Διευθυντές/τριες, Σύλλογοι Διδασκόντων/ουσών και τοπικές κοινότητες, που θεωρούν την επένδυση χρημάτων στην υποδομή του σχολείου απαραίτητη και όχι περιττό έξοδο. Η ελλιπής χρηματοδότηση, τα υπερβολικά κόστη, οι ανεπαρκείς εγκαταστάσεις και ο αναξιόπιστος ή περίπλοκος εξοπλισμός, τα τεχνικά προβλήματα και η ελλιπής τεχνική υποστήριξη προσθέτουν επιπλέον αμφιβολίες για την αναγκαιότητα της ένταξης των νέων τεχνολογιών (Bhati κ.ά., 2009· Luppicini, 2008).

Ανάμεσα στους παράγοντες που αποτελούν εμπόδιο στη χρήση των νέων τεχνολογιών, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κύπρου, οι βασικότεροι είναι η ύλη που πρέπει να καλυφθεί σε συνδυασμό με τη χρονοβόρα υλοποίηση δραστηριοτήτων με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και τη χρονοβόρα προετοιμασία τους, ο μη επαρκής αριθμός υπολογιστών, η έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού, η ανεπαρκής υποστήριξη, η αδυναμία λήψης σχετικών αποφάσεων από τους εκπαιδευτικούς και η ανεπαρκής επιμόρφωση. Ειδικότερα για την παιδαγωγική τους κατάρτιση, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι τη θεωρούν σημαντική, ώστε να μπορούν να επιλέγουν τις κατάλληλες δραστηριότητες, να είναι ικανοί να αντιμετωπίζουν τεχνικά προβλήματα και να μάθουν να χειρίζονται συγκεκριμένα εργαλεία. Αναφορικά με τα τεχνικά προβλήματα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν περιστασιακή έως συχνή αδυναμία πρόσβασης στο διαδίκτυο ή προβλήματα σχετικά με τη λειτουργία των υπολογιστών (CARDET, 2010).

Τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και η σχολική ηγεσία αποτελούν βασικούς παράγοντες για την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών και τη συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Hamilton & Middleton, 2002). Ο ανθρώπινος παράγοντας τονίζεται στη βιβλιογραφία, καθώς η προσπάθεια ένταξης στηρίζεται σχεδόν αποκλειστικά στις πρωτοβουλίες μεμονωμένων εκπαιδευτικών, παρά σε συγκεκριμένες οδηγίες που αντλούνται από κάποιο θεωρητικό υπόβαθρο. Προηγούμενες έρευνες αναδεικνύουν ότι οι πεποιθήσεις και η στάση των εκπαιδευτικών προς την τεχνολογία, η γνώση και οι δεξιότητες τους (Kopcha, 2010), καθώς και η προετοιμασία και η επιμόρφωση τους πριν την τεχνολογική παρέμβαση είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για την αποτελεσματικότητα και επιτυχία της (Frank κ.ά., 2011). Ακόμη, η σύγκρουση ανάμεσα σε απαιτήσεις που προκύπτουν εξαιτίας των εκπαιδευτικών πολιτικών, η ποικιλομορφία στις παιδαγωγικές μεθόδους, τα αναλυτικά προγράμματα και η διδακτική προσέγγιση του εκάστοτε εκπαιδευτικού επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της ενσωμάτωσης των ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαίδευση (Frank κ.ά., 2011).

Τα αναλυτικά προγράμματα δεν παρέχουν στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες για ανάληψη πρωτοβουλίας, ενώ η αξιολόγηση της απόδοσης των μαθητών γίνεται με παραδοσιακούς τρόπους και οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν τα επιμορφωτικά προγράμματα ανεπαρκή, αποσπασματικά και θεωρητικά (Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003). Η απροθυμία των εκπαιδευτικών να αλλάξουν τις πρακτικές τους ή να συμμετέχουν σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης, η έλλειψη χρόνου για την εκμάθηση νέων τεχνολογιών και η αδυναμία πρόσβασης σε σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης και υλικό αποτελούν σημαντικά εμπόδια για την χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών στα σχολεία (Kopcha, 2010· Lowther κ.ά., 2008). Τέλος, η έλλειψη ενός συγκεκριμένου πλαισίου, το οποίο καθορίζει την παιδαγωγική

διάσταση των νέων τεχνολογιών αναφορικά με τους μαθησιακούς στόχους και τα μαθησιακά αποτελέσματα, τη χρήση των τεχνολογικών μέσων, εργαλείων και εφαρμογών, έχει επιπτώσεις και στην ενσωμάτωση των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδακτική πρακτική και στην αποτελεσματικότητά τους (Davis κ.ά., 2008).

Συμπεράσματα

Η πρόσβαση στις νέες τεχνολογίες και το διαδίκτυο παρέχουν ποικίλες δυνατότητες μάθησης μέσω αυθεντικών και συναρπαστικών περιβαλλόντων και εμπειριών. Το διαδίκτυο προσφέρει στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές/τριες υλικό και τεχνικές για επικοινωνία, συνεργασία και παραγωγή περιεχόμενου, υποβοηθώντας ή αντικαθιστώντας παραδοσιακές και συμβατικές μεθόδους. Υπάρχει πληθώρα ερευνών και μελετών που επιβεβαιώνουν ότι η ποιοτική διδασκαλία και η αποτελεσματική χρήση των νέων τεχνολογιών προάγει τη μάθηση (Pelgrum & Faulkner, 2013).

Πιο συγκεκριμένα, η αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών έχει ευεργετικά αποτελέσματα στη μάθηση, την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων και την παρακίνηση (Lester κ.ά., 2013· Miller & Robertson, 2011). Επομένως, τα παιχνίδια μπορούν να ενσωματωθούν στην εκπαιδευτική πρακτική και οι εκάστοτε μαθησιακοί στόχοι μπορούν να επιτευχθούν μέσα από διασκεδαστικά περιεχόμενα και μέσα (Purushotma, 2005), προσφέροντας νέες μαθησιακές εμπειρίες, που συμβάλλουν στην επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων (Παπαδάκης, Ορφανάκης & Καλογιαννάκης, 2015).

Ωστόσο, η αρνητική στάση και απροθυμία των εκπαιδευτικών, η έλλειψη επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης αλλά και ικανοτήτων, ο ανεπαρκής χρόνος του ωρολογίου προγράμματος και η ανελαστική ηγεσία (Kopcha, 2010· Lowther κ.ά., 2008· Luppicini, 2008), καθώς και η αδυναμία σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη και η ανυπαρξία σαφών παιδαγωγικών .κατευθύνσεων (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010) αποτελούν εμπόδια στις πρωτοβουλίες ένταξης των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία.

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να συνειδητοποιήσουν ότι, όπως με κάθε παιδαγωγική μέθοδο, τα ψηφιακά παιχνίδια είναι περισσότερο αποτελεσματικά για κάποιους μαθητές/τριες, για συγκεκριμένα διδακτικά αντικείμενα και υπό συγκεκριμένες συνθήκες, αφού δεν είναι δυνατό μία μοναδική μέθοδος να είναι αποτελεσματική για όλους τους μαθητές/τριες, συνεχώς και για κάθε σκοπό (Becker, 2007). Θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι η αποτελεσματικότητα των εργαλείων δεν έγκειται τόσο στα χαρακτηριστικά τους, όσο στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τις δυνατότητές τους (Pamuk κ.ά., 2013· Pelgrum & Faulkner, 2013).

Η μεθοδολογία και η παιδαγωγική θα πρέπει να προσαρμόζεται στις νέες πηγές και τα σύγχρονα εργαλεία και οι εκπαιδευτικοί να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για να μεγιστοποιούν τα οφέλη τους. Επιπρόσθετα, οφείλουν να βασίζουν τις μεθόδους τους σε θεωρητικές προσεγγίσεις και να μελετούν τις καλές πρακτικές και παγκόσμιες έρευνες σχετικά με την επίδραση της τεχνολογίας και των εφαρμογών που επιλέγουν, ώστε να είναι ενημερωμένοι για τις δυνατότητες που προσφέρουν και να αποφεύγουν πιθανά προβλήματα (Pelgrum & Faulkner, 2013).

Για την αποτελεσματική εισαγωγή, εφαρμογή και διατήρηση των νέων τεχνολογικών εργαλείων, είναι αναγκαίο να υπάρχει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον που βοηθά στην αντιμετώπιση των εμποδίων και των αμφιβολιών. Ο σχεδιασμός ενός συγκεκριμένου πλαισίου, η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για ανάληψη πρωτοβουλιών, η ευελιξία του ωρολογίου προγράμματος και των αναλυτικών προγραμμάτων, η επαγγελματική ανάπτυξη και η αξιολόγηση πρακτικών είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για την αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαίδευση.

Αναφορές

Barr, M. (2018). 'Student attitudes to games-based skills development: Learning from video games in higher education' in Computers in human behaviour, Vol. 80, March 2018,

pp.283-294. Διαθέσιμο στο: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563217306684

Becker, K. (2007). Digital game-based learning once removed: Teaching teachers. British Journal of Educational Technology, 38(3), 478-488.

Bhati, N., Mercer, S., Rankin, K., & Thomas, B. (2009). Barriers and facilitators to the adoption of tools for online pedagogy. International Journal of Pedagogies and Learning, 5(3), 5-19.

Bourgonjon, J., Valcke, M., Soetaert, R., De Wever, B., & Schellens, T. (2011). Parental acceptance of digital game-based learning. Computers & Education, 57(1), 1434-1444.

Brom, C., Šisler, V., & Slavík, R. (2010). Implementing digital game-based learning in schools: augmented learning environment of 'Europe 2045'. Multimedia Systems, 16(1), 23-41.

Brull, S., & Finlayson, S. (2016). Importance of gamification in increasing learning. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, *47*(8), 372-375.

CARDET (Centre for the Advancement of Research & Development in Educational Technology) (2010). Η χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Δημοτική Εκπαίδευση. Λευκωσία: CARDET Press.

Davis, A., Little, P. & Stewart, B. (2008). Developing an infrastructure for online learning. In T. Anderson (Ed.). The theory and practice of online learning. Edmonton AB: AU Press.

Duffy, P. (2008). Engaging the YouTube Google-Eyed Generation: Strategies for Using Web 2.0 in Teaching and Learning, Electronic Journal of e-Learning, 6(2), 119–130. Ανακτήθηκε από: http://www.ejel.org/issue/download.html?idArticle=64.

Dündar, H., &Akçayir, M. (2014). Implementing tablet PCs in schools: Students' attitudes and opinions. Computers in Human Behavior, 32, 40–46.

Ellis, R. (2003). Task-based language learning and teaching. Oxford: Oxford University Press.

Erhel, S., &Jamet, E. (2013). Digital game-based learning: Impact of instructions and feedback on motivation and learning effectiveness. Computers & Education, 67, 156-167.

Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture Intersect. Journal of Research on Technology in Education, 423(3), 1539–1523.

Frank, K. A., Zhao, Y., Penuel, W. R., Ellefson, N., & Porter, S. (2011). Focus, Fiddle, and Friends: Experiences that Transform Knowledge for the Implementation of Innovations. Sociology of Education, 84(2), 137–156.

Hamilton, C., & Middleton, H. E. (2002). Implementing technology education in a high school: A case study. Learning in Technology Education: Challenges for the 21st Century, 152- 160.

Herrington, J., & Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. Educational technology research and development, 48(3), 23-48.

Kapp, Karl. (2012). The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education. San Francisco, CA: Pfeiffer.

Kiili, K. (2005). Digital game-based learning: Towards an experiential gaming model. The Internet and higher education, 8(1), 13-24.

Kopcha, T. J. (2010). A systems-based approach to technology integration using mentoring and communities of practice. Educational Technology Research and Development, 58(2), 175–190.

Lester, J. C., Spires, H. a., Nietfeld, J. L., Minogue, J., Mott, B. W., & Lobene, E. V. (2013). Designing game-based learning environments for elementary science education: A narrative-centered learning perspective. Information Sciences, 264, 1–15.

Lowther, D. L., Inan, F. A., Daniel Strahl, J., & Ross, S. M. (2008). Does technology integration “work” when key barriers are removed? Educational Media International, 45(3), 195–213.

Luppicini, R. (2008). Educational technology at a crossroads: Examining the development of the academic field in Canada. EducationalTechnologyandSociety, 11(4), 281–296.

Μαρκούζης, Δ. &Φεσάκης, Γ. (2014). Ανασκόπηση εκπαιδευτικών ερευνών για σοβαρά παιχνίδια στην τυπική εκπαίδευση. Στο Π. Αναστασιάδης, Ν. Ζαράνης, Β. Οικονομίδης & Μ. Καλογιαννάκης, (Επιμ.), Πρακτικά 9ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση». Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Miller, D. J., & Robertson, D. P. (2011). Educational benefits of using game consoles in a primary classroom: A randomised controlled trial. British Journal of Educational Technology, 42(5), 850–864.

Mitchell A. and Savill-Smith C. (2004), The use of computer and video gamesfor learning. London: m- learning.67

Μυρσιλάκη, Σ. & Παρασκευά, Φ. (2010). Ηλεκτρονικά παιχνίδια, κίνητρα και μάθηση: Διερευνώντας το πεδίο των MMOGs. Στο Α. Τζιμογιάννης (επιμ.). Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», τόμος ΙΙ. Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Pamuk, S., Ergun, M., Çakir, R., Yilmaz, H. B., &Ayas, C. (2013). The use of tablet PC and interactive board from the perspectives of teachers and students: Evaluation of the FATIH project. Kuramve Uygulamada Egitim Bilimleri, 13(3), 1815–1822.

Παπαδάκης, Σ., Ορφανάκης, Β. &Καλογιαννάκης, Μ. (2015). Τα ψηφιακά παιχνίδια στην υπηρεσία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΙΑΚΕ - «Το σύγχρονο σχολείο μέσα από το πρίσμα των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών: Από τη θεωρία στην καθημερινή πρακτική». Ηράκλειο: Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών (ΙΑΚΕ) .

Pegrum, M., Oakley, G., &Faulkner, R. (2013). Schools going mobile: A study of the adoption of mobile handheld technologies in western Australian independent schools. Australasian Journal of Educational Technology, 29(1), 66–81.

Prensky, M. (2001a). Digital game-based learning. New York: McGraw-Hill.

Prensky, M. (2001b). Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon. MCB University Press, 9 (5), 1-6. Ανακτήθηκε από: http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf.

Purushotma, R (2005). Commentary: You're not studying, you're just... Language Learning & Technology, 9(1), 80-96.

Robin, R. (2007). Commentary: Learner-based listening and technological authenticity. Language learning & technology, 11(1), 109-115.

Romero, M., Usart, M., Ott, M., Earp, J., & de Freitas, S. (2012). Learning through playing for or against each other? Promoting collaborative learning in digital game-based learning. Learning, 5(2012), 15-2012.

Simões, J., Redondo, R. D., & Vilas, A. F. (2013). A social gamification framework for a K-6 learning platform. Computers in Human Behavior, 29(2), 345-353.

Tsai, F. H., Yu, K. C., & Hsiao, H. S. (2012). Exploring the Factors Influencing Learning Effectiveness in Digital Game-based Learning. Educational Technology & Society, 15(3), 240-250.

Υπουργείο Παιδείας, ΔιάΒίου Μάθησης και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, τόμοι Α΄ & Β΄. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Van Eck, R. (2006). Digital game-based learning: It's not just the digital natives who are restless. EDUCAUSE review, 41(2), 16.

Vosinakis, S., Koutsabasis, P., Zaharias, P., &Belk, M. (2012). Problem-based Learning in Virtual Worlds: Two Case Studies in User Interface Design. Ανακτήθηκε από: http://extev.syros.aegean.gr/papers/BC19.pdf.

Τεχνολογικές Ανισότητες στη Σχολική Εκπαίδευση την Περίοδο της Πανδημίας Covid-19
Η Περίπτωση του Ψηφιακού Χάσματος

Κουτής Ι. Χαράλαμπος
Θεολόγος – Φιλόλογος, Υπ. Διδάκτωρ κοινωνιολογίας της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης Α.Π.Θ
cikoutis@hotmail.com

Περίληψη

Η μετάδοση της πανδημίας του Κορωνοϊού σε ολόκληρη την ανθρωπότητα, κατάφερε να μεταβάλει όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Οι δια ζώσης σχέσεις και επαφές όπως της είχαμε συνηθίσει πριν από την πανδημία ελαχιστοποιήθηκαν και η κοινωνική αποστασιοποίηση αποτελεί πλέον το αναγκαίο μετρό περιορισμού της διασποράς του ιού. Η κατάσταση αυτή οδήγησε στο να αναπτυχτεί αλλά και να εισαχτεί ακόμα περισσότερο η επικοινωνία του διαδικτύου και των τεχνολογικών μέσων, μεταβαλλόντας σε μεγάλο βαθμό την ανθρωπότητα και τους οργανωτικούς της μετασχηματισμούς. Στον εκπαιδευτικό χώρο σε όλες τις βαθμίδες, η τηλεκπαίδευση αντικατέστησε την δια ζώσης διδασκαλία, με ασύγχρονες και σύγχρονες βιντεοδιαλέξεις. Η λειτουργία της τηλεκπαίδευσης προϋποθέτει την ύπαρξη κατάλληλων ηλεκτρονικών υποδομών(σύνδεση στο διαδίκτυο, τεχνολογικός εξοπλισμός). Η μη ύπαρξη των παραπάνω καθιστά ανέφικτη τη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και έχει ως αποτέλεσμα την πρόκληση του γνωστού από τη βιβλιογραφία ψηφιακού χάσματος. Δηλαδή σε εκείνους που έχουν πρόσβαση στα τεχνολογικά μέσα και σε εκείνους που δεν έχουν. Το ψηφιακό χάσμα το οποίο προϋπήρχε, διογκώθηκε κατά την περίοδο της πανδημίας και ειδικότερα στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης, αύξησε τις κοινωνικές ανισότητες και οδήγησε σε καταστάσεις περιθωριοποίησης και απομόνωσης των μαθητών από τον μοναδικό τρόπο εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: Πανδημία Covid-19, Τηλεκπαίδευση, Τεχνολογικά μέσα, Ψηφιακό χάσμα, Κοινωνικές ανισότητες

Εισαγωγή

Αδιαμφισβήτητα ζούμε σε μια εποχή κατά την οποία το κάθε άτομο, προσαρμόζει συνεχώς τις ανάγκες και απαιτήσεις του με σκοπό να ανταποκριθεί στις μεταβολές που επιτάσσει το κοινωνικό και εργασιακό του περιβάλλον. Η μετάβαση από τη νεωτερική εποχή στην μετανεωτερική εποχή, οδηγεί τα άτομα, σε μια εγρήγορση εξαιτίας της τεράστιας και ιλιγγιώδους ανάπτυξης των γνώσεων και των πληροφοριών. «Η κοινωνία της γνώσης» και των πληροφοριών είναι μια κοινωνία η οποία μεταβάλλεται συνεχώς σε όλα τα επίπεδα, με αποτέλεσμα πολλές φορές να καθίσταται απρόβλεπτη. Ένας κορυφαίος διανοούμενος του 20ου αιώνα, ο Ένκαρ Μορέν, προχώρησε στην διαπίστωση πως «*ο 20ος αιώνας ανακάλυψε την απώλεια του μέλλοντος»,* δηλαδή θα λέγαμε τη μη προβλεψιμότητα του. Η «*πρόοδος κατά τον ίδιο είναι δυνατή αλλά τις περισσότερες φορές αβέβαιη»*(Morin E,2000:103-104).

Από την έκρηξη των γνώσεων, τεράστια εξέλιξη παρουσίασαν αρκετοί τομείς με κύριο χαρακτηριστικό την μεγάλη ανάπτυξη στις τεχνολογίες των πληροφοριών και της επικοινωνίας. Η εξέλιξη τους μάλιστα είναι τόσο μεγάλη που σύμφωνα με τους ειδικούς, η κοινωνία οδηγήθηκε σε μια φρενήρη κατάσταση η οποία επηρέασε και επηρεάζει ραγδαία όλα τα επίπεδα της κοινωνικής και επαγγελματικής δραστηριότητας των ανθρώπων, από την απλή καθημερινή συμβίωση τους, την εκπαίδευση μέχρι και την εργασία τους (Μπίκος, 2012). Η νέα κοινωνία με αυτή τη εξέλιξη, μεταστράφηκε σε κοινωνία της πληροφορίας και

της γνώσης, η οποία άνοιξε το δρόμο σε κάθε πολίτη που τις αξιοποιεί, να τις θεωρεί ως ένα από τα πολυτιμότερα «εργαλεία» της καθημερινότητας τους (Μητροπούλου,2015; Σολομωνίδου,2007). Η πανδημία του Κορωνοϊού που διανύουμε, αύξησε ακόμη περισσότερο τη ήδη μεγάλη ανάπτυξη και υιοθέτηση της χρήσης των νέων τεχνολογιών. Άλλωστε μεγάλο ποσοστό του πληθυσμού αναγκάστηκε εξαιτίας του περιορισμού των μετακινήσεων(lock down) να εργαστεί ή να εκπαιδευτεί εξ αποστάσεως.

Ο στόχος της παρούσης εργασίας είναι διττός: Αφενός η ανάδειξη των τεχνολογικών δυσλειτουργιών που προέκυψαν στη σχολική εκπαίδευση κατά την περίοδο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας με αντίκτυπο σοβαρά κοινωνικά προβλήματα. Και αφετέρου να προτείνει προτάσεις άμβλυνσης των τεχνολογικών ανισοτήτων.

Το Ψηφιακό χάσμα ως αιτία κοινωνικών ανισοτήτων

Με τον όρο ψηφιακό χάσμα, (Digital divide) εννοούμε το χάσμα που δημιουργείται ανάμεσα σε άτομα ή κοινωνικές ομάδες που απολαμβάνουν τα πλεονεκτήματα και τις εφαρμογές των νέων τεχνολογιών και σε άτομα η κοινωνικές ομάδες που εξαιτίας της οικονομικής ή κοινωνικής τους θέσης δεν έχουν πρόσβαση σε αυτές(Compaine,2001). Υπό την παραπάνω έννοια το ψηφιακό χάσμα δημιουργεί κοινωνικές ανισότητες και τα αποτέλεσμα του έχουν αντίκτυπο στην ίδια την δυνατότητα του κάθε ατόμου να αποκτά τη γνώση και να έχει πρόσβαση σε αυτή(Fallis,2003). Η πανδημία του Κορωνοϊού που συνεχίζουμε να διανύουμε παρόλο που αύξησε ραγδαία το ψηφιακό χάσμα, ταυτόχρονα οδήγησε τις περισσότερες κοινωνίες να αντιληφτούν πως η σημασία της πρόσβασης στο διαδίκτυο αποτελεί μείζονος σημασίας δικαίωμα του κάθε πολίτη. Για το λόγο αυτό, ένας από τους δημιουργούς του παγκόσμιου ιστού(web) ο Σερ Τιμ Μπέρνερς Λί σε συνέντευξη του, στο διεθνές ειδησεογραφικό πρακτορείο(BBC) κάλεσε τις κυβερνήσεις να επενδύσουν ακόμη περισσότερο στις νέες τεχνολογίες. Η άποψη του αυτή ενισχύεται από την ήδη υπάρχουσα κατάσταση της πανδημίας κατά την οποία οι νέες τεχνολογίες αποτέλεσαν την «γραμμή ζωής» που μας επέτρεψαν τη συνέχιση της εργασίας και της εκπαίδευσης παρέχοντας μια μερική κανονικότητα (Μπέρνερς Λί,2021).

Το ψηφιακό χάσμα όξυνε το κοινωνικοοικονομικό χάσμα μεταξύ των αναπτυγμένων και των αναπτυσσόμενων κοινωνιών. Πιο συγκεκριμένα εξετάζοντας τον βαθμό χρήσης και υιοθέτησης των νέων τεχνολογιών στις πέντε ηπείρους, θα αντιληφτούμε σύμφωνα με παγκόσμιες στατιστικές έρευνες, πως σε Ευρώπη, Αμερική καθώς και στην κοινοπολιτεία ανεξάρτητων κρατών έχουν εγκρίνει σε μεγάλο βαθμό τις ΤΠΕ κάνοντας τες κτήμα τους. Από την άλλη πλευρά Αφρική, Ασία καθώς και μέρος των αραβικών χωρών δείχνουν να έχουν χαμηλή ωριμότητα ως προς την υιοθέτηση και την ενσωμάτωση τους (ITU Statistics,2017). Οι λόγοι που οι χώρες αυτές υστερούν έναντι των αναπτυγμένων χωρών είναι αρκετοί, όπως : Κοινωνικοοικονομικοί, πολιτικοί, ελλιπείς εκπαίδευση, έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών κ.α.(Πασχαλιδου,2011). Σε αυτούς τους παράγοντες έρχεται να προστεθεί και ο Κορωνοϊός, ο οποίος αποκάλυψε με το σκληρότερο τρόπο την τεράστια έκταση του ψηφιακού χάσματος. Ταυτόχρονα λειτούργησε «ως επιταχυντής μεγάλων ανισοτήτων» ιδιαίτερα σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες(ηλικιωμένους, άτομα με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, οικονομικά ευάλωτα άτομα) (Ζήση&Χτουρής,2020:71). Οι κάτοικοι των κοινωνιών με ελλιπή έως και καθόλου πρόσβαση σε ψηφιακές πηγές ενημέρωσης ευνόησε σε μεγάλο βαθμό την εξάπλωση του ιού και οδήγησε κατ επέκταση σε μεγάλα ποσοστά θνησιμότητας. Στον αντίποδα οι κάτοικοι των αναπτυγμένων κοινωνιών χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα ψηφιακά εργαλεία με ανάλογες εφαρμογές βοηθηθήκαν σημαντικά στο θέμα της ενημέρωσης η όποια και κατ επέκταση οδήγησε και στην ανάλογη τιθάσευση της διασποράς του ιού. Στο ίδιο μήκος κύματος κινούνται και μεγάλοι τεχνολογικοί κολοσσοί (Alibaba,IBM,Google) οι οποίοι ρίχνουν στην μάχη μέρος των τεχνολογικών τους εργαλείων προκειμένου να βοηθήσουν τους επιστήμονες ώστε να βρεθεί η κατάλληλη θεραπεία εξάλειψης του ιού(Αυγή,2020).

Ψηφιακό χάσμα στη σχολική εκπαίδευση

Η πανδημία όπως ήταν φυσικό, δημιούργησε μεγάλα προβλήματα και στο χώρο της εκπαίδευσης σε όλες τις εκπαιδευτικές της βαθμίδες. Μια ολόκληρη γενιά μαθητών σχεδόν σε ολόκληρο τον κόσμο κλήθηκε να εγκαταλείψει την παραδοσιακή δια ζώσης εκπαίδευση με την απρόσωπη εξ αποστάσεως διδασκαλία ως μοναδική λύση ανάγκης συνέχισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για να επιτευχθεί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, θα έπρεπε να συνυπάρχουν μια σειρά παραμέτρων. Αρχικά η ανάλογη ευελιξία στην χρήση των ψηφιακών μέσων, τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτών όσο και από τους εκπαιδευομένους. Επίσης θα έπρεπε να διασφαλιστεί ο κατάλληλος τεχνολογικός εξοπλισμός, καθώς και η συνδεσιμότητα στο διαδίκτυο. Η παραπάνω περιπτώσεις δεν λειτούργησαν ομαλά σε όλες τις κοινωνίες. Στην πρώτη περίπτωση οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευόμενοι, δεν ήταν κατάλληλα προετοιμασμένοι για μια τέτοια διαδικασία. Η θέση αυτή αποδεικνύεται από το γεγονός πως, σε μια διαδικασία, που ασκείται στο σύνολο της με την παραδοσιακή της μορφή, όπου αλληλεξάρτηση, εγγύτητα, προσωπική αλληλεπίδραση διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη λειτουργία της, αντικαθίστανται με την κοινωνική αποστασιοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αντιλαμβανόμαστε πως δεν επιτυγχάνεται και το ανάλογο αποτέλεσμα (Cedefor,2020). Οι επόμενοι σπουδαίοι παράμετροι, του τεχνολογικού εξοπλισμού και της σύνδεσης στο διαδίκτυο αναδείχτηκαν ως κυρίαρχοι πρωταγωνιστές στην παρούσα συγκύρια. Η έλλειψη τους οδήγησε σε αδυναμία συνέχισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κατ επέκταση σε αποκλεισμούς από αυτήν, με αποτέλεσμα να προκύπτει το λεγόμενο ψηφιακό χάσμα με τις γνωστές συνέπειες του.

Το ψηφιακό χάσμα το οποίο εντάθηκε κατά την περίοδο της πανδημίας, επηρέασε ραγδαία όλες τις δομές εκπαίδευσης διεθνώς και όπως είναι κατανοητό η ελληνική εκπαίδευση δεν έμεινε ανεπηρέαστη από αυτή την παγκόσμια κρίση (Σωτήρης,2020). Πριν από την περίοδο της πανδημίας και συγκεκριμένα παραμονές της(2019), έρευνες απέδειξαν πως ο βαθμός του ψηφιακού χάσματος στην ελληνική επικράτεια είναι αρκετά μεγάλος. Σύμφωνα με στοιχεία της Eurostat η Ελλάδα μεταξύ των χωρών της ευρωπαϊκής ένωσης καταλαμβάνει την προτελευταία θέση ως προς τα νοικοκυριά που έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο και συγκεκριμένα το 79%. Το ποσοστό αυτό βεβαία διαφοροποιείται από περιοχή σε περιοχή (Αστική, ημιαστική, αγροτική). Εξίσου ενδιαφέροντα είναι τα αποτελέσματα της ίδιας έρευνας, ως προς της ύπαρξη τεχνολογικών μέσων καθώς και της δυνατότητας σύνδεσης στο διαδίκτυο. Το 22% των νοικοκυριών δεν έχει την δυνατότητα σύνδεσης ούτε διαθέτει τον κατάλληλο εξοπλισμό. Φαινομενικά το ποσοστό μπορεί να μην είναι μεγάλο, αλλά συγκριτικά με άλλες χώρες τις ευρωπαϊκής ένωσης η χώρα έχει το 2ο μεγαλύτερο ποσοστό μετά την Βουλγαρία όταν άλλες χώρες έχουν 2% ή 5%(Oacd,2019). Τα πορίσματα της έρευνας όπως κατανοούμε, έχουν αντίκτυπο όπως είναι φυσικό και στην σχολική εκπαίδευση εφόσον μιλάμε για νοικοκυριά.

Η διάσταση του ψηφιακού χάσματος στη σχολική εκπαίδευση, αποτυπώνεται ειδικότερα, μέσα από τρείς πανελλήνιες έρευνες. Συγκεκριμένα ο καθηγητής Κουτσογιάννης μέσω του κέντρου ελληνικής γλώσσης εξέτασε μέσω ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων μεγάλα πληθυσμιακά δείγματα μαθητών προκειμένου να ερευνήσει τον βαθμό ψηφιακού χάσματος στην εκπαίδευση. Οι έρευνες αυτές έλαβαν χώρα το 2006, το 2012 και η τελευταία το 2018 καλύπτοντας σχεδόν όλα τα γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας. Τα αποτελέσματα των ερευνών και κυρίως της πιο πρόσφατης το 2018(ένα χρόνο πριν ξεσπάσει η πανδημία) έδειξαν συνοπτικά ότι: «τα κοινωνικά στρώματα με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο, με οικονομική άνεση και με εργασίες στον τομέα των υπηρεσιών επενδύουν πολύ περισσότερο στις ψηφιακές τεχνολογίες». Αποδεικνύεται επομένως, πως οι γονείς αυτών των στρωμάτων, έχουν εξασφαλίσει για τα παιδιά τους στο σπίτι, τόσο τον κατάλληλο τεχνολογικό εξοπλισμό όσο και την απαραίτητη σύνδεση στο διαδίκτυο. Από την άλλη πλευρά τα κοινωνικά στρώματα με καθόλου έως χαμηλό μορφωτικό επίπεδο

επενδύουν λίγο έως και καθόλου στην παροχή τεχνολογικών μέσων και «καλής» σύνδεσης στο διαδίκτυο. Η πανδημία κατά τον καθηγητή όπως είναι φυσικό δυσκόλεψε ακόμη περισσότερο την κατάσταση σε αυτές τις οικογένειες, καθώς το σύνολο των μελών τους, κλήθηκε είτε να εργαστεί είτε να εκπαιδευτεί με ελάχιστο έως και καθόλου τεχνολογικό εξοπλισμό και χωρίς αξιόπιστη σύνδεση στο διαδίκτυο (Κουτσογιάννης,2020:2-3).

Η έρευνα, με λίγα λόγια, αναδεικνύει ότι τα πράγματα είναι εξαιρετικά πιο περίπλοκα και από την ύπαρξη των υποδομών και ότι η κατοχή και το είδος της χρήσης των νέων μέσων συναρτάται με πολλές άλλες κοινωνικές και πολιτισμικές παραμέτρους. Η διαπίστωση που απορρέει από τα δεδομένα των ερευνών είναι πως τα προνομιούχα παιδιά, αντιλαμβάνονται καλύτερα τα νέα περιβάλλοντα μάθησης και μπορούν να ανταπεξέλθουν καλύτερα στις διαφορές προκλήσεις της εποχής. Αντίθετα τα παιδιά των μη προνομιούχων κοινωνικών τάξεων δείχνουν «λιγότερο βαθμό αναστοχαστικότητας και προσαρμογής» και στηρίζονται μόνο στις εμπειρίες και στα τεχνολογικά μέσα που διαθέτουν οι σχολικές μονάδες (Κουτσογιάννης,2020:3)

Με τον ερχομό της πανδημίας όπως ελέχθη και πιο πάνω η κατάσταση επιδεινώθηκε. Η διαπίστωση αυτή επαληθεύετε από πανελλαδική έρευνα της εταιρείας τηλεπικοινωνιών και προμήθειας προϊόντων κοινωνικής δικτύωσης (Devolo Greece). Η έρευνα διεξήχθη το διάστημα μεταξύ Οκτωβρίου και μέσα Νοέμβριου 2020 με την τηλεκπαίδευση να είναι σε πλήρη λειτουργία εξαιτίας του δευτέρου lockdown, έλαβε ως δείγμα 463 γονείς από όλη την Ελλάδα και τα αποτελέσματα της επιβεβαιώνουν τις προηγούμενες έρευνες. Σε ποσοστό 56% οι γονείς, θεωρούν ως κύριο πρόβλημα της τηλεκπαίδευσης, τη σύνδεση στο οικιακό δίκτυο και 20% την ανεπάρκεια του τεχνολογικού εξοπλισμού στο σπίτι. Μεγάλο επίσης ποσοστό γονέων (76%) υποστηρίζει ότι δεν υπήρξε καμία μέριμνα από το σχολείο ως προς την παροχή του κατάλληλου τεχνολογικού εξοπλισμού στους μαθητές. Τέλος μόλις το (15%) των γονέων δήλωσε ότι είναι πλήρως εξοπλισμένο με τα απαραίτητα τεχνολογικά μέσα στο σπίτι ενώ μόλις το (24%) έχει πλήρη πρόσβαση στην τηλεκπαίδευση. (ΤαΝεα,2021). Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας αλλά και των προηγούμενων έρχονται να επιβεβαιώσουν τα τεράστια προβλήματα που διέπουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Δεν είναι όμως μόνο όμως ο τεχνολογικός εξοπλισμός, αρκετοί μαθητές από αγροτικές, ορεινές και νησιωτικές περιοχές καταγγέλλουν πως είτε δεν υπάρχει δίκτυο λόγω έλλειψης υποδομών, είτε το δίκτυο είναι ασθενές με αποτέλεσμα την αδυναμία σύνδεσης τους στην ηλεκτρονική πλατφόρμα τηλεκπαίδευσης. Αντιλαμβανόμαστε πως ναι μεν η τηλεκπαίδευσης αποτέλεσε λύση ανάγκης που διευκόλυνε την κατάσταση, αλλά από την άλλη δεν θα πρέπει να αμελήσουμε χιλιάδες μαθητών που δεν κατόρθωσαν να συμμετάσχουν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ή ωφελήθηκαν από αυτή αποσπασματικά. Οι κοινωνικές ανισότητες που όπως κατανοούμε προέκυψαν από αυτή τη διαδικασία μπορούν και πρέπει να μειωθούν με μια «διαφορετικού τύπου προσέγγιση όχι μόνο των ψηφιακών μέσων, αλλά και του σχολειού και της εκπαίδευσης γενικότερα» (Κουτσογιάννης,2020:3).

Προτάσεις άμβλυνσης του ψηφιακού χάσματος στην σχολική εκπαίδευση

Σύμφωνα με το συνταγματικό δικαίωμα του κάθε πολίτη, κάθε άτομο θα πρέπει να έχει ίση μεταχείριση καθώς και ισότιμη συμμετοχή στα κοινωνικά αγαθά. Αυτό σημαίνει πως η χρήση των νέων τεχνολογιών αποτελεί για κάθε άτομο, αναφαίρετο κομμάτι των δικαιωμάτων του. Η θέση αυτή αποτελεί κοινό σημείο σε όλα τα κράτη- μέλη της ευρωπαϊκής ένωσης συμπεριλαμβανομένων όλων των κοινωνικών ομάδων με στόχο την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη χωρίς ανισότητες και αποκλεισμούς(Κουντζέρης,2008). Σε αυτό το σημείο, η εκπαίδευση και κατ επέκταση το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα κατέχουν τον πρωταγωνιστικό ρόλο, διότι μέσω αυτών, παρέχονται γνώσεις και δεξιότητες που είναι απαραίτητες στην κατανόηση του κόσμου της πληροφορίας που μας περιβάλλει. Επομένως η εκπαίδευση αποτελεί το μοναδικό όπλο καταπολέμησης του ψηφιακού

χάσματος. Ένα ψηφιακό χάσμα που κατά την περίοδο της πανδημίας αυξήθηκε με αποτέλεσμα όλα τα ευρωπαϊκά κράτη να αντιληφθούν πως διαπράχτηκαν σοβαρές αποκλείσεις στην μάθηση κατά την περίοδο αυτή. Κατά κοινή ομολογία των ευρωβουλευτών του ευρωκοινοβουλίου ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών (32%) σε ορισμένα κράτη της Ευρώπης δεν είχε πρόσβαση στην τηλεκπαίδευση για μήνες. Πρόκειται για γεγονός θλιβερό καθώς η εξέλιξη αυτή θα μπορούσε να αποτελέσει προάγγελο αρνητικών εισοδηματικών προοπτικών στις οικονομίες των κρατών-μελών (European Parliament,2020).

Κάτω από αυτές τις εξελίξεις η ευρωπαϊκή επιτροπή πρότεινε άμεσα την εφαρμογή δέσμης μέτρων και προτάσεων που θα περιορίσουν τις συνέπειες του ψηφιακού χάσματος στην εκπαίδευση. Η πλειοψηφία των ευρωβουλευτών τάχθηκε υπέρ αυτού του εγχειρήματος όπου κατ αυτούς αποτελεί και την μοναδική λύση μείωσης του ψηφιακού χάσματος. Ως Πρώτο και σημαντικό μέτρο το οποίο θα πρέπει να αποτελέσει και προτεραιότητα της ελληνικής εκπαίδευσης είναι οι επενδύσεις σε θέματα συνδεσιμότητας και τεχνολογικού εξοπλισμού(European Parliament,2020). Πρέπει τα ευρωπαϊκά κράτη και κυρίως η χώρα μας να λάβουν σοβαρά την παραπάνω πρόταση. Τα ευρήματα των ερευνών που επικαλεστήκαμε παραπάνω για την ελληνική εκπαίδευση δείχνουν με τον πλέον ξεκάθαρο τρόπο το τεράστιο πρόβλημα είτε σε σχέση με ελλείψεις τεχνολογικού εξοπλισμού είτε σε προβλήματα στην συνδεσιμότητα.

Ένα δεύτερο εξίσου σημαντικό μέτρο που πρότεινε η επιτροπή είναι η αύξηση των επενδύσεων στην εκπαίδευση. Κατά την άποψη τους αν θέλουμε μια ποιοτική εκπαίδευση χωρίς αγκυλώσεις και προβλήματα θα πρέπει οι κυβερνήσεις να λάβουν γενναίες αποφάσεις για αύξηση των δαπανών των κρατικών τους προϋπολογισμών στην εκπαίδευση. Η παραπάνω πρόταση ιδίως στην χώρα μας θα πρέπει να βρει ευήκοα ώτα και να την λάβει σοβαρά υπόψη της. Άλλωστε η επένδυση στην εκπαίδευση κατά τον πρώην πρύτανη του πανεπιστήμιου Ιωαννίνων αποτελεί το αντίδοτο στην μοιρολατρία καθώς και τον πυλώνα ανάπτυξης σε μια κοινωνία που θέλει να έχει μέλλον(Μασσαλάς,2015).

Τέλος σημαντικός παράγοντας που θα μπορούσε να επιφέρει σπουδαία μείωση του ψηφιακού χάσματος στην ελληνική εκπαίδευση είναι η αύξηση των ψηφιακών δεξιοτήτων τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Παρόλο που στην περίοδο της πανδημίας η πλειοψηφία των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά στο τομέα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η ανάγκη ανάπτυξης και αναβάθμισης των ψηφιακών δεξιοτήτων αποτελεί πάντοτε το ζητούμενο, καθότι η τεχνολογία εξελίσσεται με ταχύτατους ρυθμούς (Τσιμπουκλη,2020). Η επίτευξη του παραπάνω στόχου απαιτεί σειρά μεταρρυθμίσεων: α)αύξηση ορών μαθημάτων σχετικών με τις νέες τεχνολογίες τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. β) Παροχή σε κάθε σχολική μονάδα αναβαθμισμένου ψηφιακού εξοπλισμού συμπεριλαμβανομένου και των ευάλωτων ομάδων μαθητών καθώς και εξασφάλιση αξιόπιστης σύνδεσης. γ) επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα νέα δεδομένα και τις προκλήσεις που έφερε η πανδημία στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Στην κατεύθυνση αυτή είναι απαραίτητος «ο σχεδιασμός και η εφαρμογή ενός συστήματος επιμόρφωσης που θα μπορεί να εξασφαλίζει ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν την τεχνολογία για την εκπαίδευση των μαθητών»(Καλτσάς,2020:23).

Συμπεράσματα

Το ψηφιακό χάσμα όπως αντιληφθήκαμε αποτελεί σοβαρή αιτία κοινωνικών ανισοτήτων. Η παρούσα πανδημία που διανύουμε δεν μπορεί και δεν πρέπει να αποτελέσει ένα ακόμη μέσο, που θα επιφέρει μεγαλύτερη αύξηση στους «αποκλεισμένους» μαθητές από της εφαρμογές της τεχνολογίας. Όλες οι χώρες καθώς και η χώρα μας, θα πρέπει να αντιληφθούν πως η επένδυση στις νέες τεχνολογίες αποτελεί μείζονος σημασίας κεφάλαιο που επιφέρει ανάπτυξη καθώς και οικονομική και κοινωνική ευρωστία. Η άμβλυνση του ψηφιακού χάσματος στο χώρο της ελληνικής σχολικής

εκπαίδευσης, προϋποθέτει σειρά άμεσων και εκ βάθους μεταρρυθμίσεων. Από τις επενδύσεις σε θέματα πρόσβασης και τεχνολογικού εξοπλισμού έως και μεταρρυθμίσεις στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα(αύξηση ορών διδασκαλίας των ΤΠΕ, διοργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων αναβάθμιση πανελλήνιου σχολικού δικτύου κ.α). Αν θέλουμε πραγματικά να κλείσει η ψαλίδα του ψηφιακού χάσματος στην εκπαίδευση, οι μεταρρυθμίσεις που αναφέραμε θα πρέπει να είναι συνεχείς και να ακολουθούν την ανάπτυξη και την εξέλιξη των νέων τεχνολογιών. Η ευκαιριακού και χρονικού τύπου μεταρρυθμίσεις που προωθούνται με το πρόσχημα της πανδημίας δεν θα οδηγήσουν πουθενά παρά μόνο στη μερική επούλωση του προβλήματος. Άλλωστε η μετά κορονοϊού εποχή που δεν θα αργήσει να έρθει θα χαρακτηρίζεται σύμφωνα με την άποψη πολλών ειδικών, από τεράστια τεχνολογική επιτάχυνση. Κατά την άποψη τους, η κρίση της πανδημίας, δημιούργησε ευκαιρίες εξοικείωσης των ανθρώπων στην τεχνολογία και αυτή θα είναι η μεγάλη παρακαταθήκη και το εισιτήριο μας για την «επομένη μέρα» που θα έρθει σύντομα (Reiter,2020).

Αναφορές

Compaine B.J. (2001). *The Digital Divide: facing a crisis or creating a myth*, The MIT Press.

European Parliament.(2020). *Παιδεία και Covid-19: Μέτρα για τη γεφύρωση του ψηφιακού χάσματος ζητά το Κοινοβούλιο* Προσβάσιμο στο: https://www.europarl.europa.eu/news/el/press-room/20201016IPR89550/paideia-kai-covid-19 Ανακτήθηκε 01 Απριλίου 2021

Fallis D. (2003). «Social epistemology and the digital divide» *ACM International Conference Proceeding Series* Vol. 101 και *Selected papers from conference on Computers and philosophy* - Volume 37, 79 - 84.

Reiter, J.(2020). «Ο κόσμος μετά την πανδημία θα έχει περισσότερη τεχνολογία και ισότητα για όλους», Στην εφημερίδα *Η Καθημερινή,*12Δεκεμβρίου,Προσβάσιμο στο https://www.kathimerini.gr/life/technology/561176128/o-kosmos-meta-tin-pandimia-tha-echei-perissoteri-technologia-kai-isotita-gia-oloys/ Ανακτήθηκε 6 Απριλίου 2021

Vekiri, I. (2010). *Socioeconomic differences in elementary students ICT beliefs and out-of-school experiences.* Computers & Education 54, p.941-950

Ζήση Α.& Χτουρής Σ.(2020). «Η πανδημία Covid-19: επιταχυντής των ανισοτήτων και εγκατάστασης νέων μορφών ανισοτήτων», Στο *επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 154, 65-73

Καλτσάς Κ.(2020) «Ψηφιακές δεξιότητες στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση» Στο *Ψηφιακή ένταξη και ανθρώπινο δυναμικό στην Ελλάδα,*σ.21-23, Friedrich-Ebert-Stiftung.

Κόμης, Β., (2004). *Εισαγωγή στις εφαρμογές των ΤΠΕ στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Εκδόσεις Νέων τεχνολογιών

Κουτσογιάννης Δ.(2020). *Ψηφιακή τεχνολογία, κοινωνική ανισότητα και σχολείο: Σκέψεις με αφετηρία τις συζητήσεις την περίοδο του* Κορωνοϊού, προσβάσιμο στο: https://www.esos.gr/arthra/67137/psifiaki-tehnologia-koinoniki-anisotita-kai-sholeio-skepseis-me-afetiria-tis-syzitiseis Ανακτήθηκε 31 Μαρτίου 2021

Κουντζέρης Α.(2008). «Ηλεκτρονική ένταξη & μέτρηση του ψηφιακού χάσματος» Στο *Παρατηρητήριο για την Κοινωνία της Πληροφορίας*.

Μασσαλάς Χ.(2015). «Εκπαιδεύοντας το μέλλον» Στην εφημερίδα *το Βήμα*, 24 Οκτωβρίου, σ 7

Μπέρνερς Λί. Τ.(2021).«Το ψηφιακό χάσμα μεγαλώνει» *στην Εφημερίδα Ναυτεμπορική* 12 Μαρτίου, σ 6.

Μπίκος, Κ.(2012). *Ζητήματα παιδαγωγικής που θέτουν οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών,* Θεσσαλονίκη: Ζυγός

Μητροπούλου. Β.,(2015). *Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών στην διδακτική του μαθήματος των θρησκευτικών*, Θεσσαλονίκη: OSTRACON

«Μόλις το 24% των μαθητών έχει πρόσβαση στην τηλεκπαίδευση. Οι δυσκολίες της τηλεκπαίδευσης σε καιρούς lockdown»(2021). Στην εφημερίδα *Τα Νέα*, 20 Ιανουαρίου, σ.5

«Πανδημία, ανισότητες, ψηφιακό χάσμα»,(2020) *στην εφημερίδα η Αυγή* 13Απριλίου

Πασχαλίδου Γ.(2011).*Ψηφιακό χάσμα και ανισότητες στη χρήση των νέων τεχνολογιών*, Μεταπτυχιακή διατριβή, Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

OECD, (2019), How's Life in the Digital Age?: Opportunities and Risks of the Digital Transformation for People's Well-being, OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/9789264311800-en

Σολομωνίδου, Χ. (2007). *Σύγχρονη εκπαιδευτική τεχνολογία. Υπολογιστές και μάθηση στην κοινωνία της γνώσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σωτήρης Π.(2020). «Αναζητώντας την εκπαίδευση της νέας εποχής. Τα πραγματικά στοιχήματα στο σχολείο του μέλλοντος» Στην εφημερίδα *Τα Νέα* ,28 Μαΐου, σ 7

Τσιμπουκλή Α.(2020).«Η ψηφιακή ένταξη κοινωνικά ευάλωτων ομάδων» Στο *ψηφιακή ένταξη και ανθρώπινο δυναμικό στην Ελλάδα,* σ.15-17, Friedrich-Ebert-Stiftung.

Ανίχνευση ύπαρξης πολυτροπικών ερεθισμάτων για ανάδειξη κριτικού πολυγραμματισμού σε δραστηριότητες σχεδίων μαθήματος για διαδραστικό πίνακα

Μακαρίδου Μαρία
Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας, MEd
mariamakaridou@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η αξιολόγηση διαδικτυακών σχεδίων μαθήματος (σ.μ.) για χρήση σε διαδραστικό πίνακα (ΔΠ), ως συνέχεια προηγούμενης έρευνας (Μακαρίδου, 2021) που είχε ως κριτήριο το μοντέλο των αντικειμενικών μαθησιακών στόχων του γνωστικού τομέα των Bloom και Krathwohl (1956) σε συνδυασμό με το αναθεωρημένο μοντέλο των Anderson και Krathwohl (2001). Ως κριτήριο αυτή τη φορά τέθηκε η ανίχνευση ύπαρξης στις δραστηριότητες του δείγματος πολυτροπικών ερεθισμάτων που δεν αποσκοπούν μόνο στη διέγερση του ενδιαφέροντος των μαθητών, αλλά γίνονται αφορμή και για περαιτέρω διαπραγμάτευση του νοήματος του περιεχομένου, θέτοντας τους μαθητές κριτικούς απέναντί τους, ωθώντας τους να αναστοχαστούν πάνω στα κίνητρα του δημιουργού τους, καθιστώντας τους δηλαδή κριτικά πολυτροπικά εγγράμματους. Μέσα από τέτοιες δραστηριότητες δίνονται στους μαθητές ευκαιρίες ανάλυσης και αξιολόγησης της πληροφορίας, ανασύνθεσής της και ενδεχομένως σύνθεσης δικών τους πολυτροπικών προϊόντων και άρα η ύπαρξή τους καθίσταται αναγκαία στην εκπαιδευτική διαδικασία για το μετασχηματισμό της μάθησης από παθητική σε ενεργή.

Λέξεις κλειδιά: διαδραστικός πίνακας, σχέδια μαθήματος, πολυτροπικός γραμματισμός, πολυτροπικά κείμενα

Εισαγωγή

Καθώς απώτερος στόχος των σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων αποτελεί η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, ένα μέσο επίτευξης αυτού αποτελεί η εξάσκηση των μαθητών στην κριτική ανάγνωση των κειμένων. Με τον όρο κείμενο εννοείται ένα οποιοδήποτε σύστημα τρόπων. Ένας '***πολυτροπικά εγγράμματος***' μαθητής θα πρέπει σύμφωνα με τους O'Halloran και *Lim (2011) να είναι ικανός να κατανοεί τα νοήματα και τις επιλογές που κρύβονται μέσα σε ένα κείμενο, ώστε να μπορεί όχι μόνο να προσεγγίζει με οξυδέρκεια ένα πολυσημικό κείμενο, αλλά και να συνθέτει και τα δικά του πολυτροπικά κείμενα. Υπό αυτό το πρίσμα ο* Goodman (2003) σημειώνει πως «*Αυτή η προσέγγιση στον κριτικό εγγραμματισμό συνδέει τη μιντιακή ανάλυση με την παραγωγή. Το να μαθαίνει κανείς για τον κόσμο συνδέεται άμεσα με την πιθανότητα να τον αλλάξει. Υπό αυτή την έννοια το να θεωρείται κάποιος αρκετά εγγράμματος δε συνδέεται μόνο με τις καλές επιδόσεις σε τυποποιημένα τεστ, αλλά αποτελεί προαπαιτούμενο για να μπορεί να αυτοεκπροσωπείται και να είναι αυτόνομος πολίτης*» (ό.π. σελ. 3).

Συνεπώς τα οιαδήποτε σχέδια μαθήματος (σ.μ.) οφείλουν να προσανατολίζονται σε αυτή την κατεύθυνση με δραστηριότητες ειδικά διαμορφωμένες ώστε να διαμορφώνουν όχι μόνο ψηφιακά, αλλά και κριτικά εγγράμματους μαθητές. Περισσότερο δε τα σ.μ. τα οποία προορίζονται για χρήση σε διαδραστικό πίνακα (ΔΠ), καθώς αυτός προς το παρόν διευκολύνει αλλά στο μέλλον πιθανόν να απαιτεί τη δημιουργία και διδασκαλία πολυτροπικών μαθημάτων. Η παρούσα εργασία θα επιχειρήσει να ανιχνεύσει την ύπαρξη τέτοιου είδους δραστηριοτήτων στα σ.μ. του δείγματος.

Ο ρόλος του ΔΠ στην ενίσχυση του κριτικού πολυτροπικού γραμματισμού

Το θέμα της χρήσης του ΔΠ ως εργαλείο προώθησης της ενεργούς μάθησης μέσω της ενεργούς συμμετοχής του μαθητή επανέρχεται στο προσκήνιο ως μείζον ζήτημα, αφού ο τρόπος αξιοποίησης της πολυτροπικής παρουσίασης της πληροφορίας, μπορεί να αποδειχτεί είτε εξαιρετικά ωφέλιμος για αυτόν, καθώς θα του παράσχει το απαραίτητο **κίνητρο** για συμμετοχή, είτε εξαιρετικά ζημιογόνος, καθώς θα τον οδηγήσει στην **άκριτη** πρόσληψή της, προβληματισμός που έχει τεθεί και από τους Wood και Ashfield (2008)**.** Συνεπώς ο ΔΠ μπορεί να παραλληλιστεί και με δίκοπο μαχαίρι και το ποια πλευρά θα επιλεγεί κάθε φορά εξαρτάται από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό σχεδιασμό.

Όσο υπεύθυνος θεωρείται ο εκπαιδευτικός στην επιλογή της κατάλληλης μεθοδολογίας, άλλο τόσο υπεύθυνος είναι και ο σχεδιαστής των πόρων που θα χρησιμοποιηθούν κατά την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία. Σε περίπτωση που ο ρόλος του εκπαιδευτικού συμπίπτει με αυτόν του δημιουργού των πόρων, τότε θα πρέπει να λάβει υπόψιν του ένα πλήθος παραγόντων που αξιοποιούν πλήρως τα τεχνικά χαρακτηριστικά του ΔΠ και τα ενσωματώνουν αρμονικά σε σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες και στρατηγικές, έχοντας πάντα ως γνώμονα την προώθηση της παιδαγωγικής διάδρασης.

Ο ίδιος κανόνας ισχύει και για την επιλογή έτοιμου υλικού και λογισμικού, το οποίο «*αν δεν επιλέγεται και χρησιμοποιείται με στόχο την αύξηση και υποστήριξη της διδασκαλίας και μάθησης, μέσω της εμπλοκής των μαθητών σε* ***αναστοχαστικές*** *διαδικασίες και όχι μόνο μέσω μετάδοσης και απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων, τότε δεν αξιοποιείται πλήρως η τεχνολογία και η κατάρτιση του εκπαιδευτικού στο βαθμό που θα επέτρεπε την αύξηση της μάθησης»* (Wood & Ashfield, 2008, σελ. 9).

Όλα τα παραπάνω στοιχεία συντείνουν στην ενίσχυση της άποψης πως η έκθεση των μαθητών σε πολυτροπικές μορφές απεικόνισης της πληροφορίας είναι αναγκαίο να συνδυάζεται και με στρατηγικές ενίσχυσης του **κριτικού πολυγραμματισμού**, καθώς σύμφωνα με τις Αγάπογλου και Καπετανίδου (2014), με την επίτευξη ενός **ενεργού** γραμματισμού «*ωθούνται οι μαθητές να χρησιμοποιούν τη γλώσσα, για να αυξάνουν την ικανότητά τους να* ***σκέφτονται****, να* ***δημιουργούν*** *και να* ***αμφισβητούν*** *και δημιουργούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη ανωτέρου επιπέδου γνωστικών λειτουργιών. Ένας τέτοιου τύπου γραμματισμός συνεπάγεται, όπως προκύπτει, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, διότι αυτός δεν κατανοείται ως κάτι δεδομένο που ανάγεται σε ένα σύνολο διακριτών δεξιοτήτων (Baynham, 1995: 9), αντίθετα προτείνει τρόπους επεξεργασίας αυθεντικών κειμένων, δίνοντας έμφαση στο πώς τα κείμενα λειτουργούν σε σχέση με την κοινωνική πραγματικότητα –τι ιδεολογικές θέσεις μεταδίδουν, τι υπονοούν κ.λπ. (Χατζησαββίδης και συν., 2011)»* (Αγάπογλου & Καπετανίδου, 2014, σελ. 11).

Τα κείμενα αυτά συστήνεται να επιλέγονται βάσει της ποικιλίας των πολυτροπικών ερεθισμάτων που περιέχουν, ώστε να μην περιορίζονται απλώς στη γραπτή αναπαράσταση της πληροφορίας αλλά να προσομοιάζουν όσο το δυνατόν περισσότερο στην καθημερινότητα των μαθητών, η οποία κατακλύζεται από πληθώρα μη λεκτικών κυρίως μηνυμάτων, των οποίων η αποκωδικοποίηση συνιστά νοητικά δυσκολότερη διαδικασία και ενισχύεται μέσω του κριτικού πολυγραμματισμού.

Για την ανάλυση ενός κειμένου είναι απαραίτητη η πολυτροπική προσέγγιση, ώστε η έμφαση να δίνεται τόσο στα γλωσσικά όσο και στα μη-γλωσσικά του στοιχεία. Εδώ είναι που η έννοια της πολυτροπικότητας σύμφωνα με τη Χοντολίδου (1999) «*είναι πολλαπλώς χρήσιμη. Ο όρος χρησιμοποιείται όταν αναγνωρίσουμε ότι τα* ***μηνύματα ενός κειμένου*** *(λ.χ. σε σχολικό βιβλίο ή σε κινηματογραφική ταινία), δομούνται με τη γλώσσα (γραπτή και προφορική), την εικόνα, τις κιναισθητικές πράξεις κ.α. Κάθε κείμενο, λοιπόν, σύμφωνα με τη θεωρία της πολυτροπικότητας είναι ένα πολλαπλό σύστημα τρόπων».*

Οι τρόποι αυτοί είναι αναγκαίο να αναλυθούν και να προσεγγιστούν κριτικά έτσι ώστε να απομονωθεί και να αποκωδικοποιηθεί το μήνυμα που θέλει να προσδώσει ο δημιουργός τους. Για να μπορέσει όμως ο αποδέκτης να προβεί σε μια τέτοιου είδους διαδικασία θα πρέπει πρώτα να έχει εξασκήσει κάποιες δεξιότητες, τις οποίες θα τις

αποκτήσει μέσω δραστηριοτήτων που έχουν ως στόχο την καλλιέργεια του κριτικού πολυτροπικού γραμματισμού ή αλλιώς πολυγραμματισμού.

Καθώς ο ΔΠ αποτελεί ένα εργαλείο που υποστηρίζει την πολυτροπική μετάδοση της πληροφορίας, θεωρητικά είναι αναμενόμενο ότι θα επιτελέσει βασικό ρόλο στο σχεδιασμό και στην παρουσίαση τέτοιου είδους δραστηριοτήτων. Το ενδεχόμενο όμως να μη συμβαίνει αυτό έτσι ακριβώς στην πράξη θα επιχειρηθεί να διερευνηθεί έπειτα από προσεκτική ανάλυση σχετικών ερευνών και συσχέτισής τους με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, η οποία στοχεύει στην καταγραφή και ανάλυση των σ.μ. του δείγματος.

Πολυτροπικότητα και παιδαγωγική διάδραση

Υπό το πρίσμα της γνωστικής προσέγγισης στη διδασκαλία με νέα μέσα, τονίζεται μέσα από τη βιβλιογραφία ότι η πολυτροπικότητα των διαδραστικών πόρων δεσμεύει την προσοχή των μαθητών μέσω της πολυμεσικής εκμάθησης, καθώς συνδυάζει μια οπτικοακουστική αναπαράσταση της πληροφορίας (Gillen et al., 2007; Kennewell & Beauchamp, 2007). Η έρευνα αυτή (Gillen et al., 2007) κατέδειξε πως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε μια αποτελεσματική πολυμεσική διδασκαλία οδηγεί στην επιτυχή εφαρμογή των βασικών αρχών της. Αποτελεί όμως από μόνη της η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις τεχνικές διδασκαλίας πολυμεσικών και πολυτροπικών περιεχομένων προϋπόθεση για επιτυχή μάθηση ή μήπως θα λειτουργούσε καλύτερα συνδυαστικά με παιδαγωγικότερες τεχνικές κριτικής προσέγγισης των μιντιακών προϊόντων;

Σύμφωνα με άλλες έρευνες (Goldman, 2003), η σύζευξη της οπτικής με την ακουστική μορφή της πληροφορίας δεν αποτελεί χαρακτηριστικό που εξασφαλίζει από μόνο του την κατανόηση του προβαλλόμενου περιεχομένου. Με άλλα λόγια η **δυναμική** απεικόνιση της πληροφορίας δεν υπερτερεί πάντα έναντι της αντίστοιχης **στατικής** όσον αφορά το βαθμό αποκωδικοποίησης από το δέκτη. Αντιθέτως μπορεί να διευκολύνει την **παθητικότερη** στάση του μαθητή σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Παρακάτω παρατίθενται κάποια παραδείγματα πολυτροπικής χρήσης του ΔΠ από τη βιβλιογραφία (Hennessy, et al., 2007; Wood & Ashfield, 2008) όπου επιχειρείται η ενίσχυση του κριτικού γραμματισμού των μαθητών με τη βοήθεια πολυτροπικών ερεθισμάτων.

Παράδειγμα 1

Είναι γεγονός πως είναι δυνατόν να επεξεργαστεί το προβαλλόμενο στο ΔΠ υλικό ή να δοθεί έμφαση σε κάποια σημεία του απευθείας από την οθόνη και να αποθηκευτεί για μελλοντική επανάληψη και χρήση (Miller & Glover, 2002 στο Twiner et al., 2010). Το στιγμιότυπο μιας **ταινίας** για παράδειγμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να καταγράψει σχόλια μαθητών, τα οποία μπορεί να αποτελέσουν αντικείμενο μελλοντικής συζήτησης. Τέτοιες δραστηριότητες εντάσσονται στην έννοια του Bereiter (1994) 'προοδευτικός διάλογος' (progressive discourse), όπου μέσω της **ομιλίας** και άλλων **μέσων** εργαζόμαστε στην τρέχουσα γνώση, ή στα αντικείμενα που την περιέχουν για να επεκτείνουμε και να ανακεφαλαιώσουμε προτάσεις για κριτική. Η διαδικασία αυτή θεωρείται δύσκαμπτη με τα παραδοσιακά κείμενα, ενώ τα προβαλλόμενα **κείμενα** στο ΔΠ διευκολύνουν όλη την τάξη στο να κάνει αλλαγές σε αυτά, αλλά και να τις ανατρέψει (Hennessy et al., 2007).

Παράδειγμα 2

Τέτοιου είδους σύζευξη **διαλεκτικών** εκπαιδευτικών προσεγγίσεων με **τεχνικές προώθησης κριτικής ανάγνωσης οπτικών ερεθισμάτων** παρατηρείται και στην παρακάτω προτεινόμενη δραστηριότητα των **Ιντζίδη** *και* **Καραντζόλα** (1999), η οποία εμπλουτίζει ένα γραπτό κείμενο και μια εικόνα από το βιβλίο της Φυσικής Α' Λυκείου (σελ. 233). Η προτεινόμενη δραστηριότητα καλεί τους μαθητές να *«επιτελέσουν την πρωτοβάθμια ανάγνωση της εικόνας, εντοπίζοντας τα βασικά μορφολογικά της χαρακτηριστικά. Κάθε παρατήρηση θεωρείται 'σωστή', με την έννοια ότι οι απαντήσεις των μαθητών/τριών δεν αξιολογούνται ως 'σωστό-λάθος', αλλά αποτελούν εκείνη την αφορμή για παρατήρηση της*

εικόνας και συζήτηση-παραγωγή προφορικού λόγου στην τάξη. Στη συνέχεια επιχειρείται ο συσχετισμός της οπτικής αναπαράστασης με το ρηματικό κείμενο που τη συνοδεύει. Τέλος προτείνεται δραστηριότητα για την παραγωγή γραπτού λόγου.



Από την οργάνωση στην αταξία

1. Καθώς ένα βλήμα μεγάλης ταχύτητας ενσφηνώνεται σε κάποιο τοίχωμα και η μηχανική του ενέργεια υποβαθμίζεται, μετατρεπόμενη σε ισόποση θερμική, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι η οργανωμένη κινητική ενέργεια των σωματιδίων του μετατρέπεται σε κινητική ενέργεια ανοργάνωτη.

2. Καθώς κατρακυλάει ο βράχος, η οργανωμένη κινητική ενέργεια των δομικών σωματιδίων του –εν προκειμένω των μορίων του– μετατρέπεται σε ενέργεια θερμική, που σημαίνει πάλι κινητική ενέργεια σωματιδίων, αλλά τώρα πια ανοργάνωτη. Ενώ η ενέργεια ποσοτικά διατηρήθηκε, κάτι άλλαξε. Η «αταξία» μεγάλωσε. Η φύση κατά τις αυθόρμητες διεργασίες της –που αποτελούν και τη συντριπτική πλειοψηφία των γεγονότων του Σύμπαντος– φαίνεται να δείχνει μια προτίμηση. Όσο για το βράχο, ο δεύτερος νόμος της θερμοδυναμικής μας θυμίζει κάτι που το ξέρουμε. Μπορεί να το ξέρουμε αλλά μας το επισημαίνει. Μας λέει λοιπόν ότι είναι αδύνατον τα δομικά σωματίδια του βράχου να οργανωθούν μόνα τους, να αποκτήσουν τις ίδιες κατευθύνσεις ταχύτητας, έτσι που ο βράχος ν' αρχίσει να τρέχει μόνος

Αυτό θα μπορούσε να σας συμβεί αν ίσχυε μόνο ο πρώτος νόμος της θερμοδυναμικής.

ΦΥΣΙΚΗ

233 Η ΕΝΕΡΓΕΙΑ ΔΙΑΤΗΡΕΙΤΑΙ ΚΑΙ ΥΠΟΒΑΘΜΙΖΕΤΑΙ

Σχήμα 1. Ενδεικτικό μέρος μαθήματος Φυσικής Α' Λυκείου.

Προτεινόμενες ερωτήσεις σχετικά με τη μορφολογία της εικόνας:

- *Ποια είναι η χρωματική διαβάθμιση της εικόνας (άσπρο, γκρι, έντονο μαύρο) και τι εξυπηρετεί;*
- *Ποιος είναι ο χώρος που ορίζεται από το περίγραμμα της εικόνας και εντός του οποίου λαμβάνει χώρα το υπό μελέτη φυσικό φαινόμενο;*
- *Ποιοι είναι οι συμμετέχοντες στο φυσικό φαινόμενο που αποτυπώνεται στην εικόνα; [βλήμα {1ή 2 κομμάτια) και τοίχος]*
- *Η κατάσταση των σωμάτων-συμμετεχόντων παραμένει σταθερή;*
- *Απεικονίζεται η αιτία της παραπάνω αλλαγής και, εάν όχι, μας βοηθάει η εικόνα να την εικάσουμε;*
- *Πώς υποδηλώνεται σχεδιαστικά η διαδοχή των φάσεων του φυσικού φαινομένου στο χρόνο;*
- *Τι δηλώνει η παρουσία των λοξών γραμμών και του βέλους για το είδος της εικόνας; Τι σημαίνουν στο πλαίσιο του συμβολισμού των φυσικών επιστημών;*
- *Πώς απεικονίζεται η εσωτερική κατάσταση των σωμάτων κατά την εξέλιξη του φυσικού φαινομένου; Τι προβλήματα δημιουργούνται από την απεικόνιση αυτή;*

Συσχετισμός του οπτικού διαγράμματος με το ρηματικό κείμενο *(το ρηματικό κείμενο περιλαμβάνει τη συνοδευτική παράγραφο με την ενδεικτική αρίθμηση 1., τους γενικότερους τίτλους και υπότιτλους της ενότητας καθώς και τον τίτλο -δείκτη της σελίδας)*

- *Πώς συσχετίζονται ο τίτλος-δείκτης της σελίδας «Η ενέργεια διατηρείται και υποβαθμίζεται», τόσο με την εικόνα όσο και με το συνοδευτικό κείμενο;*

- *Πώς καταγράφεται στον τίτλο η διαδοχή των φάσεων του φυσικού φαινομένου; Συσχετισμός των επιρρηματικών προσδιορισμών του τίτλου «από… στην…» με την εικόνα.*
- *Δικαιολογείται η χρήση του ρήματος «ενσφηνώνεται» στο κείμενο με βάση την εικόνα; Μπορεί να θεωρηθεί ανεξάρτητη από το υλικό του τοιχώματος (ξύλο, μπετόν, κ.α.);*
- *Η έκφραση «βλήμα μεγάλης ταχύτητας» παραπέμπει σε κάποια τυπολογική των κινουμένων βλημάτων; Σε ποια δευτερεύουσα πρόταση μπορεί να αναλυθεί; Πώς αναπαριστάται στην εικόνα;*
- *Πώς αναπαριστώνται στην εικόνα οι διαδικασίες που δηλώνονται από τα ρήματα «υποβαθμίζεται» και «μετατρέπεται»;*
- *Από ποια χρονική στιγμή εκκινεί η αφήγηση του κειμένου και από ποια η αφήγηση της εικόνας;*
- *Ποια διαδικασία ή διαδικασίες βρίσκονται σε **πρώτο πλάνο** στο κείμενο και στην εικόνα;*

Παραγωγή γραπτού λόγου
Να επανασχεδιάσετε την εικόνα και το κείμενο, που αναφέρονται στο φυσικό φαινόμενο της Διατήρησης της ενέργειας, λαμβάνοντας υπόψη τις βελτιωτικές προτάσεις της τάξης σας.»

Όπως παρατηρείται στην παραπάνω προτεινόμενη δραστηριότητα, στο τελευταίο σκέλος της υπάρχει η δυνατότητα επανασχεδιασμού εναλλακτικών πολυτροπικών προϊόντων που φέρουν διαφορετικές ερμηνείες. Αυτή η πρακτική αποτελεί ένα μέρος της **κριτικής πολυτροπικής ανάγνωσης,** η οποία σύμφωνα με τους Kellner και Share (2007) ωθεί τους μαθητές να εξερευνήσουν το κρυφό μέρος του παγόβουνου αμφισβητώντας τα κοινώς αποδεκτά νοήματα και σχεδιάζοντας κατόπιν συζητήσεων νέα μιντιακά προϊόντα στη βάση αντιθετικών ερμηνειών. Σε αυτό το σημείο πρέπει να σημειωθεί πως παρατηρούνται στοιχεία προώθησης υψηλού επιπέδου στόχων όπως αξιολόγηση, ανάλυση και σύνθεση σε όλο το εύρος της προαναφερθείσας διαδικασίας.

Δείγμα και περιορισμοί

Ως δείγμα της παρούσας έρευνας επιλέχθηκαν τα σ.μ. που προορίζονται για χρήση στο ΔΠ της εταιρείας Smartboard, τα οποία όμως μπορούν να υποστηριχθούν και από άλλους τύπους. Από την **ιστοσελίδα της Smart Technology** επιλέχθηκαν αυτά τα οποία ήταν δυνατόν να ανοιχθούν πατώντας στην επιλογή 'Άνοιγμα σε SMART Notebook Express', καθώς με αυτό τον τρόπο μπορεί ο κάθε χρήστης να τα ανοίξει, να τα μελετήσει και να τα επεξεργαστεί από οποιονδήποτε υπολογιστή. Με τον τρόπο αυτό λειτουργούν ως προσομοίωση, γεγονός πολύ φιλικό για τους εκπαιδευτικούς-χρήστες του ΔΠ, οι οποίοι αναζητούν μέσα από δωρεάν ιστοτόπους τους κατάλληλους πόρους για το μάθημά τους.

Ως εκ τούτου δεν επιλέχθηκαν ως δείγμα σ.μ. που δεν ήταν δυνατόν να προσπελαστούν με τον τρόπο αυτό καθώς θεωρήθηκε πως είναι λιγότερο πιθανό να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς, εφόσον δε θα μπορούν να ελέγξουν τη λειτουργικότητά τους σε συνθήκες προσομοίωσης τάξης και ενδεχομένως να τα επεξεργαστούν.

Ένα ακόμα κριτήριο αποτελεί το γεγονός ότι η ιστοσελίδα της Smart για σ.μ. σε όλες τις γλώσσες φιλοξενεί και σ.μ. στην ελληνική γλώσσα, κάτι που δεν ισχύει και για τις ιστοσελίδες άλλων εταιρειών. Συνεπώς το δείγμα μας προσανατολίστηκε στα ελληνικά δεδομένα και το πλήθος του είναι **100** σ.μ.

Εργαλεία

Τα σ.μ. καταχωρήθηκαν στο στατιστικό εργαλείο 'Statistical Package for the Social Sciences' (SPSS), PASW statistics version 18, όπου και αναλύθηκαν. Για την απεικόνιση των δεδομένων που εξήχθησαν από αυτές τις αναλύσεις χρησιμοποιήθηκαν πίνακες από το SPSS καθώς και διαγράμματα από το Microsoft Excel 2007.

Μεταβλητές

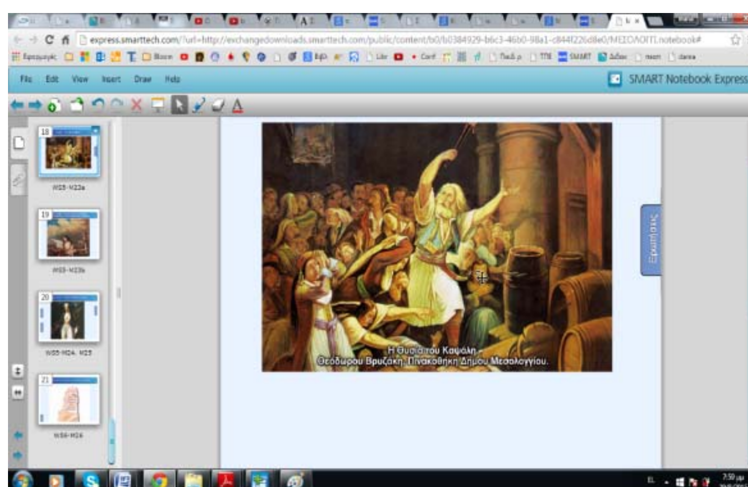
Για την ανίχνευση ύπαρξης πολυτροπικών ερεθισμάτων που αποσκοπούν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στις δραστηριότητες του δείγματος χρησιμοποιήθηκε μια μεταβλητή η οποία ονομάστηκε ‘*πολυτροπικά ερεθίσματα για ανάδειξη κριτικού πολυγραμματισμού*’ και έλαβε τις τιμές 1/0 (ναι/όχι). Ως πολυτροπικά ερεθίσματα ορίστηκαν οι στατικές εικόνες, τα κινούμενα σχέδια, οι ήχοι, τα βίντεο και οι υπερσύνδεσμοι. Οι δραστηριότητες του κάθε σ.μ. θα καθορίσουν την ύπαρξη ή μη της μεταβλητής.

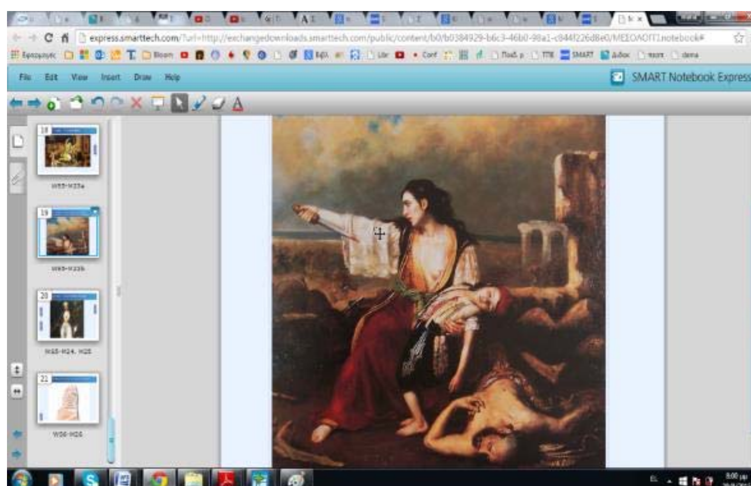
Περιγραφή μεθοδολογίας

Από την καταγραφή της χρήσης πολυτροπικών ερεθισμάτων στο σύνολο του δείγματος που αποτελεί μέρος μιας προηγούμενής μου έρευνας προέκυψε και μια ακόμα διάσταση, i.e. αν ο ρόλος τους στις δραστηριότητές των υπό μελέτη σ.μ. αποσκοπεί στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Για αυτό το σκοπό παρατηρήθηκε αν στα σ.μ. όπου είχαν καταγραφεί πολυτροπικά ερεθίσματα και παράλληλα δραστηριότητες που ανήκαν σε κατηγορίες στόχων ανώτερου επιπέδου (Μακαρίδου, 2021) ο ρόλος των εν λόγω ερεθισμάτων ήταν απλά διακοσμητικός, ή αν υποβοηθούσε το γραπτό κείμενο (ως γραπτό κείμενο θεωρήθηκαν και οι οδηγίες για τη διεξαγωγή της δραστηριότητας) ώστε να εμπλέξει κριτικά ή και συνθετικά-δημιουργικά το μαθητή στη δραστηριότητα. Η διαδικασία της καταγραφής στο SPSS της συχνότητας ύπαρξης πολυτροπικών ερεθισμάτων με την παραπάνω λειτουργία πρόκειται να δώσει μια εικόνα σε σχέση με τα ποσοστά χρήσης τους στο σύνολο του δείγματος.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά την ύπαρξη πολυτροπικών ερεθισμάτων που υποστηρίζουν την ανάδειξη κριτικού πολυγραμματισμού, καταγράφηκε στο SPSS η ύπαρξη τους σε κάθε σ.μ. μόνο σε περίπτωση που κάποιο από αυτά συνεπικουρούσε σε τεχνικές διδασκαλίας κριτικής προσέγγισης ή αλλιώς κριτικής ανάγνωσης κειμένων και έπαιρνε την τιμή 1 (ναι) στη μεταβλητή ‘πολυτροπικά ερεθίσματα για ανάδειξη κριτικού πολυγραμματισμού’. Ειδάλλως λάμβανε την τιμή 0 (όχι).

Για να γίνει περισσότερο κατανοητή η παραπάνω διαδικασία παρατίθενται κάποια παραδείγματα από ένα σ.μ. του δείγματος στην ιστορία για μαθητές δημοτικού:





Σχήμα 1. Η έξοδος του Μεσολογγίου (Καρτέλες 18 και 19)

Στη δραστηριότητα αυτών των 2 καρτελών ζητείται από τους μαθητές να συγκρίνουν τους 2 πίνακες ως προς το μήνυμα που θέλουν να περάσουν. Τους προτρέπει επίσης να παρατηρήσουν ότι το ίδιο κεντρικό μήνυμα υπάρχει και στους 2 και να εξηγήσουν ποιο είναι αυτό.

Όσον αφορά την πολυσημική προσέγγιση της εικόνας ως κείμενο, καταδεικνύεται η προσπάθεια του δημιουργού της εν λόγω δραστηριότητας να ωθήσει τους μαθητές να προσεγγίσουν τον πίνακα αυτό ερμηνευτικά, σε ένα βαθύτερο δηλαδή επίπεδο, με άλλα λόγια ως ένα οπτικό μέσο, το οποίο πέρα από την αισθητική του λειτουργία έχει σκοπό να μεταδώσει κάποια μηνύματα. Η κριτική αυτή ανάγνωση του μέσου αποτελεί ένδειξη πρόθεσης χρήσης του στην εκπαιδευτική διαδικασία όχι μόνο ως κίνητρο για απλή προσέλκυση της προσοχής του μαθητή, αλλά και για την ανάπτυξη ανωτέρου επιπέδου νοητικών λειτουργιών σε συνδυασμό πάντα με την ενίσχυση του **κριτικού γραμματισμού**. Όπως άλλωστε διατείνεται και ο Μεταξιώτης (2000) *«τα εικονιστικά κείμενα μπορούν να ενεργοποιήσουν νοητικά τους μαθητές μια που και στην απλούστερη εικόνα η αντίληψη λειτουργεί συγκριτικά και κάθε σύγκριση εμπεριέχει μία σύγκρουση, μία διαφορά θέσης».*

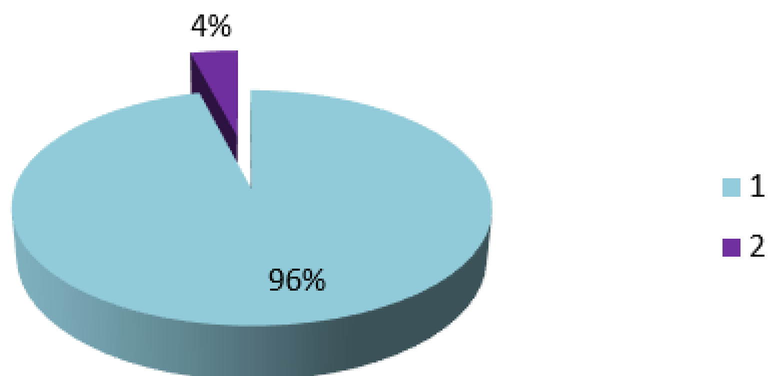
Τέλος, παρόλη τη φιλότιμη προσπάθεια του σχεδιαστή να προωθήσει υψηλού επιπέδου γνωστικούς στόχους, εντούτοις η έλλειψη συνθετικών διαδικασιών στερεί από τη δραστηριότητα τη δυνατότητα του μαθητή να αλληλεπιδράσει με το ΔΠ για να ερευνήσει, να δημιουργήσει και ενδεχομένως να παρουσιάσει το δικό του μιντιακό προϊόν και συνεπώς την ευκαιρία δημιουργίας συνθηκών για υψηλή παιδαγωγική διάδραση. Με άλλα λόγια ο ρόλος του ΔΠ περιορίζεται εδώ σε απλό μέσο παρουσίασης της δραστηριότητας.

Ερευνητικό ερώτημα

Ποια είναι η συχνότητα εμφάνισης πολυτροπικών ερεθισμάτων σε δραστηριότητες όπου προωθείται ο κριτικός γραμματισμός στο σύνολο του δείγματος;

Πίνακας 1. Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος βάσει των πολυτροπικών ερεθισμάτων για την ανάδειξη πολυτροπικού γραμματισμού

	Συχνότητα	Ποσοστό %
ΟΧΙ	96	96
ΝΑΙ	4	4
Σύνολο	**100**	**100**



Σχήμα 2. Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τη χρήση πολυτροπικών ερεθισμάτων για την ανάδειξη πολυτροπικού γραμματισμού. Κατηγοριοποίηση δεδομένων σε 2 κατηγορίες (Ναι – Όχι)

Με βάση τα δεδομένα του Πίνακα 1 παρατηρούμε πως η χρήση πολυτροπικών ερεθισμάτων για την ανάδειξη πολυτροπικού γραμματισμού παρατηρείται σε 4 σχέδια μαθήματος (4%).

Σχολιασμός αποτελεσμάτων

Παρά το ικανοποιητικό ποσοστό χρήσης των εικόνων στις καρτέλες των σ.μ., σε πολύ λίγες περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκαν αυτές ως ερέθισμα για περαιτέρω επεξεργασία, δηλαδή για μια κριτική ανάλυσή τους ή για παραγωγή/σύνθεση (4%). Το αποτέλεσμα αυτό μας ωθεί στο συμπέρασμα πως η χρήση τους ως επί το πλείστον ήταν αισθητική ή πολλές φορές υποστηρικτική για την ενίσχυση της κατανόησης της γραπτής πληροφορίας. Ο τρόπος αυτός χρήσης συνάδει με το συμπέρασμα του Μεταξιώτη (2000), του Mihalis (2016), αλλά και την έρευνα του Κουτσογιάννη (2011) σε σχολικά εγχειρίδια της νεοελληνικής γλώσσας της Α' γυμνασίου οι οποίοι διατείνονται πως *«ελάχιστα ερεθίσματα δίνονται στους μαθητές να αξιολογήσουν τους σημειωτικούς κώδικες, παρόλο που ο αριθμός των πολυτροπικών κειμένων των εγχειριδίων είναι υψηλός»* (Mihalis, 2016, σελ.177) και πως τα εικονιστικά κείμενα στη σχολική πραγματικότητα αξιοποιούνται 'παραδειγματιστικά ή διακοσμητικά', ενώ οφείλουν να εξασφαλίσουν μία ενεργητικότερη συμμετοχή των μαθητών στην παραγωγή κειμένων.

Συμπεράσματα

Αν λοιπόν εδώ δεν εκμεταλλευτεί ο εκπαιδευτικός πλήρως τις ευκαιρίες να αναπτύξει μια πιο διαδραστική προσέγγιση, εκμεταλλευόμενος την πολυτροπική μετάδοση της πληροφορίας που του παρέχει ο ΔΠ, ωθώντας τους μαθητές να αναστοχαστούν ως προς τα κίνητρα των δημιουργών της και πυροδοτώντας συζητήσεις μέσω ανοιχτού τύπου ερωτήσεων όπως είδαμε στα άνωθεν παραδείγματα και αρκεστεί μόνο στην πορεία του μαθήματος που προτείνουν τα εν λόγω σ.μ., τότε είναι πιθανόν να μην προαχθεί η ανωτέρου επιπέδου μάθηση, καθώς οι μαθητές θα εστιάζουν παθητικά στα πολύχρωμα γραφικά και στα κινούμενα σχέδια.

Άρα μελλοντικές επιμορφώσεις εκπαιδευτικών-χρηστών του ΔΠ είναι ωφέλιμο να προσανατολιστούν προς αυτή την κατεύθυνση. Στις επιμορφώσεις αυτές υπό το φως μιας κριτικής παιδαγωγικής των μέσων οι εκπαιδευτικοί θα παροτρύνονται να χρησιμοποιούν περισσότερο τη δημιουργικότητά τους ώστε να υιοθετούν πρακτικές σύνδεσης του πολυτροπικού ή μιντιακού γραμματισμού με συνθετικές δραστηριότητες παραγωγής πολυτροπικού υλικού από τη μεριά των μαθητών.

Σε περιπτώσεις ανυπαρξίας τέτοιου είδους επιμορφώσεων μια εναλλακτική πρακτική είναι η συνεργασία των άνωθεν ειδικών, με στόχο τη συνδιαμόρφωση ελεύθερα διαμοιρασμένων άρτιων σ.μ., εμπλουτισμένων με πολυτροπικές μορφές παρουσίασης της πληροφορίας που θα ενθαρρύνουν ομαδικές δραστηριότητες διερεύνησης, κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας πάνω σε αυτές.

Αναφορές

Bereiter, C. (1994). Implications of post-modernism for science, or, science as progressive discourse. *Educational Psychologist, 29* (1), 3–12.

Gillen, J., Staarman, J.K, Littleton, K., Mercer, N. & Twiner, A. (2007). A 'learning revolution'? Investigating pedagogic practice around interactive whiteboards in British primary classrooms. *Learning, Media and Technology*, *32* (3), 243-256.

Goldman, S. R. (2003). Learning in complex domains: When and why do multiple representations help? *Learning and Instruction, 13* (2), 239–244.

Goodman, S. (2003). *Teaching youth media: A critical guide to literacy, video production, and social change*. New York: Teachers College Press.

Hennessy, S., Deaney, R., Ruthven, K., & Winterbottom, M. (2007). Pedagogical strategies for using the interactive whiteboard to foster learner participation in school science. *Learning, Media and Technology*, *32*(3), 283-301.

Kellner, D. & Share Z. J. (2007). Critical media literacy is not an option. *Learn Inq*, 1, 59–69.

Kennewell, S. & Beauchamp, G. (2007). The features of interactive whiteboards and their influence on learning. *Learning, Media and Technology*, *32*(3), 227-241.

Mihalis, A. (2016). Καλλιέργεια πρακτικών ψηφιακού γραμματισμού: δημιουργική πρόκληση για το νέο σχολείο. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση, 4(1)*, 165-181.

O'Halloran, K.L. & Lim, F. V. (2011), 'Dimensioner af Multimodal Literacy', *Viden om Læsning* 10, September 2011: 14–21, Copenhagen, Denmark: Nationalt Videncenter for Laesning.

Smart. Retrieved October 20, 2014, from http://legacyexchange.smarttech.com/#tab=0.

Twiner, A., Coffin, C., Littleton, K., & Whitelock, D. (2010). Multimodality, orchestration and participation in the context of classroom use of the interactive whiteboard: a discussion. *Technology, Pedagogy and Education, 19*(2), 211-223.

Wood, R. & Ashfield, J. (2008). The use of the interactive whiteboard for creative teaching and learning in literacy and mathematics: a case study. *British Journal of Educational Technology, 39*(1), 84–96.

Αγάπογλου, Θ. & Καπετανίδου, Μ. (2014). Από την κριτική ανάγνωση στη δημιουργική γραφή. Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησαββίδης (Επιμ.). *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου.*

Ιντζίδης, Β. *και* Καραντζόλα, Ε. (1999) Διδακτικές δοκιμές: Εννοιολογικές και αφηγηματικές οπτικές παραστάσεις. *Γλωσσικός Υπολογιστής*.

Κουτσογιάννης, Δ. (2011). Λόγοι, μακροκείμενα και στρατηγικές κατά την αναπλαισίωση της πολυτροπικότητας στα διδακτικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας του Γυμνασίου. Στο: Μ. Πουρκός & Ε. Κατσαρού (Επιμ.), *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση* (σσ. 550-574). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Μακαρίδου, Μ. (2021). Αξιολόγηση διαδικτυακών σχεδίων μαθήματος για χρήση σε διαδραστικό πίνακα με κριτήριο τη στοχοταξινομία του Bloom. Στο Χ. Τσιχουρίδης και συν. (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 6ου Διεθνούς Συνεδρίου, για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*, 1, 629-637, Λάρισα.

Μεταξιώτης, Γ. (2000). Η εικόνα στην εκπαίδευση, *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 2, 195-198.

Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας, *Γλωσσικός Υπολογιστής,* 1, 115-118.

Η Εφαρμογή της Πολυμεσικής Θεωρίας και του H5P στο Σχεδιασμό Μαθησιακών Αντικειμένων για την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Καλούδη Αργυρώ
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
psemnem19013@aegean.gr

Κώστας Απόστολος
Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
apkostas@aegean.gr

Περίληψη

Η άνθηση της δια βίου μάθησης αλλά και οι καταστάσεις που βιώνουμε λόγω της πανδημίας COVID-19, ανέδειξαν την ανάγκη παραγωγής εκπαιδευτικού περιεχόμενου για την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Η συγκεκριμένη εργασία αναδεικνύει τα χαρακτηριστικά των μαθησιακών αντικειμένων και πως αυτά προάγονται μέσα από τις αρχές του εκπαιδευτικού σχεδιασμού της πολυμεσικής θεωρίας. Ζητούμενο είναι οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν μια πρόταση-οδηγό για τον ορθό τρόπο σχεδίασης ενός εκπαιδευτικού ψηφιακού αντικειμένου με ελάχιστες τεχνολογικές γνώσεις, μέσα από ένα δωρεάν εργαλείο συγγραφής εκπαιδευτικού περιεχομένου.

Λέξεις κλειδιά: εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, πολυμεσική θεωρία, μαθησιακά αντικείμενα, H5P.

Εισαγωγή

Η χρήση ψηφιακών μαθησιακών αντικειμένων για την υποστήριξη της δια ζώσης εκπαίδευσης αποτελεί μια κοινή πρακτική της Τεχνολογικά Υποστηριζόμενης Μάθησης. Ειδικότερα όμως λόγω της πανδημίας COVID-19 και καθώς οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων κλήθηκαν να διδάξουν αποκλειστικά εξ αποστάσεως, αναδείχθηκε ως μια επιτακτική ανάγκη, η δημιουργία πρότυπων ψηφιακών αντικειμένων διδασκαλίας τα οποία μπορούν εύκολα να δημιουργηθούν, να διαμοιραστούν, να αποθηκευτούν, να επαναχρησιμοποιηθούν, να συνδυαστούν και να προσαρμοστούν από την εκπαιδευτική κοινότητα. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, τουλάχιστον στην αρχή της πανδημίας, δεν διέθεταν δεξιότητες και γνώσεις ώστε να ανταπεξέλθουν στο σχεδιασμό ψηφιακών μαθησιακών αντικείμενων και για αυτό ανέτρεξαν σε αποθετήρια εκπαιδευτικού περιεχομένου, τα μαθησιακά αντικείμενα των οποίων, επι το πλείστων λειτουργούν υποστηρικτικά ως προς τις δια ζώσης διδασκαλίες και δεν επαρκούν για καθολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Στόχος είναι να παραχθεί ένα μαθησιακό αντικείμενο, με την καθοδήγηση των αρχών της πολυμεσικής θεωρίας, το οποίο να προάγει την εξ αποστάσεως διδασκαλία. Για το σκοπό αυτό έγινε ανάλυση των μοντέλων σχεδίασης διαδραστικών συστημάτων, των εργαλείων συγγραφής εκπαιδευτικού περιεχομένου και των μοντέλων αξιολόγησης μαθησιακών αντικειμένων. Δημιουργήθηκε ένα ψηφιακό μαθησιακό σενάριο το οποίο αποτελείται από μικρότερα μαθησιακά αντικείμενα που έχουν συνδυαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να εκπληρώνουν τους μαθησιακούς στόχους. Το σχεδιαστικό μοντέλο που επιλέχθηκε είναι το ADDIE και το μέσο αξιολόγησης το LORI. Το σχέδιο μαθήματος έχει διάρκεια 45 λεπτών και αφορά την ασύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία των ανανεώσιμων πηγών ενέργειας στη ΣΤ΄ δημοτικού, με τη χρήση του ανοιχτού εργαλείου συγγραφής περιεχομένου H5P. Το μαθησιακό αντικείμενο αξιολογήθηκε, μέσο ενός ερωτηματολογίου, από 36 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι έχουν διδάξει στη συγκεκριμένη βαθμίδα

εκπαίδευσης και χρειάστηκαν να δημιουργήσουν ή να αναζητήσουν κάποια στιγμή υλικό για εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Μαθησιακά αντικείμενα και Φωτόδεντρο

Η ύπαρξη μαθησιακών αντικειμένων καθιστά τη διδασκαλία μια διαδικασία συνεχούς ροής, που μπορεί με γνώμονα μια κεντρική δομή να αναπροσαρμόζεται συνεχώς ανάλογα με τις ιδιότητες των μαθητών, τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και το σκοπό των εκπαιδευτικών στόχων, χωρίς εξειδικευμένες τεχνολογικές γνώσεις. Σύμφωνα με τον Polsani (2003) έχουν οριστεί οι βασικές λειτουργικές απαιτήσεις που πρέπει να καλύπτει ένα μαθησιακό αντικείμενο (Polsani, 2003): α) *Προσβασιμότητα (Accessibility)*, υπό την έννοια πως ένα μαθησιακό αντικείμενο για να μπορεί να αποθηκευτεί και να μπορεί να αναφερθεί σε μια βάση δεδομένων θα πρέπει να φέρει ετικέτα με μεταδεδομένα, β) *Επαναχρησιμοποίηση (Reusability)*, καθώς ένα μαθησιακό αντικείμενο από τη στιγμή που θα δημιουργηθεί θα πρέπει να λειτουργεί σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια ή να μπορεί να συνδυάζεται με άλλα μαθησιακά αντικείμενα και γ) *Διαλειτουργικότητα (Interoperability)*, όπου ένα μαθησιακό αντικείμενο θα πρέπει να λειτουργεί σε κάθε περιβάλλον και λειτουργικό σύστημα.

Το Φωτόδεντρο αποτελεί τη κεντρική ηλεκτρονική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας που δίνει τη δυνατότητα στους ενδιαφερόμενους (μαθητές, δασκάλους, γονείς και κηδεμόνες) να αναζητήσουν και να χρησιμοποιήσουν ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο (http://photodentro.edu.gr). Από την ανάλυση που έγινε στην κατηγορία του μαθήματος φυσική και συγκεκριμένα στην ενότητα των Ανανεώσιμων πηγών ενέργειας βρέθηκε ότι, περιλαμβάνονται 32 μαθησιακά αντικείμενα. Οκτώ από αυτά είναι τύπου εκπαιδευτικά σενάρια εκ των οποίων τα 2 μόνο θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για εξ αποστάσεως διδασκαλία. Το 2017 μέσα από τη μελέτη των Saltidou & Skoumios, διαφαίνεται ότι τα μαθησιακά αντικείμενα που περιέχονται στο Φωτόδεντρο τα οποία αφορούν τις φυσικές επιστήμες και σχεδιάστηκαν ώστε να προωθούν στο μαθητή γνώση για επιστήμη είναι περιορισμένα, σε αντιδιαστολή με εκείνα που αναδεικνύουν δραστηριότητες γνωστικής μάθησης χαμηλού επιπέδου (Saltidou & Skoumios, 2017 οπ. αναφ. στο Κωστάκη & Kalogiannakis, 2019). Επίσης η έρευνα των Κωστάκη & Kalogiannakis (2019) που αφορούσε την άποψη των εκπαιδευτικών για τα Μαθησιακά Αντικείμενα που σχετίζονται με Φυσικές Επιστήμες και εμπεριέχονται στο αποθετήριο Φωτόδεντρο, κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί διακρίνουν μια πολυπλοκότητα στην ανάπτυξη ψηφιακών μαθησιακών αντικειμένων. Επίσης σημειώνουν ότι συχνά οι στόχοι των δημιουργών τους δεν συνάδουν με τους στόχους των εκπαιδευτικών (Κωστάκη & Kalogiannakis, 2019).

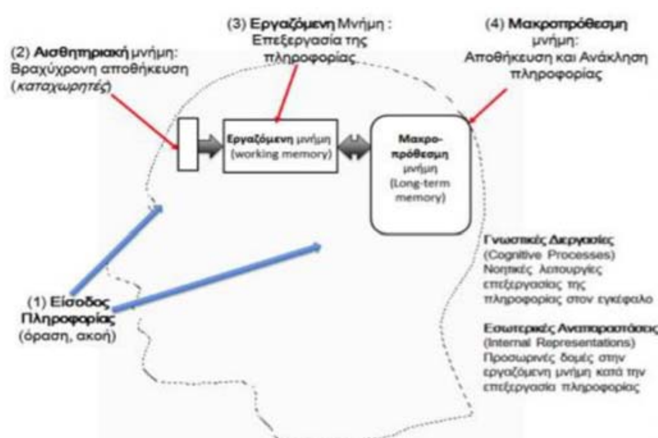
Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό πως οι εκπαιδευτικοί επιζητούν εργαλεία εύκολα στη χρήση για την ανάπτυξη μαθησιακών αντικειμένων ώστε να μπορούν να εντάξουν την τεχνολογία στην εκπαίδευση τους χωρίς τεχνολογική εξειδίκευση, τα οποία όμως να συνάδουν με τους στόχους της εκπαιδευτικής παρέμβασης και να επιφέρουν γνωστική μάθηση υψηλού επιπέδου.

Πολυμεσική θεωρία

Οι θεωρίες της διπλής κωδικοποίησης και του γνωστικού φορτίου καθώς και οι υποθέσεις της περιορισμένης χωρητικότητας και της ενεργητικής επεξεργασίας (Clark & Mayer, 2016), αποτελούν τις κατευθυντήριες γραμμές για την ανάπτυξη της θεωρίας των πολυμέσων του Mayer. Οι ανωτέρω θεωρίες και υποθέσεις εστιάζουν στον τρόπο που θα χρησιμοποιηθούν τα οπτικοακουστικά μέσα στην εκπαίδευση, βάση των ανθρώπινων καναλιών υποδοχής και επεξεργασίας πληροφοριών.



Σχήμα 1: Κανάλια εισαγωγής πληροφοριών της θεωρίας της διπλής κωδικοποίησης. (Δημητριάδης, 2015, σελ.72)



Σχήμα 2: Σχηματική αναπαράσταση της θεωρίας επεξεργασίας της πληροφορίας. (Δημητριάδης, 2015, σελ.57)

Σκοπός της Πολυμεσικής Θεωρίας είναι να παρουσιάσει στους εκπαιδευτικούς, διδασκαλίες που διεγείρουν τα οπτικοακουστικά κανάλια του εκπαιδευομένου, χωρίς όμως την υπερβολική φόρτωση της μνήμης εργασίας. Έτσι ο εκπαιδευόμενος λαμβάνει καλύτερα τις πληροφορίες οπού αργότερα θα δημιουργήσουν τα καινούρια γνωστικά σχήματα.



Σχήμα 3: Γνωστικό μοντέλο για την πολυμεσική μάθηση (Mayer, 2009, σ.61)

Κατά τον Mayer *«Πολυμέσα είναι η παρουσίαση υλικού με την μορφή λέξεων και εικόνων»* (Mayer 2009, σ. 22). Όταν ο εκπαιδευόμενος αλληλεπιδρά με το πολυμεσικό περιβάλλον και εμπλέκεται ψυχολογικά στη διαδικασία, η μάθηση είναι πιο αποδοτική. Η πολυμεσική θεωρία βασίζεται σε δώδεκα αρχές εκπαιδευτικού σχεδιασμού που στηρίζονται στη γνωστική θεωρία της εκμάθησης πολυμέσων (Mayer, 2009), οι οποίες θα αναλυθούν παρακάτω σε σχέση με το εκπαιδευτικό μας υλικό. Στόχος της πολυμεσικής θεωρίας είναι να εμπλακεί ο μαθητής και στα δυο είδη μάθησης που προσφέρει. Μέσω της συμπεριφοριστικής εμπλοκής ο μαθητής δρα με το υλικό (παραγωγή κειμένου, κινήσεις με

πλήκτρα και ποντίκι κ.α.) και μέσω της ψυχολογικής εμπλοκής οδηγείται στη γνώση λόγω της διανοητικής οργάνωσης του υλικού και της αφομοίωσης του. Συνοψίζοντας, παρουσιάζονται τα στοιχεία, σύμφωνα με τους Clark & Mayer (2016), που πρέπει να δώσουν ιδιαίτερη προσοχή οι σχεδιαστές, προγραμματιστές, αξιολογητές ή καταναλωτές της ηλεκτρονικής μάθησης για ένα αποτέλεσμα κατά το οποίο η μαθησιακή διαδικασία εκπληρώνει τον εκπαιδευτικό στόχο:

- Η αποδοτικότερη αφομοίωση του περιεχομένου προκύπτει από την συνοπτική άτυπη αφήγηση μέσω σχετικών γραφικών.
- Σε περίπτωση έλλειψης ήχου θα πρέπει το αντίστοιχο κείμενο και γραφικό να τοποθετούνται το ένα κοντά στο άλλο.
- Σημαντική είναι η αποφυγή της υπερφόρτωσης των μαθημάτων με ξένα ερεθίσματα.
- Σε μαθήματα υψηλής πολυπλοκότητας προτείνεται ο διαχωρισμός του περιεχόμενου σε μικρά τμήματα, επιτρέποντας στους μαθητές να ελέγχουν το ρυθμό με τον οποίο έχουν πρόσβαση σε κάθε τμήμα ώστε να διευκολύνεται η μαθησιακή διαδικασία.
- Σε μαθήματα οποιασδήποτε πολυπλοκότητας, η αρχή της προεκπαίδευσης συνιστά την αλληλουχία υποστηρικτικών εννοιών πριν από τη διαδικασία ή τη χρήση οδηγού πλοήγησης.
- Η λειτουργία παραδειγμάτων συνοδευόμενα από ερωτήσεις αυτοεξήγησης, υποστηριζόμενες εργασίες σχεδίασης, σχετικές ερωτήσεις εργασίας, συνεργατική ανάθεση επίλυσης αυθεντικών προβλημάτων συμβάλει στην ανάπτυξη γνώσης.
- Τέλος η μάθηση ενισχύεται από την ανατροφοδότηση, εστιασμένη στην εργασία, που περιλαμβάνει μια εξήγηση για το γιατί μια συγκεκριμένη απάντηση είναι σωστή ή λανθασμένη.

Μεθοδολογία

Για την εκπόνηση της εργασίας, αρχικά έγινε βιβλιογραφική και διαδικτυακή έρευνα για τα μαθησιακά αντικείμενα και τα αποθετήρια τους, τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, τα μοντέλα σχεδίασης διαδραστικών συστημάτων και τέλος τα μοντέλα αξιολόγησης μαθησιακών αντικειμένων. Έπειτα μέσα από μια συγκριτική μελέτη ως προς τις ελλείψεις που εντοπίζονται στα υπάρχοντα μαθησιακά αντικείμενα και τους τρόπους βελτίωσης αυτών, μέσα από την επιλογή της κατάλληλης θεωρίας μάθησης και του σχεδιαστικού μοντέλου, δημιουργήθηκε ένα πρότυπο ψηφιακό μαθησιακό αντικείμενο, βάση των καλών πρακτικών της πολυμεσικής θεωρίας το οποίο και αξιολογήθηκε από εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα διερευνήθηκε αν το μαθησιακό αντικείμενο που δημιουργήθηκε, χωρίς υψηλό επίπεδο τεχνολογικών γνώσεων, επιτυγχάνει ποιότητα περιεχομένου και σχεδίασης ώστε να εφαρμοστεί στην εκπαιδευτική πράξη προς επίτευξη των μαθησιακών στόχων βάση των οποίων σχεδιάσθηκε.

Ως μοντέλο εκπαιδευτικού σχεδιασμού επιλέχθηκε το ADDIE, το οποίο περιλαμβάνει πέντε φάσεις (Analysis-Ανάλυση, Design-Σχεδίαση, Development-Ανάπτυξη, Implement-Εφαρμογή, Evaluation-Αξιολόγηση) (Davis, 2013). Η γραμμικότητα του είναι αυτή που βοηθάει ένα εκπαιδευτή δίχως ιδιαίτερες τεχνολογικές γνώσεις να οδηγηθεί στο καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα σχεδιασμού χωρίς να παρεκκλίνει της πορείας ή να παραβλέψει στάδια αυτής. Επομένως το συγκεκριμένο μοντέλο καλύπτει ολόκληρο το φάσμα σχεδίασης της εκπαιδευτικής παρέμβασης από το στάδιο των απαιτήσεων έως το στάδιο της αξιολόγησης (Molenda, 2003. Marshall, 2013).

Η ανάπτυξη του ψηφιακού σεναρίου έγινε με την βοήθεια του ανοιχτού εργαλείου συγγραφής περιεχομένου H5P (www.H5P.org), το οποίο αποτελεί διαδικτυακή εφαρμογή χωρίς άδεια χρήσης και υποστηρίζει τη δημιουργία, επεξεργασία και δημοσίευση

περιεχομένου μέσα από ένα ενιαίο διαδικτυακό περιβάλλον. Δεν απαιτείται τοπική εγκατάσταση λογισμικού, το περιεχόμενο είναι HTML5 και επομένως φιλικό στις κινητές συσκευές. Οι αλληλεπιδράσεις που δημιουργούνται στο H5P μπορούν εύκολα να διαχειριστούν και να ενσωματωθούν σε εκπαιδευτικά ιστολόγια και πλατφόρμες όπως το Moodle, διότι παράγει περιεχόμενο σε ένα ενιαίο αρχείο, εύκολο στη μετακίνηση. Επίσης προσφέρει καθολική ενημέρωση λειτουργιών και παρέχει αδειοδοτημένο περιεχόμενο πολυμέσων μέσα από τη δήλωση των πνευματικών δικαιωμάτων χρήσης κάθε στοιχείου πολυμέσων που χρησιμοποιείται.

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Learning Object Review Instrument (εργαλείο αξιολόγησης μαθησιακών αντικειμένων). Το LORI επιλέχθηκε διότι ενδείκνυται για τη φάση ανάπτυξης και σχεδιασμού μαθησιακών αντικειμένων και μπορεί μέσα σε λίγο χρόνο να πετύχει μία εκ βαθέων αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού. Το LORI προσδιορίζει εννέα κρίσιμες διαστάσεις ποιότητας, που καλύπτουν παιδαγωγικές ανησυχίες, τεχνολογικά ζητήματα και παράγοντες εμπειρίας χρήστη (Leacock & Nesbit, 2007).

Σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα, δείγμα, διαδικασία

Σκοπός της εργασίας ήταν να διερευνηθεί αν το μαθησιακό αντικείμενο που δημιουργήθηκε με βάση τις καλές πρακτικές της πολυμεσικής θεωρίας και χωρίς υψηλό επίπεδο τεχνολογικών γνώσεων, επιτυγχάνει την επιθυμητή ποιότητα περιεχομένου και σχεδίασης, ώστε να εφαρμοστεί αποδοτικά στην εκπαιδευτική πράξη. Επιπλέον ζητούμενο ήταν να δοθεί μια πρόταση-οδηγός στους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να αντιληφθούν ότι ακόμα και με χαμηλό επίπεδο γνώσης τεχνολογικών μέσων, αλλά με την χρήση ορθών εκπαιδευτικών πρακτικών και σωστού συνδυασμού τεχνολογικών εργαλείων, μπορεί να σχεδιάσουν ένα μαθησιακό αντικείμενο τόσο για την στήριξη της δια ζώσης, όσο και της εξ αποστάσεως διδασκαλίας.

Τα ερευνητικά κριτήρια που θα έπρεπε να απαντηθούν μέσω αυτής της μελέτης σύμφωνα με τα εννέα κριτήρια LORI (Nesbit, Belfer & Leacock, 2004) ήταν αν το μαθησιακό αντικείμενο που δημιουργήθηκε ικανοποιεί τα χαρακτηριστικά 1) της ποιότητας περιεχομένου, 2) της ευθυγράμμισης των στόχων, 3) της ανατροφοδότησης και της προσαρμογής, 4) των κινήτρων, 5) του σχεδιασμού της παρουσίασης, 6) της ευχρηστίας αλληλεπίδρασης, 7) της επαναχρησιμοποίησης του υλικού, 8) της προσβασιμότητας και 9) της συμμόρφωσης με τα διεθνή πρότυπα. Το μαθησιακό αντικείμενο αξιολογήθηκε από 36 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι έχουν διδάξει στη συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης και χρειάστηκαν να δημιουργήσουν ή να αναζητήσουν κάποια στιγμή υλικό για εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το δείγμα επιλέχθηκε με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας. Το μαθησιακό αντικείμενο διαμοιράστηκε στους εκπαιδευτικούς μέσω διαδικτυακού συνδέσμου (https://h5p.org/node/1065849). Η αξιολόγηση του έγινε με το ερωτηματολόγιο LORI (Leacock & Nesbit,2007), το οποίο σχεδιάστηκε με την βοήθεια του εργαλείου Google forms και ήταν ανώνυμο. Επίσης περιείχε μια σύντομη περιγραφή του μαθήματος και των εκπαιδευτικών του στόχων καθώς και το σύνδεσμο που έπρεπε να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί για την προβολή του εκπαιδευτικού σεναρίου (https://forms.gle/Q5qr97rwiCHGkeNk6).

Το σχέδιο μαθήματος έχει διάρκεια 45 λεπτών και αφορά την ασύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία των ανανεώσιμων πηγών ενέργειας στη ΣΤ΄ δημοτικού, ενώ η διδασκαλία είναι χωρισμένη σε τρεις φάσεις:

- Εισαγωγή: παρουσίαση των στόχων του μαθήματος, οδηγός πλοήγησης, αναφορά στην έννοια της ενέργειας και στις ανανεώσιμες και μη ανανεώσιμες πηγές.
- Ανάπτυξη: ανάλυση των ήπιων μορφών ενέργειας, οι οποίες ακολουθούνται από ασκήσεις αυτοαξιολόγησης που στοχεύουν στην ανατροφοδότηση του μαθητή

και στον έλεγχο της απόκτησης γνώσης. Για τις σωστές απαντήσεις υπάρχει επιβράβευση, ενώ στις λάθος, ένα μικρό κείμενο βοήθειας για περαιτέρω σκέψη.

- Ανακεφαλαιωτική αξιολόγηση: μια άσκηση πολλαπλών επιλογών και ένα διαδραστικό βίντεο.

Το υλικό σχεδιάστηκε με τρόπο τέτοιο ώστε να υποστηρίζει το έργο του εκπαιδευόμενου, να τον ενεργοποιεί, να τον εκπαιδεύει και να τον διδάσκει, να καθιστά τον εκπαιδευόμενο ικανό να μαθαίνει μόνος του, αυτόνομα και δημιουργικά και να τον βοηθά να ανακαλύπτει τη γνώση και την πληροφορία μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες και μέσα από διαδικασίες αυτομάθησης (Σοφός, Κώστας & Παράσχου, 2015).

Αξιοποίηση καλών πρακτικών πολυμεσικής θεωρίας

Παρακάτω παρουσιάζονται ενδεικτικές οθόνες από το ψηφιακό μαθησιακό αντικείμενο, οι οποίες αντιστοιχούν σε καλές πρακτικές υιοθέτησης των αρχών της πολυμεσικής θεωρίας.

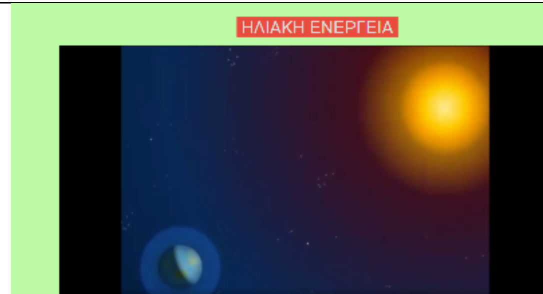
Αρχή των πολυμέσων Οι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα από λέξεις και εικόνες παρά μόνο από λέξεις. Κάθε διαφάνεια θεωρίας περιέχει κείμενο και αφήγηση, η οποία ξεκινάει αυτόματα με την εναλλαγή των διαφανειών.	 **Σχήμα 4: Εισαγωγή στις Ανανεώσιμες πηγές ενέργειας**

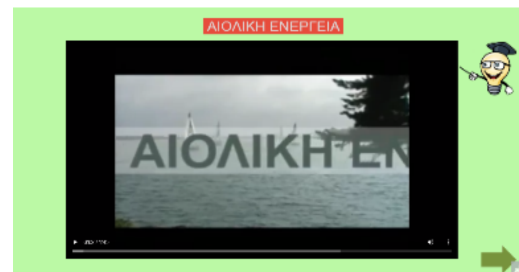
Αρχή σηματοδότησης Οι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα όταν προστίθενται στοιχεία που επισημαίνουν την οργάνωση του βασικού υλικού. **Αρχή της χωρικής γειτνίασης** Οι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα όταν παρουσιάζονται εικόνες και οι αντίστοιχες λέξεις κοντά. **Αρχή της χρονικής συνέχειας** Οι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα όταν οι αντίστοιχες λέξεις και εικόνες παρουσιάζονται ταυτόχρονα και όχι διαδοχικά.	 **Σχήμα 5: Υδροηλεκτρική ενέργεια**

Αρχή τμηματοποίησης
Οι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα όταν ένα μάθημα πολυμέσων παρουσιάζεται σε τμήματα με ρυθμό χρήστη και όχι ως συνεχής ενότητα.

Κάθε διαφάνεια περιέχει ένα βέλος κάτω δεξιά το οποίο δίνει τη δυνατότητα στο χρήστη να μεταβεί στην επόμενη διαφάνεια όποτε επιθυμεί, ανεξαρτήτως χρόνου.

Επίσης κάθε διαφάνεια περιέχει ένα ξεχωριστό μαθησιακό αντικείμενο και έτσι ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει να συνδυάσει ή να τμηματοποιήσει τις διαφάνειες ανάλογα με τους εκπαιδευτικούς του στόχους

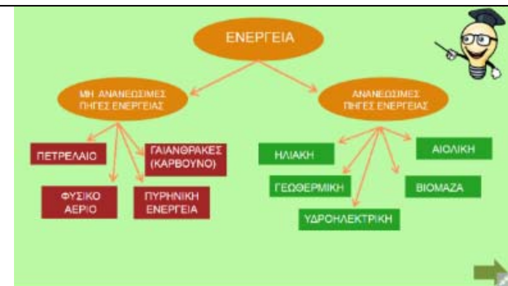




Σχήμα 6 & 7: Ηλιακή και Αιολική ενέργεια

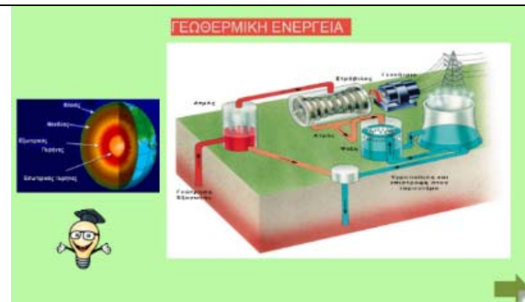
Αρχή προκατάρτισης
Οι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα από ένα μάθημα πολυμέσων όταν γνωρίζουν τα ονόματα και τα χαρακτηριστικά των κύριων εννοιών.

Κατά την εισαγωγή τις του μαθήματος παρουσιάστηκε πρώτα εννοιολογικός χάρτης της ενέργειας ώστε να αποσαφηνιστούν οι κύριες έννοιες του μαθήματος.



Σχήμα 8: Εννοιολογικός χάρτης ενέργειας ως προς τις πηγές

Αρχή τυπικότητας
Οι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα από γραφικά και αφήγηση παρά από κινούμενα σχέδια και κείμενο στην οθόνη.
Αρχή πλεονασμού
Οι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα από γραφικά και αφήγηση παρά από γραφικά, αφήγηση και κείμενο στην οθόνη. Σε διαφάνειες που περιείχαν γραφικά δεν ενσωματώθηκε κείμενο αλλά ακολούθησε αφήγηση επεξήγησης των γραφικών.



Σχήμα 9: Γεωθερμική ενέργεια

Αρχή συνοχής
Οι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα όταν δεν περιλαμβάνονται ξένες λέξεις, εικόνες και ήχοι που δεν εξυπηρετούν το μαθησιακό στόχο.

Τα βίντεο επεξεργάστηκαν για να αφαιρεθούν περιττές λεπτομέρειες που δεν αφορούσαν τους μαθησιακούς στόχους του εκπαιδευτικού σεναρίου.



Σχήμα 10: Διαδραστικό βίντεο αξιολόγησης

Αρχή της εξατομίκευσης Οι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα από μαθήματα πολυμέσων όταν οι λέξεις είναι σε στυλ συνομιλίας παρά σε τυπικό στυλ. **Αρχή της φωνής** Οι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα όταν η αφήγηση στα μαθήματα πολυμέσων ομιλείτε με φιλική ανθρώπινη φωνή και όχι με μηχανική φωνή. Η αφήγηση έγινε με ανθρώπινη φωνή και στυλ συνομιλίας.	 **Σχήμα 11: Εισαγωγή**

Όσο αφορά τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένα μαθησιακό αντικείμενο να επισημανθεί ότι το ψηφιακό μαθησιακό σενάριο που σχεδιάστηκε αναφέρει στη βάση δεδομένων του όλα τα μεταδεδομένα των εικόνων και το βίντεο, τα οποία επιλέχθηκαν με γνώμονα την κοινή άδεια χρήσης τους (creative commons), ώστε να είναι εύκολα προσβάσιμα. Επίσης μπορεί να αποθηκευτεί, να επαναχρησιμοποιηθεί, καθώς λειτουργεί σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια, να τμηματοποιηθεί σε χωριστά μαθησιακά αντικείμενα ή να συνδυαστεί με άλλα μαθησιακά αντικείμενα. Τέλος σημειώνεται ότι το μαθησιακό αντικείμενο που σχεδιάστηκε λειτουργεί σε διάφορα συστήματα και το μόνο που απαιτείται είναι σύνδεση στο Διαδίκτυο.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται σύμφωνα με την αξιολόγηση του μαθησιακού αντικειμένου βάση της κλίμακας LORI. Η κλίμακα βαθμολόγησης ήταν πενταβάθμια (1 το πιο χαμηλό και 5 το πιο υψηλό) (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Αποτελέσματα αξιολόγησης μαθησιακού αντικειμένου

Κριτήρια	1	2	3	4	5	ΜΕ
Ποιότητα περιεχομένου				3%	97%	
Ευθυγράμμιση μαθησιακών στόχων			2,9%	14,7%	82,4%	
Ανατροφοδότηση και προσαρμογή			2,9%	41,2%	55,9%	
Κίνητρα		3%		8,8%	88,2%	
Σχεδιασμός παρουσίασης				11,8%	85,3%	
Ευχρηστία Αλληλεπίδρασης		2,9%	2,9%	14,7%	82,4%	
Επαναχρησιμοποίηση υλικού		3%	8,8%	14,7%	73,5%	
Προσβασιμότητα		2,9%	2,9%	41,2%	55,9%	
Συμμόρφωση με πρότυπα		**1,3%**	**2,3%**	11,8%	85,3%	
Ποσοστό επι του συνόλου				**18,0%**	**78,4%**	

Ως προς την ποιότητα του περιεχομένου φαίνεται να είναι ακριβής, με ισορροπημένες ιδέες, με σαφήνεια και λεπτομέρεια. Η ευθυγράμμιση των μαθησιακών στόχων, τα κίνητρα, ο σχεδιασμός της παρουσίασης, η ευχρηστία αλληλεπίδρασης και η τήρηση των προτύπων κατά ένα μεγάλο ποσοστό υπηρετήθηκαν από το μαθησιακό αντικείμενο. Η επαναχρησιμοποίηση του υλικού σύμφωνα με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών περιλαμβάνεται σε αρκετά καλό ποσοστό στην σχεδίαση του μαθήματος. Ωστόσο με βάση και τα σχόλια που έγιναν, θα μπορούσαν οι ασκήσεις να ξεκινούν με μικρό βαθμό δυσκολίας και εν συνεχεία να κλιμακώνεται ο βαθμός πολυπλοκότητας.

Σε μικρότερο ποσοστό διαφαίνονται στο μαθησιακό αντικείμενο η ανατροφοδότηση, η προσαρμογή και η προσβασιμότητα. Με τη χρήση του H5P υπάρχει δυνατότητα να λαμβάνεις μέσω συστήματος διαχείρισης μάθησης, τα αποτελέσματα των μαθητών, κάτι που δεν γνωστοποιήθηκε στους αξιολογητές και επομένως ίσως για τον λόγο αυτό βαθμολογήθηκε χαμηλά η ανατροφοδότηση και προσαρμογή. Όσο αφορά την προσβασιμότητα υπήρχε δυσκολία στο να συμμετέχει κάποιος με χρήση του κινητού διότι

το αντικείμενο ήταν μεγάλο σε όγκο και καθυστερούσε η αναπαραγωγή του. Επίσης δεν πληρούσε όλα τα κριτήρια για πρόσβαση ατόμων με ειδικές ανάγκες. Ωστόσο να αναφερθεί ότι ο σχεδιασμός ενός ψηφιακού αντικειμένου, απόλυτα προσαρμοσμένου, για άτομα με ειδικές ικανότητες απαιτεί περισσότερες και εξειδικευμένες γνώσεις τόσο τεχνολογικές όσο και εκπαιδευτικές.

Συμπεράσματα

Υιοθετώντας τις αρχές σχεδιασμού της πολυμεσικής θεωρία και γνωρίζοντας την ανθρώπινη γνωστική αρχιτεκτονική, είναι ευκολότερη η σχεδίαση μαθησιακών αντικειμένων που να επιφέρουν γνώση. Η ορθή χρήση ηλεκτρονικών μέσων βελτιώνει την κατανόηση του παρουσιαζόμενου υλικού από τους εκπαιδευόμενους, όπως διαφαίνεται και μέσα από την έρευνα των Σκουλαρίδου και Μαυροειδή (2016), που αφορά τη μεικτή διδασκαλία των φυσικών επιστήμων, σε μαθητές γυμνασίου. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η συχνή χρήση ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού ενισχύει τα γνωστικά μαθησιακά αποτελέσματα (Σκουλαρίδου & Μαυροειδής 2016).

Αν και η δωρεάν εκδοχή του H5P παρέχει συγκεκριμένους τύπους αντικειμένων περιεχομένου μεσαίας διάδρασης, μέσα σε λίγο χρόνο και χωρίς ιδιαίτερες τεχνολογικές γνώσεις, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν με ευκολία μια εξ αποστάσεως εκπαιδευτική παρέμβαση. Όπως αναφέρουν και οι Da Silva, Guaitaloni, Goncalves, Viana & Leal (2015), η χρήση μαθησιακών αντικειμένων από τους εκπαιδευτικούς καθιστά πιο εύκολη την εκπαιδευτική διαδικασία μειώνοντας τις δυσκολίες στη διδασκαλία και κατανόηση εννοιών ιδιαίτερα στις φυσικές επιστήμες (Da Silva et al., 2015). Το σημαντικότερο είναι ότι το υλικό που θα παραχθεί θα μπορεί να αποθηκευτεί, να αναπροσαρμοστεί και να διαμοιραστεί. Παρότι το μαθησιακό αντικείμενο που δημιουργήθηκε κρίθηκε θετικά από τους εκπαιδευτικούς, θεωρώντας ότι πληροί τα περισσότερα σχεδιαστικά κριτήρια, τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν λόγω του μικρού μεγέθους του δείγματος. Επίσης δεν έχει δοκιμαστεί ως εργαλείο μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Θεωρούμε ότι η εφαρμογή του στην πράξη και η μελέτη των αποτελεσμάτων του, θα παρουσίαζε ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον και θα αποδείκνυε πόσο χρήσιμα μπορούν να φανούν τέτοια εργαλεία σε εξ αποστάσεως διδασκαλίες.

Η χρήση πολυμέσων για μάθηση δημιουργεί ένα νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον, το οποίο αντικατοπτρίζει τον πλούσιο σε μέσα ενημέρωσης κόσμο στον οποίο ζούμε, αλλά και την αναγκαιότητα που κάθε μέρα γίνεται όλο και πιο ισχυρή για εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Αναφορές

Clark, R., Mayer, R. (2016). « *E-Learning and the Science of Instruction».* New Jersey: Wiley.

Da Silva, S. L., Guaitaloni Junior, J. T., Goncalves, E., da Silva, R. L., Viana, E. R., & Leal, F. F. (2015). *An alternative for teaching and learning the simple diffusion process using Algodoo animations.* Ανακτήθηκε 20/12/20 από τη διεύθυνση https://arxiv.org/abs/1412.6666

Davis, A. L. (2013). Using instructional design principles to develop effective information literacy instruction The ADDIE model. *College & Research Libraries News*, 74(4), 205-207. Doi: https://doi.org/10.5860/crln.74.4.8934

Δημητριάδης, Σ. (2015). «*Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτικό λογισμικό*». Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: http://hdl.handle.net/11419/3397

Κωστάκη, Σ. & Kalogiannakis, M. (2019). Πώς οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας αντιμετωπίζουν τα Ψηφιακά Μαθησιακά Αντικείμενα για τις Φυσικές Επιστήμες του Φωτόδεντρου;. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία,* 15(1), 160-183. doi: https://doi.org/10.12681/jode.20888

Leacock, T. L., & Nesbit, J. C. (2007). A Framework for Evaluating the Quality of Multimedia Learning Resources. Educational Technology & Society, 10 (2), 44-59.

Marshall, M. (2013). *The ADDIE Instructional Design Process*.

Mayer, R. (2009). «*Multimedia Learning*». New York: Cambridge University Press

Molenda, M. (2003). In search of the elusive ADDIE model. *Performance Improvement*, *42*(5), 34-36.

Nesbit, J. C., Belfer, K., & Leacock, T. L. (2004) *LORI 1.5: Learning Object Review Instrument*. Ανακτήθηκε 30/11/2020 από τη διεύθυνση https://www.academia.edu/7927907/Learning_Object_Review_Instrument_LORI_

Polsani, P. (2003). Use and abuse of reusable learning objects. *Journal of Digital Information*, 3(4).

Saltidou, E., & Skoumios, M. (2017, January). Science Practices in the Science Learning Objects of the Greek Digital Learning Object Repository. *Journal of Education and Human Development*, 6(4), 17-29. Doi: 10.15640/jehd.v6n4a3

Σκουλαρίδου, Ε., & Μαυροειδής, Η. (2016). Συμπληρωματική σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση με χρήση μαθησιακών αντικειμένων από το Πανελλήνιο Αποθετήριο Μαθησιακών Αντικειμένων – Φωτόδεντρο. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 12(2), 56-72. Doi: https://doi.org/10.12681/jode.10862

Σοφός, Α., Κώστας, Α. & Παράσχου, Β., (2015). *Online Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Από τη Θεωρία στην Πράξη.* Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: http://hdl.handle.net/11419/182 .

Η διδακτική αξιοποίηση χαρτογραφικών πλατφορμών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Καλογερόπουλος Κλεομένης
Μεταδιδακτορικός ερευνητής, Τμήμα Γεωγραφίας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο,
kalogeropoulos@hua.gr

Σταθόπουλος Νικόλαος
Μεταδιδακτορικός ερευνητής, Εθνικό Αστεροσκοπείο Αθηνών,
n.stathopoulos@noa.gr

Αποστολίδης Βασίλειος
Εκπαιδευτικός ΕΠΑΛ, 1ο ΕΠΑΛ Νίκαιας,
vasapostolidis@yahoo.gr

Σπανακά Κ. Αδαμαντία
Επιστημονικός Συνεργάτης ΑΣΠΑΙΤΕ,
madspa@otenet.gr

Βραχνός Ευριπίδης
Καθηγητής Πληροφορικής, Ζάννειο Πρότυπο Γυμνάσιο,
evripides@sch.gr

Περίληψη

Τα Συστήματα Γεωγραφικών Πληροφοριών (ΣΓΠ) παρέχουν την εξαιρετική δυνατότητα σε κάθε οντότητα στο διαδίκτυο να συνδεθεί μέσω μιας κοινής οπτικής γλώσσας που ενώνει τους ανθρώπους και τους οργανισμούς σε όλο τον κόσμο. Σήμερα, εκατοντάδες χιλιάδες οργανισμοί, σχεδόν σε κάθε τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας, χρησιμοποιούν τα ΣΓΠ προκειμένου να δημιουργήσουν χάρτες που να επικοινωνούν, να εκτελούν αναλύσεις, να διαμοιράζονται πληροφορίες και επιλύουν πολύπλοκα προβλήματα. Αυτό αλλάζει κυριολεκτικά τον τρόπο που λειτουργεί ο κόσμος. Η δύναμη αυτής της αλλαγής, με τους τρόπους που οι άνθρωποι σκέφτονται για τους χάρτες και τα γεωγραφικά δεδομένα, είναι εμφανής σε αυτά τα συναρπαστικά παραδείγματα. Η παρούσα εργασία αποτελεί μια πρόταση για την εκμάθηση μαθημάτων που σχετίζονται με τον χώρο αξιοποιώντας εργαλεία των ΣΓΠ, της Χαρτογραφίας και της Γεωπληροφορικής γενικότερα. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται η διδακτική πρόταση της Ενότητας 18 με τίτλο "Τα βουνά και οι πεδιάδες της Ελλάδας" του σχολικού εγχειριδίου "Γεωλογία-Γεωγραφία " της Β' Γυμνασίου, που στηρίζεται στην αξιοποίηση της χαρτογραφικής πλατφόρμας Story Maps της ESRI, η οποία και παρουσιάζεται.

Λέξεις κλειδιά: ΣΓΠ, Χαρτογραφία, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Γεωλογία-Γεωγραφία

Εισαγωγή

Στον 21ο αιώνα, ο όρος «τεχνολογία» είναι ένα σημαντικό ζήτημα σε πολλούς τομείς, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης. Αυτό συμβαίνει επειδή η τεχνολογία έχει γίνει ο δρόμος μεταφοράς γνώσης στις περισσότερες χώρες. Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας σήμερα έχει περάσει μέσα από καινοτομίες και έχει μεταμορφώσει τις κοινωνίες μας έχοντας αλλάξει εντελώς τον τρόπο σκέψης, εργασίας και ζωής των ανθρώπων (Grabe, 2007). Ως μέρος αυτού, τα σχολεία και άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα που υποτίθεται ότι προετοιμάζουν τους μαθητές να ζήσουν σε μια «κοινωνία της γνώσης» πρέπει να

εξετάσουν την ενσωμάτωση της ΤΠΕ στο πρόγραμμα σπουδών τους (Ghavifekr, Afshari, & Salleh, 2012).

Η ενσωμάτωση της Πληροφορίας, της Επικοινωνίας και της Τεχνολογίας (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση αναφέρεται στη χρήση της επικοινωνίας μέσω υπολογιστή που ενσωματώνεται στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία στην τάξη. Σε συνδυασμό με την προετοιμασία των μαθητών για την τρέχουσα ψηφιακή εποχή, οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται ως οι βασικοί παράγοντες στη χρήση της ΤΠΕ στις καθημερινές τους τάξεις. Αυτό οφείλεται στην ικανότητα των ΤΠΕ να παρέχουν δυναμικό και ενεργό περιβάλλον διδασκαλίας-μάθησης (Arnseth & Hatlevik, 2010). Ενώ, ο στόχος της ενσωμάτωσης της ΤΠΕ είναι να βελτιώσει και να αυξήσει την ποιότητα, την προσβασιμότητα και τη σχέση κόστους-αποτελεσματικότητας της παροχής διδασκαλίας στους μαθητές, αναφέρεται επίσης σε οφέλη από τη δικτύωση των εκπαιδευτικών κοινοτήτων για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της τρέχουσας παγκοσμιοποίησης (Albirini, 2006). Η διαδικασία υιοθέτησης των ΤΠΕ δεν είναι ένα μόνο βήμα, αλλά είναι συνεχή βήματα που υποστηρίζουν πλήρως τους πόρους διδασκαλίας, μάθησης και πληροφοριών (Young, 2003).

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται αρχικά το θεωρητικό υπόβαθρο των εννοιών της «εκπαίδευσης» και της «διδακτικής πράξης», υπό το πρίσμα των ιστορικού πλαισίου που τις καθορίζει έως και τα ορόσημα των σύγχρονων θεωριών. Ακολουθεί η θεωρητική αναφορά στην εξελικτική σχέση των ΤΠΕ με την εκπαίδευση και τη διδασκαλία και χαρτογραφείται η σχέση τεχνολογίας-εκπαίδευσης κατά την παρούσα έκτακτη συνθήκη της πανδημίας. Εδώ πρέπει να αναφερθεί ότι το θεωρητικό μέρος της εργασίας στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στην ανάλυση των εννοιών «εκπαίδευση» και «διδακτική» που πραγματοποίησε, στη δημοσιευμένη ανάλυση των Ghavifekr και Rosdy (Ghavifekr & Rosdy, 2015) πάνω στη σχέση «διδασκαλίας, μάθησης και τεχνολογίας».

Το κύριο μέρος της παρούσας εργασίας επιχειρεί να παρουσιάσει ένα σύγχρονο τεχνολογικό εργαλείο και μία εκπαιδευτική εφαρμογή μέσω αυτού, που μπορούν να αποτελέσουν σημαντικό βοήθημα για τους εκπαιδευτικούς, αλλά και ένα πολύ ενδιαφέρον μέσο στους μαθητές, για μία πολύ επιτυχημένη, ενδιαφέρουσα και σύγχρονη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης αντίστοιχα. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα εφαρμογή αποτελεί μια πρόταση για την εκμάθηση μαθημάτων που σχετίζονται με το χώρο αξιοποιώντας εργαλεία των Συστημάτων Γεωγραφικών Πληροφοριών (ΣΓΠ), της Χαρτογραφίας και ης Γεωπληροφορικής γενικότερα. Το βιβλίο που επιλέχθηκε να παρουσιαστεί είναι το «Γεωλογία-Γεωγραφία» (Ασλανίδης, Ζαφειρακίδης, & Καλαϊτζίδης, 2012) της Β' Γυμνασίου και συγκεκριμένα η Ενότητα 18 με τίτλο "Τα βουνά και οι πεδιάδες της Ελλάδας".

Η διδακτική αξιοποίηση των χαρτογραφικών πλατφορμών

Τα ΣΓΠ παρέχουν την εξαιρετική δυνατότητα σε κάθε οντότητα στο διαδίκτυο να συνδεθεί μέσω μιας κοινής οπτικής γλώσσας που ενώνει τους ανθρώπους και τους οργανισμούς σε όλο τον κόσμο. Σήμερα, εκατοντάδες χιλιάδες οργανισμοί, σχεδόν σε κάθε τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας, χρησιμοποιούν τα ΣΓΠ για να κάνουν χάρτες που να επικοινωνούν, να εκτελούν αναλύσεις, να διαμοιράζονται πληροφορίες και επιλύουν πολύπλοκα προβλήματα.. Αυτό αλλάζει κυριολεκτικά τον τρόπο που λειτουργεί ο κόσμος. Η δύναμη αυτής της αλλαγής, με τους τρόπους που οι άνθρωποι σκέφτονται για τους χάρτες και τα γεωγραφικά δεδομένα, είναι εμφανής σε αυτά τα συναρπαστικά παραδείγματα.

Οι χάρτες είναι ο πρωταρχικός τρόπος με τον οποίο οι χρήστες των ΣΓΠ μοιράζονται την εργασία τους με άλλους και όχι μόνο. Οι χάρτες παρέχουν ένα κρίσιμο πλαίσιο επειδή είναι τόσο αναλυτικοί όσο και καλλιτεχνικοί. Έχουν μια παγκοσμιότητα, και έως ένα σημείο διαμορφώνουν τον κόσμο. Οι χάρτες επιτρέπουν στον χρήστη και εν προκειμένου στον μαθητή, να εξερευνήσει τα δεδομένα του, να ανακαλύψει και να ερμηνεύσει μοτίβα.

Μεθοδολογικό πλαίσιο

Για τις ανάγκες της εργασία αυτής θα χρησιμοποιηθεί ως διαδικτυακή πλατφόρμα, η on-line εφαρμογή της εμπορικής εταιρείας ESRI, Story Maps. Η χρήση αυτής της πλατφόρμας μπορεί να είναι δωρεάν με τη δημιουργία ενός λογαριασμού, όπως περιγράφεται στη συνέχεια.

Τα Story Maps της ESRI, αποτελούν μια απλή διαδικτυακή πλατφόρμα, η οποία συνδυάζει διαδραστικούς χάρτες, πολυμέσα (εικόνες, βίντεο κλπ.) και την εκάστοτε εμπειρία του κάθε χρήστη, προκειμένου να ειπωθούν ιστορίες που έχουν χωρική αναφορά. Τα Story Maps φιλοξενούνται από την ESRI στο σύννεφό της, αλλά μπορεί κάποιος να φιλοξενήσει τις ιστορίες του και σε δικό του εξυπηρετητή. Επιπλέον, ενσωματώνουν λειτουργίες, οι οποίες επιτρέπουν τη δημιουργία μιας εξελιγμένης ιστορίας, χωρίς γνώσεις ΣΓΠ ή ανάπτυξης κώδικα για το διαδίκτυο. Είναι ανοιχτού τύπου εφαρμογή, κάτι που σημαίνει ότι μπορεί κάποιος να κάνει λήψη του κώδικα και να τον παραμετροποιήσει. Παρέχουν, επίσης, τη δυνατότητα πολλαπλών επιλογών όσον αφορά στην παρουσίαση και στη διαδραστικότητα (Καλογερόπουλος, 2020). Η διαδραστικότητα στη διαδικτυακή χαρτογραφία είναι σημαντική, καθώς ο χρήστης μπορεί να αναγνωρίσει χωρικά πρότυπα και συσχετίσεις, πολλαπλασιάζοντας με αυτό τον τρόπο την αξία των δεδομένων που χαρτογραφούνται.

Η εφαρμογή έχει την ίδια αξιοπιστία στη λειτουργία της σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές (PCs, laptopts), σε tablets, αλλά και σε έξυπνα κινητά τηλέφωνα (smartphones/mobiles).

Ένα βασικό πλεονέκτημα της συγκεκριμένης πλατφόρμας είναι η ευκολία στη χρήση, έως ότου ανεβεί στο σύννεφο η ιστορία του χρήστη. Μπορεί να τη χρησιμοποιήσει ο καθένας, χωρίς να έχει γνώσεις ΣΓΠ ή προγραμματισμού. Η επιπλέον γνώση ΣΓΠ, διαχείρισης γεωχωρικών δεδομένων και ανάπτυξης κώδικα, αποτελεί ένα επιπλέον προσόν, ώστε το τελικό αποτέλεσμα να καταστεί πιο ευπαρουσίαστο, οι χάρτες να είναι περισσότερο ευφάνταστοι και λειτουργικοί κ.λπ. (Kerski, 2011, Kerski, 2017).

Η δημιουργία ενός Story Map είναι μια πολύ απλή διαδικασία, καθώς δεν απαιτείται η πρότερη γνώση προγραμματισμού σε κάποιο κώδικα. Αυτό σημαίνει ότι και απλοί χρήστες (π.χ. ένας καθηγητής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), μπορούν να δημιουργήσουν ένα story map.

Το πρώτο βήμα στη δημιουργία ενός story map, αν δεν υπάρχει λογαριασμός στην esri, είναι να δημιουργηθεί ένας δημόσιος λογαριασμός (public account). Εφόσον δημιουργηθεί ο λογαριασμός αυτός, για τη δημιουργία ενός story map, ο χρήστης θα μεταβεί στην ιστοσελίδα: https://storymaps.arcgis.com

Ο παραπάνω υπερσύνδεσμος οδηγεί στην προσωπική σελίδα με τα story maps του κάθε χρήστη. Για τη δημιουργία μιας νέας ιστορίας, ο χρήστης επιλέγει New story. Με την επιλογή αυτή, η πλατφόρμα παρέχει τέσσερις (4) επιλογές: α) Start from scratch, β) Sidecar, γ) Guided map tour και δ) Explorer map tour.

Η πρώτη επιλογή οδηγεί στη δημιουργία μιας ιστορίας πάνω σε ένα μη δομημένο εκ των προτέρων πρότυπο. Οι άλλες τρεις επιλογές ουσιαστικά χρησιμοποιούν πρότυπα, τα οποία είναι δομημένα εξ αρχής. Έτσι επί παραδείγματι, το Sidecar είναι ένα πρότυπο, όπου η οθόνη έχει χωριστεί σε δύο κύρια πλαίσια, στο ένα αποτυπώνεται το κείμενο της ιστορίας και στο άλλο ο χάρτης, στο Guided map tour το κείμενο ενσωματώνεται μέσα στον χάρτη και στο Explorer map tour ο χρήστης μπορεί να κάνει περιήγηση σε οποιοδήποτε σημείο του χάρτη επιθυμεί.

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, επιλέγεται η πρώτη επιλογή (Start from scratch) και εμφανίζεται το παρακάτω μήνυμα, το οποίο ενημερώνει ότι δημιουργείται το περιβάλλον εργασίας για τη δημιουργία του story map. Το πρώτο στοιχείο που πρέπει να δηλωθεί είναι ο τίτλος της ιστορίας και κάποια γενικά επιθυμητά στοιχεία για αυτή (υπότιτλος, ομάδα έργου κ.λπ.). Στη συνέχεια, η ιστορία-μάθημα δομείται με εισαγωγή κειμένων, ενεργών κουμπιών (Button) που δύναται να περιέχουν έναν υπερσύνδεσμο κ.λπ.

Επιπλέον, μπορεί να προστεθεί ένας ενεργός χάρτης, στον οποίο ο χρήστης-μαθητής να περιηγείται όπου θέλει στον κόσμο και εν προκειμένω στην Ελλάδα. Σημειωτέον, στον χάρτη αυτό υπάρχει η δυνατότητα αναζήτησης κάποιας τοποθεσίας, μιας πόλης, μιας χώρας, ενός βουνού, μιας λίμνης κ.λπ.

Επιπρόσθετα, ο χρήστης μπορεί να εισαγάγει στην ιστορία του εικόνες, βίντεο, ήχο (multimedia), να προσθέσει ένα αντικείμενο από έναν κώδικα έτοιμο που έχει (embed), έναν διαχωριστή εικόνας (swipe), μια παρουσίαση (slideshow), ένα χάρτη οδηγό (map tour) και όποιο ακόμη στοιχείο επιθυμεί για να εμπλουτίσει την ιστορία του.

Αποτελέσματα

Η παρούσα εργασία, όπως προειπώθηκε, αποτελεί μια πρόταση για την εκμάθηση μαθημάτων που σχετίζονται με τον χώρο, αξιοποιώντας εργαλεία των Συστημάτων Γεωγραφικών Πληροφοριών (ΣΓΠ), της Χαρτογραφίας και της Γεωπληροφορικής γενικότερα. Ειδικότερα, το μάθημα και το βιβλίο, το οποίο επιλέχθηκε να παρουσιαστεί είναι το "Γεωλογία-Γεωγραφία" της Β' Γυμνασίου και συγκεκριμένα η Ενότητα 18 με τίτλο "Τα βουνά και οι πεδιάδες της Ελλάδας".

Αξιοποιήθηκε, λοιπόν, πλήρως όλο το υλικό που προσφέρεται στην αντίστοιχη μαθησιακή ενότητα του βιβλίου, δηλαδή, το Μάθημα 18.

Ο υπερσύνδεσμος για την εφαρμογή είναι ο εξής:

https://arcg.is/e5O5C

Η αρχική οθόνη της εφαρμογής έχει τον τίτλο της παρούσας εργασίας, και ως φόντο το σχολικό εγχειρίδιο.



Σχήμα 3. Η αρχική οθόνη της εφαρμογής

Προσφέρεται μια σχετική ενημέρωση για τα ΣΓΠ και τις δυνατότητες που παρέχουν προκειμένου να βοηθήσουν προς την κατεύθυνση της μαθησιακής διαδικασίας, εν προκειμένου.

Η περιήγηση στην εφαρμογή ξεκινά με τους μαθησιακούς στόχους της ενότητας, ενώ προτείνεται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας.

Ένα πλεονέκτημα που έχει η εφαρμογή αυτή, αφορά στη δυνατότητα εμπλουτισμού του υλικού που έχει ένα βιβλίο. Στην παρούσα εργασία, επί παραδείγματι, επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί μια φωτογραφία του ποιητή Γιώργου Σεφέρη (Πηγή: https://el.wikipedia.org/wiki/), ενώ ταυτόχρονα πάνω στο όνομά του υπάρχει και ο σχετικός υπερσύνδεσμος από την εγκυκλοπαίδεια Wikipedia. Αυτό σημαίνει ότι ο χρήστης μπορεί ανά πάσα στιγμή να προσθέτει το δικό του υλικό, ταυτόχρονα με το υλικό του βιβλίου, να παραπέμψει σε εικόνες, σε βίντεο, αλλά και σε επιθυμητούς υπερσυνδέσμους.

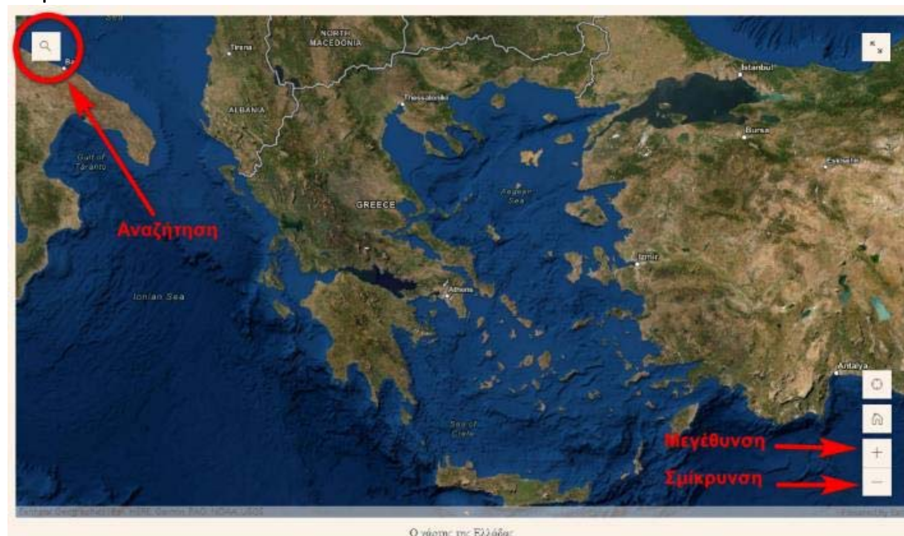


Σχήμα 4. Παράδειγμα υλικού πέραν του βιβλίου

Το Μάθημα 18 στη συνέχεια θέτει ερωτήσεις για τα βουνά και τις πεδιάδες, δίνοντας δύο σχετικούς Πίνακες. Το βιβλίο αναθέτει στους μαθητές να ψάξουν σε ξεχωριστούς γεωφυσικούς και πολιτικούς χάρτες τα 5 μεγαλύτερα βουνά σε υψόμετρο, καθώς και τις 5 μεγαλύτερες σε έκταση πεδιάδες.

Η εφαρμογή δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να ερευνήσει απευθείας τον παρεχόμενο χάρτη, ώστε να απαντήσει στα ερωτήματα που του τίθενται.

Ο παρακάτω χάρτης έχει τη δυνατότητα αναζήτησης. Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής μπορεί να πληκτρολογήσει το λήμμα που θέλει να ψάξει (π.χ. Όλυμπος) και η εφαρμογή θα τον μεταφέρει κατευθείαν εκεί. Με τη χρήση της μεγέθυνσης και της σμίκρυνσης, ο μαθητής μπορεί να διαπιστώσει σε ποια περιοχή βρίσκεται, να βρει γειτονικές πόλεις, λίμνες, ποτάμια κ.λπ.

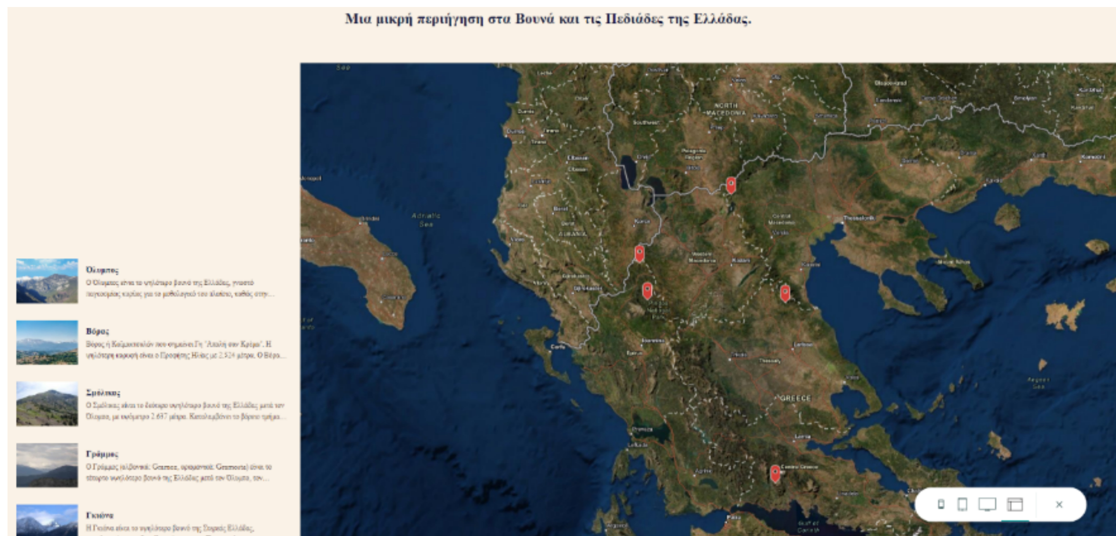


Σχήμα 5. Ο χάρτης της εφαρμογής

Με αυτό τον τρόπο μπορεί να απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις που τίθενται στο βιβλίο.

Στη συνέχεια, παρατίθεται αυτούσια και η διάλεξη του Μαθήματος 18, όπου ο μαθητής μπορεί να επιλέξει να τη διαβάσει απευθείας από την εφαρμογή.

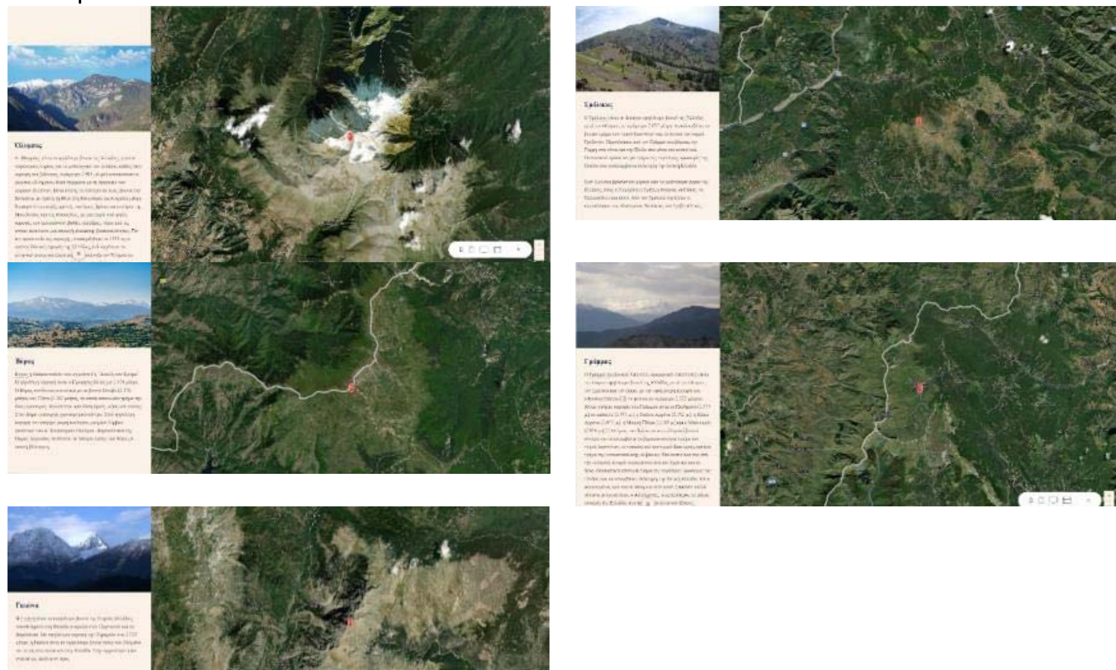
Τέλος, για της ανάγκες της εργασίας αυτής, επιλέχθηκε επιπρόσθετα η εισαγωγή και η δημιουργία ενός χάρτη οδηγού για τα πέντε μεγαλύτερα βουνά της Ελλάδας, και το υψόμετρό τους. Η επιλογή αυτή δίνεται με την εισαγωγή ενός map tour. Με αυτό τον τρόπο δημιουργήθηκε μια μικρή εφαρμογή μέσα στην εφαρμογή παρουσίασης του μαθήματος.



Σχήμα 6. Ο χάρτης οδηγός για τα πέντε μεγαλύτερα βουνά της Ελλάδας

Συνεπώς, από το παραπάνω μενού των πέντε βουνών που έχει δημιουργηθεί, ο μαθητής έχει την ευχέρεια να επιλέξει όποιο βουνό θέλει να δει για να εντοπίσει περισσότερες πληροφορίες. Εναλλακτικά, μπορεί να ξεκινήσει από την αρχή την περιήγηση στα πέντε ψηλότερα βουνά της Ελλάδας.

Ενδεικτικά παρουσιάζονται οι αντίστοιχες εικόνες για το κάθε βουνό. Να σημειωθεί, ότι οι εικόνες και τα κείμενα προέρχονται από την ιστοσελίδα Wikipedia, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να επιλέξει οποιαδήποτε άλλη ιστοσελίδα επιθυμεί.



Σχήμα 7. Οι εικόνες για κάθε βουνό

Από τις παραπάνω εικόνες γίνεται φανερό ότι ο μαθητής έχει στη διάθεσή του άμεσα μια εικόνα του βουνού, μια μικρή περιγραφή αλλά ταυτόχρονα και τη θέση του πάνω στο χάρτη. Αυτή η τελευταία περιήγηση, η οποία δημιουργήθηκε πέρα από το υλικό του βιβλίου στην αντίστοιχη μαθησιακή ενότητα, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς και ως εργασία μεταγνωστικού χαρακτήρα.

Συμπεράσματα

Τα ΣΓΠ μπορούν να δώσουν τη δυνατότητα σε κάθε χρήστη στο διαδίκτυο, να συνδεθεί μέσω μιας κοινής οπτικής γλώσσας, τους χάρτες, που ενώνει ανθρώπους και οργανισμούς σε όλο τον κόσμο. Σήμερα, εκατοντάδες χιλιάδες άτομα μεμονωμένα, αλλά και οργανισμοί, σχεδόν σε κάθε τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας, χρησιμοποιούν τα ΣΓΠ για να κάνουν χάρτες που να επικοινωνούν, να εκτελούν αναλύσεις, να διαμοιράζονται πληροφορίες και επιλύουν πολύπλοκα προβλήματα. Αυτό αλλάζει κυριολεκτικά τον τρόπο που λειτουργεί ο κόσμος. Η δύναμη αυτής της αλλαγής, με τους τρόπους που οι άνθρωποι σκέφτονται για τους χάρτες και τα γεωγραφικά δεδομένα, είναι εμφανής σε αυτά τα συναρπαστικά παραδείγματα.

Η κατασκευή, η επεξεργασία και η χρήση χαρτών βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες χωρικής σκέψης που μεταφέρονται σε άλλα γνωστικά αντικείμενα όπως τα μαθηματικά και η επιστήμη. Καθώς αρχίζουν να βλέπουν τις σχέσεις μεταξύ των μερών και των χώρων γύρω τους, οι μαθητές θα είναι ευκολότερο να απεικονίσουν δύσκολες έννοιες και να κάνουν συνδέσεις. Φτιάχνοντας τους δικούς τους χάρτες, οι μαθητές εφαρμόζουν τη γνώση χωρικά και οπτικά, υφαίνοντας γεωγραφικές ιστορίες. Αυτό βοηθά τους μαθητές να καταλάβουν πώς η γεωγραφία και ο χώρος - και ο τρόπος που αντιπροσωπεύουν αυτές τις έννοιες - επικοινωνούν και διαμορφώνουν τις κοινωνίες, τους πολιτισμούς και τις ιστορίες τους. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τρόπους να σχεδιάσουν τα μαθήματά τους χρησιμοποιώντας διαδραστικούς (Διαδικτυακούς) χάρτες, ενώ υπάρχουν πολλοί τρόποι ώστε αυτό να επιτευχθεί. Για παράδειγμα, μπορούν να σχεδιάζουν τις μαθησιακές ενότητες με τη χρήση χαρτών που είναι κατάλληλοι για το επίπεδο της διαθέσιμης τεχνολογίας, ακόμα κι αν αυτό σημαίνει ότι μπορεί να μείνουν εκτός λειτουργίες που θα μπορούσαν να είναι πολύ χρήσιμες ή ελκυστικές. Θα πρέπει να διατηρούν απλή διεπαφή και εφαρμόσιμη στην ηλικία-στόχου των παιδιών κάθε φορά. Επιπλέον, μπορούν να χρησιμοποιούν εκτός από τις δωρεάν δυνατότητες των εμπορικών λογισμικών (όπως παρουσιάστηκε στην παρούσα εργασία) και το λογισμικό που μπορεί να είναι ελεύθερο να αναπτύξει ή να διανείμει διαδραστικούς χάρτες υψηλής ποιότητας (Taylor & Plewe, 2006).

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιούν το έτοιμο διδακτικό υλικό στις οδηγίες τους, ωστόσο θα πρέπει ταυτόχρονα να δημιουργούν και δικές τους μαθησιακές ασκήσεις γύρω από τους χάρτες, δίνοντας έμφαση στις έννοιες που εκτιμούν ότι είναι οι πιο σημαντικές (όπως πραγματοποιήθηκε και στην παρούσα εφαρμογή, όπου χρησιμοποιήθηκε η δυνατότητα πλοήγησης σε θεματικά επίπεδα της μαθησιακής ενότητας 18). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει μεταξύ τους να συνεργάζονται ώστε να καλύψουν καλύτερα τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες (Taylor & Plewe, 2006).

Συνεπώς, η αξιοποίηση όλων αυτών των δυνατοτήτων της εφαρμογής Story Maps της ESRI μπορεί να την καταστήσει ένα μαθησιακό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού, αλλά ταυτόχρονα ένα παιχνίδι στα χέρια των μαθητών, οι οποίοι κυριολεκτικά θα μαθαίνουν αποτελεσματικά παίζοντας

Αναφορές

Albirini, A. (2006). Teachers' attitudes toward information and communication technologies: The case of Syrian EFL teachers. Computers & Education, 47(4), 373–398. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2004.10.013

Arnseth, H., Hatlevik, O. (2010). Challenges in Aligning Pedagogical Practices and Pupils' Competencies with the Information Society's Demands: The Case of Norway.

Dewey, J. (1916). Democracy and Education.
https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/591813

Ghavifekr, S., Afshari, M., & Salleh, A. (2012). Management strategies for E-Learning system as the core component of systemic change: A qualitative analysis. Life Science Journal, 9(3), 2190–2196. https://doi.org/10.7537/marslsj090312.316

Ghavifekr, S., & Rosdy, W. (2015). Teaching and learning with technology: Effectiveness of ICT integration in schools. International Journal of Research in Education and Science (IJRES), 1(2), 175–191.

Grabe, M. (2007). Integrating technology for meaningful learning (5th ed). Houghton Mifflin Co.

Kerski, J. J. (2001). A National Assessment of GIS in American High Schools. International Research in Geographical and Environmental Education, 10(1), 72–84. https://doi.org/10.1080/10382040108667425

Kerski, J. J. (2017). Teaching and Learning about Economics and Business Using Web GIS Tools. The Geography Teacher, 14(3), 130–136. https://doi.org/10.1080/19338341.2017.1336457

Taylor, W., Plewe, B. (2006). The Effectiveness of Interactive Maps in Secondary Historical Geography Education. Cartographic Perspectives, 55, 16–33. https://doi.org/10.14714/CP55.325

Young, S. S. C. (2003). Integrating ICT into second language education in a vocational high school: Integrating ICT into second language education. Journal of Computer Assisted Learning, 19(4), 447–461. https://doi.org/10.1046/j.0266-4909.2003.00049.x

Ασλανίδης, Ά., Ζαφειρακίδης, Γ., Καλαϊτζίδης, Δ. (2012). Γεωλογία—Γεωγραφία Β' Γυμνασίου. Διόφαντος.

Καλογερόπουλος, Κ. (2020). Η γεωγραφική διάσταση των γεωδεδομένων των Εθνικών Απογραφών Πληθυσμού. Χαρτογράφηση – Δημιουργία σύγχρονων Γεωχωρικών Υποδομών με την αξιοποίηση της Γεωπληροφορικής. Τμήμα Γεωγραφίας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Εμπόδια ενσωμάτωσης των ΤΠΕ κατά τη διδακτική διαδικασία: Μια ανασκόπηση της σύγχρονης επιστημονικής βιβλιογραφίας

Λάγιου Αρχοντούλα
Υποψήφια Διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Πατρών,
pde6716@upnet.gr

Ασημάκη Άννα
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών,
asimaki@upatras.gr

Κουστουράκης Γεράσιμος
Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών,
koustourakis@upatras.gr

Περίληψη

Ο σκοπός αυτής της μελέτης, που επικεντρώνεται σε μια ανασκόπηση της σύγχρονης επιστημονικής βιβλιογραφίας, είναι να διερευνήσει, να επισημάνει και να αποκαλύψει τα κυριότερα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην αξιοποίηση και ενσωμάτωση των ΤΠΕ κατά τη διδακτική διαδικασία εντός της σχολικής τάξης. Από τη μελέτη της συναφούς με το θέμα που μας απασχολεί επιστημονικής βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ένας σημαντικός λόγος που οι εκπαιδευτικοί δεν αξιοποιούν συστηματικά τις ΤΠΕ στις τάξεις τους. Επιπλέον, ελλείψεις που υπάρχουν στην υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων σχετικά με τις ΤΠΕ, όπως είναι ο περιορισμένος αριθμός ηλεκτρονικών υπολογιστών, περιφερειακών συσκευών, η ανυπαρξία αρκετών αντιγράφων σε λογισμικό και ο αριθμός υπολογιστών που έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο, αποτελούν τα σημαντικότερα εμπόδια που έχουν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί. Τέλος, ένας από τους βασικούς παράγοντες που αναδεικνύεται με αρνητικό πρόσημο στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η ελλιπής υποστήριξη από την πλευρά της σχολικής ηγεσίας.

Λέξεις κλειδιά: ΤΠΕ, εκπαιδευτικοί, εμπόδια, εκπαιδευτική διαδικασία

Εισαγωγή

Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων, εντός της σχολικής τάξης, δεν φαίνεται να είναι μια εύκολη υπόθεση. Η διαδικασία αυτή είναι πολύπλοκη και οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν συχνά πολλές δυσκολίες και εμπόδια. Ο Buabeng – Andoh (2012) υποστηρίζει ότι παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αξία της αξιοποίησης των ΤΠΕ στην διδακτική πράξη φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν εμπόδια στην προσπάθεια ενσωμάτωσης των δυνατοτήτων τους κατά την εκτέλεση του διδακτικού τους έργου. Σύμφωνα με τον Agbo (2015) τα συγκεκριμένα «εμπόδια» μπορούν να οριστούν ως συνθήκες που καθιστούν δύσκολο για ένα άτομο ή έναν οργανισμό να προχωρήσει ή να επιτύχει έναν συγκεκριμένο εκπαιδευτικό στόχο. Ο Mumtaz (2000) επισήμανε τρεις σημαντικούς παράγοντες που εμποδίζουν την ενσωμάτωση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στη σχολική τάξη και αυτοί είναι: η ίδια η σχολική μονάδα, οι διατιθέμενοι πόροι και οι εκπαιδευτικοί. Αν και αυτοί οι παράγοντες προσδιορίζουν το πρόβλημα σχετικά με την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, τα εμπόδια αυτά μπορούν να γίνουν περισσότερο κατανοητά εφόσον συγκεντρωθούν και ταξινομηθούν σε κατηγορίες. Από τη μελέτη της επιστημονικής βιβλιογραφίας προκύπτουν ορισμένες χρήσιμες ταξινομήσεις παραγόντων που φαίνεται ότι εμποδίζουν την χρήση και την αξιοποίηση των ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς.

Αρχικά ο Ertmer (1999) ομαδοποίησε τους συγκεκριμένους παράγοντες που αφορούν τους εκπαιδευτικούς όπως στάσεις, πεποιθήσεις, πρακτικές, προσωπική εμπειρία, τους οποίους θεώρησε ως εγγενή εμπόδια πρώτης τάξης. Επίσης ο Ertmer (1999), επισήμανε και άλλους παράγοντες, τους οποίους θεώρησε ως εξωγενείς ή δεύτερης τάξης παράγοντες, όπως είναι η ανεπάρκεια ή η ακαταλληλότητα των υποδομών αναφορικά με τις ΤΠΕ, η πρόσβαση σε αυτές, ο χρόνος αξιοποίησής τους, η ελλιπής παροχή τεχνικής υποστήριξης, οι διατιθέμενοι πόροι και η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, οι Chen et αl. (2012) επεσήμαναν ότι τα εξωγενή εμπόδια τείνουν να διαδραματίζουν σημαντικότερο ρόλο από τα εγγενή εμπόδια στην παρεμπόδιση της χρήσης των ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς στην σχολική τάξη. Ωστόσο, σύμφωνα με τη διαχρονική έρευνα της Becta (2004), που διεξήχθη σε διαφορετικές χώρες, προέκυψαν δύο κατηγορίες εμποδίων. Πρόκειται για τα εμπόδια σε επίπεδο σχολικών μονάδων (όπως είναι η έλλειψη εκπαιδευτικού χρόνου, η πρόσβαση σε πόρους και υλικά, η αποτελεσματική εκπαίδευση, η ακατάλληλη οργάνωση, τα λογισμικά κακής ποιότητας και τα τεχνικά προβλήματα) και τα εμπόδια σε επίπεδο εκπαιδευτικών (όπως είναι η έλλειψη χρόνου προετοιμασίας, η εμπιστοσύνη και η πρόσβαση σε πόρους ΤΠΕ, η αντίσταση στην αλλαγή και η αρνητική στάση στη χρήση των ΤΠΕ). Κατά την άποψη των ερευνητών της Becta οι παράγοντες σε επίπεδο εκπαιδευτικού τείνουν να υπερτερούν των σχολικών παραγόντων στην αποτροπή της χρήσης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Πολλές μελέτες σε διαφορετικά περιβάλλοντα και πολιτισμούς έχουν διερευνήσει και εντοπίσει ποια είναι τα κυριότερα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να ενσωματώσουν τις ΤΠΕ στο διδακτικό τους έργο. Σύμφωνα με την επιστημονική βιβλιογραφία από τα σημαντικότερα εμπόδια είναι η έλλειψη θεσμικής υποστήριξης (Ahmad, 2014; Al-Senaidi et al., 2009), η έλλειψη κονδυλίων και πόρων (Alwani & Soomro, 2010), η ανεπαρκής εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Ahmad, 2014; Aydin et al., 2016; Gebremedhin & Fenta, 2015; Gil-Flores et al., 2017), το άγχος για τους υπολογιστές, η έλλειψη εμπιστοσύνης στη χρησιμότητα των ΤΠΕ (Becta, 2004), οι πεποιθήσεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών (Chen et al., 2012), η αντίσταση στην αλλαγή (Gomes, 2005), ο μεγάλος φόρτος εργασίας, η απουσία τεχνικής υποστήριξης (Basak & Govender, 2015), οι ελλιπείς σχολικές υποδομές για τις ΤΠΕ και την πρόσβαση στο διαδίκτυο (Ghavifekr et al., 2015; Goktas et al., 2013), ο χρονικός περιορισμός (Chen et al., 2019) καθώς και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών (Ashiono et al., 2018). Η έρευνα για την εφαρμογή και την αξιοποίηση των ΤΠΕ στα σχολεία έκανε εμφανές το γεγονός ότι οι σημαντικότεροι παράγοντες που εμποδίζουν την ενσωμάτωση των ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία είναι αλληλένδετοι. Επομένως, θα υποστηρίζαμε ότι η επιτυχής εφαρμογή των ΤΠΕ δεν εξαρτάται μόνο από τη διαθεσιμότητα ή την απουσία ενός μεμονωμένου παράγοντα, αλλά καθορίζεται μέσω μιας δυναμικής διαδικασίας, που περιλαμβάνει ένα σύνολο αλληλένδετων και ουσιαστικών παραγόντων.

Σκοπός της εργασίας αυτής, η οποία εστιάζεται στην ανασκόπηση της επιστημονικής βιβλιογραφίας, είναι η διερεύνηση και η ανάδειξη των σημαντικότερων παραγόντων που φαίνεται ότι επιδρούν στην μη αξιοποίηση και χρήση των ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά τη διενέργεια του εκπαιδευτικού τους έργου.

Το περιεχόμενο της εργασίας αυτής, μετά από την ενότητα των θεωρητικών επισημάνσεων, διαμορφώνεται από την ταξινόμηση της ανασκόπησης της επιστημονικής βιβλιογραφίας σε συγκεκριμένες θεματικές ενότητες με βάση το θεματικό περιεχόμενο των σχετικών ερευνητικών μελετών (Creswell, 2002). Στην περίπτωση κάθε θεματικής κατηγορίας γίνεται επιλεκτικά η συνοπτική παρουσίαση των ευρημάτων ορισμένων αντιπροσωπευτικών εργασιών, που διαφωτίζουν τα ευρήματα των συγκεκριμένων ενοτήτων. Η εργασία ολοκληρώνεται με την ενότητα των συμπερασματικών διαπιστώσεων.

Θεωρητικές επισημάνσεις

Στην εργασία αυτή αξιοποιούνται έννοιες από την κοινωνιολογική θεωρία του Basil Bernstein. Αρχικά, η έννοια του παιδαγωγικού λόγου (pedagogic discourse) όπου στην θεωρία του Bernstein, εκφράζει, στο εκπαιδευτικό πεδίο, τον κυρίαρχο ρυθμιστικό λόγο (regulative discourse), που αφορά στην κοινωνική τάξη (order). Δηλαδή ο παιδαγωγικός λόγος αποτελεί μία αρχή ή έναν κανόνα που με τη σειρά του ενσωματώνει τον διδακτικό λόγο αλλά και τις αρχές εξουσίας και κοινωνικού ελέγχου (Bernstein, 1989). Μάλιστα, προκειμένου να ελέγχεται και να επιτηρείται η εκπαιδευτική δράση εντός του εκπαιδευτικού πεδίου ο Bernstein αναφέρεται σε έναν ελεγκτικό μηχανισμό που ονοματοθετεί ως «φύλακες», και αποτελείται από τους συντονιστές εκπαιδευτικού έργου καθώς και τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, δηλαδή την σχολική ηγεσία η οποία θα αποτελέσει το υποστηρικτικό πλαίσιο για την αξιοποίηση ή μη των ΤΠΕ στο εκπαιδευτικό πεδίο.

Στο πλαίσιο του παιδαγωγικού λόγου υλοποιείται μια διαδικασία αναπλαισίωσης, που αφορά την επιλογή και μεταφορά της γνώσης από τους επιστημονικούς χώρους παραγωγής της στη σχολική τάξη (Bernstein, 1989). Η διαδικασία της αναπλαισίωσης της μεταδιδόμενης γνώσης είναι σημαντική διότι δεν περιλαμβάνει μόνο την απλοποίησή της για τις ανάγκες των διδακτικών πρακτικών, αλλά αποτελεί την βάση για την συγκρότηση των παιδαγωγικών πρακτικών. Σύμφωνα με τον Bernstein, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται ως μια διαδικασία «ένταξης» και αναπλαισίωσης της γνώσης που αυτοί μεταδίδουν στους μαθητές λαμβάνοντας υπόψη τον κυρίαρχο παιδαγωγικό κώδικα, δηλαδή το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα που αφορά τα γνωστικά αντικείμενα (Bernstein, 1989). Συνεπώς, η επιμόρφωση αποτελεί ένα δευτερογενές πλαίσιο αναπαραγωγής της μεταδιδόμενης γνώσης, όπου αναπλαισιωμένα κείμενα και διδακτικές πρακτικές μεταφέρονται από το πρωτογενές πλαίσιο παραγωγής τους, δηλαδή το «διανοητικό» επιστημονικό πεδίο, στο εκπαιδευτικό πεδίο που αποτελεί και το πεδίο υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου (Bernstein, 1989; Moore, 2004; Young, 2003). Η ανάγκη για αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη νέα πραγματικότητα, που επιβάλλει τη χρήση των ΤΠΕ (Koustourakis, 2007), καθιστά αναγκαία την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Υπό αυτή την οπτική, νέα κείμενα και πρακτικές πρέπει να αναπτυχθούν και να διοχετευθούν εντός του σχολικού πεδίου προκειμένου να ανταποκρίνονται στις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες ωθώντας τους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν τις ΤΠΕ στην διδακτική τους καθημερινότητα (Bernstein, 1989).

Κυρίαρχο ρόλο στο θεωρητικό πλαίσιο του Bernstein (2000) έχει η έννοια του «κώδικα», που αναφέρεται στις θεμελιώδεις αρχές οι οποίες διαμορφώνουν το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και την παιδαγωγική του αξιοποίηση, λαμβάνοντας υπόψη τους παράγοντες του σχολικού χώρου και των διατιθέμενων σχολικών υποδομών σχετικά με τις ΤΠΕ. Τα στοιχεία αυτά αποτελούν τις πραγματώσεις του εκπαιδευτικού κώδικα (Bernstein, 2000). Επίσης, ο κώδικας ως αρχή ρύθμισης κατακτάται σιωπηρά από τους εκπαιδευτικούς διαμορφώνοντας τις μορφές υλοποίησης και τα πλαίσια εκδήλωσης των παιδαγωγικών τους πρακτικών. Στην προκειμένη περίπτωση, εικάζουμε ότι ο κώδικας του σχολικού χώρου αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα που καθορίζει και επηρεάζει την μη αξιοποίηση των ΤΠΕ εντός του μικρο-επιπέδου της σχολικής μονάδας λόγω των σοβαρών ελλείψεων σε υποδομές αλλά και σε τεχνικό εξοπλισμό.

Η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ για την επίτευξη της ένταξής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία

Τις τελευταίες δεκαετίες στις περισσότερες ανεπτυγμένες χώρες πραγματοποιούνται εκπαιδευτικές δράσεις που αφορούν την ένταξη των ΤΠΕ στα σχολεία. Σημαντικός αριθμός ερευνών υποστηρίζει ότι η διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ βελτιώνει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου συμβάλλοντας στην βελτίωση των διαδικασιών μάθησης (Vrasidas & Glass, 2004). Βέβαια, η επιτυχής εκπαιδευτική αξιοποίηση και ενσωμάτωση των ΤΠΕ

αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία που εξαρτάται από τη συνέργεια πολλών παραγόντων (Mumtaz, 2000).

Σύμφωνα με τους Buabeng-Andoh (2012) και Pelgrum (2001) ο εκπαιδευτικός αποτελεί έναν καθοριστικό παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού είναι εκείνος που επιλέγει την μέθοδο διδασκαλίας και τους τρόπους με τους οποίους θα χρησιμοποιήσει τις ΤΠΕ για να πετύχει τους διδακτικούς του στόχους (Ahmad, 2014; Ekberg & Gao 2018). Η έρευνα των Jimoyianni & Komi (2006) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν περισσότερο τις ΤΠΕ για διοικητικά και προσωπικά ζητήματα. Αυτό οφείλεται στην πολυπλοκότητα των εμποδίων που ανακύπτουν στη σχολική καθημερινότητα όταν προσπαθούν να εντάξουν με εποικοδομητικό τρόπο τις ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμη, η εν λόγω έρευνα καταλήγει ότι από τα σημαντικότερα εμπόδια ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην διδακτική πράξη είναι η ελλιπής θεωρητική κατάρτιση και επιμόρφωσή των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο που μπορούν να αξιοποιήσουν τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών στα μαθήματα που αυτοί διδάσκουν (Jimoyiannis & Komis, 2006).

Χαρακτηριστική είναι η έρευνα των Gebremedhin & Fenta (2015) η οποία διεξήχθη το 2014 σε 74 εκπαιδευτικούς. Τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν είναι σε θέση να αξιοποιήσουν ορθά τις ΤΠΕ κατά τη διδακτική διαδικασία κυρίως λόγω έλλειψης επιμορφωτικής υποστήριξης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι ένα από τα σημαντικότερα εμπόδια που αντιμετωπίζουν στην εφαρμογή των ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία είναι η έλλειψη τεχνικών γνώσεων. Η ανεπάρκεια υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων για τις ΤΠΕ και η μη δημιουργία κινήτρων για την παρακολούθησή τους από τους εκπαιδευτικούς αποτελούν αποτρεπτικούς παράγοντες για την διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ. Επιπλέον, τα αποτελέσματα φανέρωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να χρησιμοποιήσουν τις ΤΠΕ, παρόλο που αντιμετωπίζουν προβλήματα τόσο με την έλλειψη ευκαιριών κατάρτισης, όσο και με την προσβασιμότητα σε τεχνολογικούς πόρους στα σχολεία τους.

Η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων για την ένταξη των ΤΠΕ

Η ταχεία ανάπτυξη της τεχνολογίας και των διαδικτυακών εργαλείων φαίνεται να συμβαδίζει με τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας (Petko, 2012). Η ευκολία πρόσβασης στη γνώση, μέσω ενός απίστευτα μεγάλου όγκου πληροφοριών, καθιστά αναγκαία την απόκτηση νέων δεξιοτήτων, όπως είναι η αναζήτηση έγκυρων και αξιόπιστων πληροφοριών, η επεξεργασίας τους με σύγχρονα τεχνολογικά εργαλεία και η αλληλεπίδραση με διαδικτυακές ομάδες ατόμων με κοινά ενδιαφέροντα (Aydin et al., 2016; Ekberg & Gao, 2018). Επισημαίνεται ότι διάφορες χώρες του αναπτυσσόμενου κόσμου επιχείρησαν να ενσωματώσουν τις ΤΠΕ στο εκπαιδευτικό τους σύστημα αποβλέποντας στην ενίσχυση της μάθησης και στην ενίσχυση του ψηφιακού γραμματισμού των μαθητών. Ωστόσο, οι αρχικές τους προσδοκίες φάνηκε να διαψεύδονται γρήγορα από την επιφανειακή αξιοποίηση των τεχνολογικών εργαλείων από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Πλήθος ερευνών προσπάθησαν να προσεγγίσουν τις αιτίες αυτής της αποτυχίας και να προσδιορίσουν με σαφήνεια ένα σύνολο κανόνων και προϋποθέσεων που μπορεί να συμβάλλουν στην επιτυχή αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση (Ahmad, 2014).

Οι έρευνες κυρίως στον αναπτυσσόμενο κόσμο έχουν αναδείξει έναν μεγάλο αριθμό παραγόντων που επηρεάζουν με θετικό ή αρνητικό τρόπο την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση (Chen et al., 2019). Στην προκειμένη περίπτωση, σε επίπεδο σχολικής μονάδας τα βασικά προβλήματα εντοπίζονται σε δυσκολίες σχετικά με την διαθεσιμότητα υλικού, την πρόσβαση στα εργαστήρια Η/Υ του σχολείου, σε θέματα τεχνολογικών υποδομών, στην περιορισμένη πρόσβαση στα διαθέσιμα μηχανήματα καθώς και στην απουσία στρατηγικής για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική καθημερινότητα (Ertmer et al., 2012). Τα

ευρήματα αυτά οδηγούν στη διαπίστωση ότι οι ΤΠΕ δεν έχουν ενσωματωθεί ικανοποιητικά στα εκπαιδευτικά συστήματα των αναπτυσσόμενων χωρών. Χαρακτηριστική είναι η έρευνα των Ghavifekr et al. (2015), η οποία πραγματοποιήθηκε σε 100 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην μεγαλύτερη πολιτεία της Μαλαισίας. Βάσει των ευρημάτων της έρευνας, διαπιστώθηκε ότι τα μεγαλύτερα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην ενσωμάτωση και αξιοποίηση των ΤΠΕ είναι τα εξωγενή, τα οποία περιλαμβάνουν μεγάλες ελλείψεις σε οικονομικούς πόρους, πρόσβασης στο διαδίκτυο καθώς και υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων. Φαίνεται, συνεπώς, ότι ο υπάρχων παιδαγωγικός κώδικας των σχολικών μονάδων, όπως αυτός αναλύθηκε παραπάνω, δεν μοιάζει να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στη διδακτική ενσωμάτωση και αξιοποίηση των ΤΠΕ (Bernstein, 1989).

Η υποστήριξη από την σχολική ηγεσία στην αξιοποίηση των ΤΠΕ

Για την επιτυχή ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία είναι αναγκαία η υποστήριξη των εκπαιδευτικών από τους διευθυντές των σχολείων τους (Rabah, 2015). Για να επιτευχθεί αυτό χρειάζεται η σχολική ηγεσία να διαθέτει ένα σαφές σχετικό εκπαιδευτικό όραμα το οποίο να επιδιώκει να υλοποιηθεί στην εκπαιδευτική καθημερινότητα (Gil-Flores et al., 2017). Τα ερευνητικά αποτελέσματα από διάφορες χώρες του αναπτυγμένου αλλά και του αναπτυσσόμενου κόσμου φανερώνουν ότι οι επιλογές των διευθυντών των σχολείων συμβάλλουν καθοριστικά στην επιτυχία ή στην αποτυχία της διδακτικής ενσωμάτωσης των ΤΠΕ (Chen et al., 2012). Χαρακτηριστικά είναι τα ευρήματα της έρευνας των Ekberg & Gao (2018), η οποία πραγματοποιήθηκε σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Σουηδία τον Απρίλιο του 2016. Τα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων δεν είχαν κάποιο συγκεκριμένο σχέδιο ώστε να μπορέσουν να επενδύσουν στις ΤΠΕ και να τις αξιοποιήσουν διδακτικά οι εκπαιδευτικοί τους. Ειδικότερα, τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ενώ είχαν ενημερώσει αρκετές φορές τους διευθυντές τους για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά την προσπάθεια χρησιμοποίησης των ΤΠΕ στις διδακτικές τους πρακτικές, εκείνοι δεν μπόρεσαν να επιλύσουν τα συγκεκριμένα προβλήματα. Τέλος, τα συμπεράσματα της έρευνας αυτής έδειξαν τη σημαντικότητα της ύπαρξης οράματος εκ μέρους των διευθυντών των σχολείων για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Και τούτο διότι τα συγκεκριμένα πρόσωπα της σχολικής ηγεσίας αναμένεται ότι θα υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να εντάξουν τις ΤΠΕ κατά την υλοποίηση των παιδαγωγικών τους πρακτικών.

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με όσα εξετάσαμε καταλήγουμε στις ακόλουθες συμπερασματικές διαπιστώσεις:

- Από την ανάλυση των ερευνητικών ευρημάτων διαπιστώνεται ότι η ελλιπής κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σχετικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία, είναι ένας από τους σημαντικότερους αποτρεπτικούς παράγοντες για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία (Agbo, 2015; Gebremedhin & Fenta, 2015). Το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι αρκετά περίπλοκο. Και τούτο διότι χρειάζεται να ληφθούν υπόψη παράγοντες όπως ο διατιθέμενος χρόνος για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η παιδαγωγική τους κατάρτιση για ανάπτυξη δεξιοτήτων χρήσης των ΤΠΕ (Ashiono et al., 2018). Ωστόσο, αρκετά ερευνητικά δεδομένα καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι ο ανεπαρκής ψηφιακός γραμματισμός των εκπαιδευτικών, η έλλειψη παιδαγωγικής και διδακτικής τους κατάρτισης στον τρόπο χρήσης των ΤΠΕ, όπως και η έλλειψη κατάρτισης σχετικά με την χρήση των νέων τεχνολογιών σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα αποτελούν σημαντικά εμπόδια στην εφαρμογή των ΤΠΕ εντός της σχολικής τάξης (Buabeng-Andoh, 2012). Συνεπώς, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επιπλέον επιμόρφωση

τόσο στην εκπαίδευση της τεχνολογίας (εστιάζοντας στη μελέτη των ίδιων των τεχνολογιών) όσο και στην εκπαιδευτική τεχνολογία (υποστήριξη για τη διδασκαλία στην τάξη), ώστε να μάθουν πως να χρησιμοποιούν διδακτικά τις ΤΠΕ (Al-Senaidi et al., 2009; Jimoyiannis & Komis, 2006).

- Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας για τις αναπτυσσόμενες χώρες που σχετίζεται με την μη διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς είναι οι ελλείψεις σε κατάλληλες υποδομές των σχολικών μονάδων (Aydin et al., 2016; Ekberg & Gao, 2018). Τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών έδειξαν ότι η έλλειψη πρόσβασης στις ΤΠΕ όπως και κατάλληλου τεχνολογικού υλικού στα σχολεία αποτελούν σοβαρά εμπόδια για τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ahmad, 2014; Ertmer et al., 2012). Επίσης, διαπιστώθηκε ότι στα περισσότερα σχολεία των αναπτυσσόμενων χωρών υπάρχουν, ακόμη και σήμερα, εμπόδια υποδομών, όπως είναι ο ανεπαρκής αριθμός υπολογιστών και περιφερειακών συσκευών, η ανεπάρκεια σε εκπαιδευτικά και άλλα λογισμικά καθώς και η έλλειψη πρόσβασης στο διαδίκτυο (Ghavifekr et al., 2015; Goktas et al., 2013).
- Οι διευθυντές των σχολείων αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την επιτυχή ενσωμάτωση ή όχι των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία ανάλογα με τον τρόπο υποστήριξης των εκπαιδευτικών των σχολείων τους (Petko, 2012). Ειδικότερα, όταν η σχολική ηγεσία διαθέτει όραμα για τη διδακτική ενσωμάτωση των ΤΠΕ εργάζεται για τη διαμόρφωση της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων καθώς και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών (Rabah, 2015). Ωστόσο, χωρίς την υποστήριξη της σχολικής ηγεσίας, δηλαδή του ελεγκτικού μηχανισμού των «φυλάκων», ο οποίος εν δυνάμει μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά με βάση ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό όραμα, η αξιοποίηση των ΤΠΕ τείνει να περιορίζεται σε μεμονωμένες πρωτοβουλίες και προσπάθειες ενσωμάτωσης από τους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα αρκετές φορές αυτοί να οδηγούνται σε πρακτικές αχρήστευσης της τεχνολογικής καινοτομίας που προσφέρουν οι ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία (Gil-Flores et al., 2017).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Agbo, I. (2015). Factors influencing the use of information and communication technology (ICT) in teaching and learning computer studies in Ohaukwu local government area of Ebonyi state-Nigeria. *Journal of Education and Practice*, *6*(7), 71-86.

Ahmad, T. B. T. (2014). Between school factors and teacher factors: what inhibits malaysian science teachers from using ICT?. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, *2*(1), 1-10.

Al-Senaidi, S., Lin, L., & Poirot, J. (2009). Barriers to adopting technology for teaching and learning in Oman. *Computers & Education*, *53*(3), 575-590.

Alwani, A. E. S., & Soomro, S. (2010). Barriers to effective use of information technology in science education at Yanbu, Kingdom of Saudi Arabia. *E-learning experiences and future*, 35-46.

Ashiono, B., Murungi, C. G., & Mwoma, T. (2018). Supporting teachers in their use of ICT in teaching mathematics: what kind of support is necessary and when is it required. *Int J Pregn & Chi Birth*, *4*(6), 247-251.

Aydin, M. K., Gürol, M., & Vanderlinde, R. (2016). Evaluating ICT integration in Turkish k-12 schools through teachers' views. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, *12*(4), 747-766.

Basak, S. K., & Govender, D. W. (2015). Development of a conceptual framework regarding the factors inhibiting teachers successful adoption and implementation of ICT in teaching and learning. *International Business & Economics Research Journal (IBER)*, *14*(3), 431-438.

Becta (British Educational Communications and Technology Agency) (June, 2004). A review of the research literature on barriers to the uptake of ICT by teachers. <http://www.becta.org.uk> Retrieved May 11, 2021.

Bernstein, B. (1989). *Pedagogical codes and control.* Athens: Alexandreia.

Bernstein, B. (2000). Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique. Rev. edition, Oxford, Rowman & Littlefield.

Buabeng-Andoh, C. (2012). Factors influencing teachers' adoption and integration of information and communication technology into teaching: a review of the literature. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, *8*(1), 136-155.

Chen, W., Tan, A. & Lim C. (2012). Extrinsic and intrinsic barriers in the use of ICT in teaching: a comparative case study in Singapore. In M. Brown, M. Hartnett & T. Stewart (Eds.), *Ascilite 2012: Future challenges, sustainable futures* (pp.191-196). Palmerston North New Zealand: Massey University.

Chen, M., Zhou, C., Meng, C., & Wu, D. (2019). How to promote chinese primary and secondary school teachers to use ICT to develop high-quality teaching activities. *Educational Technology Research and Development*, *67*(6), 1593-1611.

Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Ertmer, P. A. (1999). Addressing first-and second-order barriers to change: strategies for technology integration. *Educational technology research and development*, *47*(4), 47-61.

Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: a critical relationship. *Computers & education*, *59*(2), 423-435.

Ekberg, S., & Gao, S. (2018). Understanding challenges of using ICT in secondary schools in Sweden from teachers' perspective. *The International Journal of Information and Learning Technology*, *35*(1), 43-55.

Gebremedhin, M., & Fenta, A. (2015). Assessing teachers' perception on integrating ICT in teaching-learning process: the case of adwa college. *Journal of Education and Practice*, *6*(4), 114-124.

Ghavifekr, S., Kunjappan, T., Ramasamy, L., & Anthony, A. (2015). Teaching and learning with ICT tools: issues and challenges from teachers' perceptions. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, *4*(2), 38-57.

Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., & Torres-Gordillo, J. J. (2017). Factors that explain the use of ICT in secondary-education classrooms: the role of teacher characteristics and school infrastructure. *Computers in Human Behavior*, *68*, 441-449.

Goktas, Y., Gedik, N., & Baydas, O. (2013). Enablers and barriers to the use of ICT in primary schools in Turkey: a comparative study of 2005–2011. *Computers & Education*, *68*, 211-222.

Jimoyiannis, A., & Komis, V. (2006). Exploring secondary education teachers' attitudes and beliefs towards ICT adoption in education. *Themes in Education*, *7*(2), 181-204.

Koustourakis, G. (2007). The new educational policy for the reform of the curriculum and the change of school knowledge in the case of Greek compulsory education. *International Studies in Sociology of Education*, *17*(1/2), 131-146.

Moore, R. (2004). *Education and society: Issues and explanations in the sociology of education*. Polity.

Mumtaz, S. (2000). Factors affecting teachers' use of information and communications technology: a review of the literature. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, *9*(3), 319-342.

Pelgrum, W. J. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment. *Computers & education*, *37*(2), 163-178.

Petko, D. (2012). Teachers' pedagogical beliefs and their use of digital media in classrooms: sharpening the focus of the 'will, skill, tool'model and integrating teachers' constructivist orientations. *Computers & Education*, *58*(4), 1351-1359.

Rabah, J. (2015). Benefits and challenges of information and communication technologies (ICT) integration in Québec english schools. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, *14*(2), 24-31.

Vrasidas, C., & Glass, G. V. (2004). Teacher professional development. *Online professional development for teachers*, 1-11.

Young, M. (2003). Curriculum studies and the problem of knowledge: updating the enlightenment?. *Policy Futures in Education*, *1*(3), 553-564.

Το portfolio και e-portfolio, γέφυρα ολοκληρωμένης μετάβασης του μαθητή, από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Δελλαπόρτας Δημήτριος
Μηχανολόγος – Παιδαγωγός-Ms of Physics-Διευθυντής 1[ου] ΕΠΑΛ Πειραιά

Αλεξανδράτου Άννα
Παιδαγωγός-Μαθηματικός-Ms of Mathematics-Ph.D of Mathematics-Διευθύντρια 15[ου] Δημοτικού Σχολείου Πειραιά

Περίληψη

Τα συστήματα αξιολόγησης, όπως ιστορικά καλλιεργήθηκαν, αναπτύχθηκαν και εφαρμόστηκαν και εξακολουθούν να εφαρμόζονται σε διάφορες χώρες, λειτουργούν με την προσδοκία επίτευξης συγκεκριμένων παιδαγωγικών, κοινωνικοπολιτικών και ιδεολογικών λειτουργιών. Παιδαγωγικές, υπό το πρίσμα της διάγνωσης διδακτικών καταστάσεων και ανατροφοδότησης των ατόμων που εμπλέκονται σε αυτές, κοινωνικοπολιτικές και ιδεολογικές, επειδή με τη συνδρομή των συστημάτων αξιολόγησης προσδοκάται και αναδεικνύονται οι κύριοι άξονες της κυρίαρχης ιδεολογίας, πολιτικής -οικονομικής και πολιτισμικής, ώστε το σχολείο να λειτουργήσει επιλεκτικά, κατανεμητικά και αναπαραγωγικά (Μπουζάκης, 1998). Τα τελευταία χρόνια, έπειτα από τις εμπειρίες που αποκτήθηκαν από την εξέλιξη των νευροεπιστημών , των παιδαγωγικών μεθόδων και της τεχνολογίας, με την εφαρμογή της ψυχομετρίας, και της αξιολόγησης αλλά και της εξελικτικής πορείας των κοινωνικών δομών και σχέσεων, της οικονομικής ζωής και της παγκοσμιοποίησης, διαφαίνονται νέες τάσεις στον τομέα της αξιολόγησης. Σύμφωνα με αυτές η αξιολόγηση: α) πρέπει να γίνεται από τους εκπαιδευτικούς της τάξης μέσα στα σχολεία και β) ο στόχος της πρέπει να είναι η προώθηση της μάθησης μέσω της παρώθησης αλλά και αυτενέργειας των μαθητών. Έτσι λοιπόν, υπάρχει η τάση, να εγκαταλείπονται σταδιακά οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας και αξιολόγησης, και να λαμβάνει χώρα μια πιο συγκροτημένη και ολόπλευρη μορφή αξιολόγησης.

Λέξεις κλειδιά: Portfolio, e-portfolio

Κυρίως Θέμα

Συνεπώς, η συγκροτημένη και ολόπλευρη αξιολόγηση είναι η αξιολόγηση που καθορίζει το πρόγραμμα σπουδών και όχι το αντίθετο. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί καθορίζουν αρχικά τους στόχους που οι μαθητές θα εκτελέσουν για να καταδείξουν την κατάκτησή τους (mastery), και κατόπιν δημιουργείται ένα πρόγραμμα σπουδών που θα ωθήσει τους μαθητές να πραγματοποιήσουν όσο το δυνατόν πληρέστερα εκείνους τους στόχους, οι οποίοι θα περιείχαν την απόκτηση της ουσιαστικής γνώσης και των δεξιοτήτων για την ίδια τη ζωή, ως επίσης και την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, την ανάδειξη των διαφόρων μορφών νοημοσύνης, των ιδιαίτερων κλίσεων και δεξιοτήτων τους, στοιχείων που σχηματοποιούν την προσωπικότητα του μαθητή. Αυτό έχει αναφερθεί και ως ανάδρομος προγραμματισμός (backwards programming) (McDonald, 1999). Ο φάκελος υλικού λοιπόν, (portfolio) αποτελεί μια συλλογή στοιχείων που αναπτύσσονται και ταξινομούνται από τον μαθητή και που αξιολογείται για να καταδείξει τη δυνατότητα πρόσληψης, επεξεργασίας, , κατανόησης, κατάκτησης, εφαρμογής, αναστοχασμού, και τη δυνατότητα σύνθεσης και ανάλυσης ενός πληθικού αριθμού εννοιών. Ο μαθητής πρέπει να οργανώσει, να συνθέσει, και να περιγράψει μέσα στο portfolio με σαφήνεια τα επιτεύγματά του και να καταστήσει γνωστό στην εκπαιδευτική κοινότητα με αποτελεσματικό τρόπο την γνωσιακή του ανάπτυξη. Οι διαρκώς μεταβαλλόμενες καταστάσεις στην εκπαιδευτική πολιτική και τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης παγκοσμίως,

εστιάζονται στα πρότυπα απόδοσης (standards), τις μαθητοκεντρικές τάξεις, την αυτοαξιολόγηση και τη ικανοποιητική συμμετοχή των δασκάλων στο σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών και την αξιολόγηση των μαθητών, έδωσαν μεγάλη ώθηση στην αυξανόμενη και δημιουργική χρήση των φακέλων υλικού (Lankard, 1999)

Είδη Portfolio

Portfolio τεκμηρίωσης

Αυτός ο τύπος είναι επίσης γνωστός και ως portfolio εργασίας. Περιλαμβάνει τη συλλογή εργασιών του μαθητή κατά τη διάρκεια του χρόνου και απεικονίζει τη χρονολογική πορεία και την εξελικτική ποιοτική βελτίωση που παρουσιάζει η κατάκτηση της γνώσης από τον μαθητή.

Portfolio διαδικασίας

Είναι πολύ χρήσιμο στην τεκμηρίωση της γενικής αναπτυξιακής πορείας μάθησης των μαθητών. Η τεκμηρίωσή του περιλαμβάνει τις περιγραφές του σκοπού, των στόχων, των κριτηρίων ανάληψης, και τις δηλώσεις για τους τελικούς στόχους. Το portfolio διαδικασίας απεικονίζει για τους μαθητές τη διαδικασία μάθησής τους, συμπεριλαμβανομένης της χρήσης χρονοσειρών, ημερολογίων, της αποτύπωσης των σκέψεών τους, και τις ανάλογες μορφές μεταγνωστικής προσέγγισης και αξιοποίησης (Mandernach, 2003· Mednick, 2002).

Portfolio προθήκης

Αυτός ο τύπος χρησιμοποιείται καλύτερα για την αθροιστική αξιολόγηση της γνώσης των μαθητών στις βασικές γραμμές ενός προγράμματος σπουδών. Μπορεί να περιλαμβάνει στοιχεία που για τον μαθητή αντιπροσωπεύουν: α) την καλύτερη εργασία του, β) την πιο ενδιαφέρουσα εργασία του, γ) την αναδομημένη εργασία του δ) την πιο μη ποιοτική εργασία του, ή ε) την αγαπημένη εργασία του. Τα καλύτερα δείγματα εργασιών των μαθητών επιλέγονται από κοινού, σε συνεργασία με τους συμμαθητές και το δάσκαλο (Slater,n.d.).

Portfolio ανοικτής μορφής (Open-Format)

Ένα portfolio ανοικτής μορφής παρέχει γενικά την πιο περιεκτική και σε βάθος θέαση του επιπέδου επίδοσης ενός μαθητή. Σε ένα portfolio ανοικτής μορφής, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συμπεριλάβουν οτιδήποτε επιθυμούν να θεωρηθεί ως βάση και τεκμήριο για την κατάκτηση μιας δεδομένης σειράς στόχων.

Φάσεις ανάπτυξης ενός portfolio

Οργάνωση και προγραμματισμός

Αυτή η αρχική φάση ανάπτυξης ενός portfolio υποδηλώνει τη λήψη δράσης από τους μαθητές και εκπαιδευτικούς για την πραγματοποίηση των τεθεισών στόχων.. Είναι βασικό και δομικό στοιχείο της όλη διαδικασίας, οι μαθητές να κατανοήσουν τη σημασία του portfolio και της θέσης του ως καθρέφτη αξιολόγησης της προόδου τους. Έτσι αντιλαμβάνονται τα στοιχεία που θα συμπεριληφθούν σε αυτό.(Mandernach, 2003· Slater, n.d.).

Συλλογή του υλικού

Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει τη συλλογή των σημαντικών αντικειμένων (εργασιών) και των υλικών που απεικονίζουν την εκπαιδευτική εμπειρία και τους στόχους των μαθητών. Σε αυτό το υλικό μπορούν να περιλαμβάνονται: γραπτές ασκήσεις, εκθέσεις, σκέψεις, κατάλογοι βιβλίων που οι μαθητές έχουν διαβάσει, φωτογραφίες και γενικά ό,τι αντιπροσωπεύει τον μαθητή. Όλες οι επιλογές που περιλαμβάνονται στη συλλογή του portfolio πρέπει να απεικονίζουν ακριβώς την πορεία κατάκτησης των στόχων, και προφανώς και τις ικανότητες του μαθητή.

Μεταγνωστική διαδικασία

Σε κάθε περίπτωση, πρέπει να υπάρξουν δείγματα των μεταγνωστικών συλλογισμών των μαθητών επάνω στη διαδικασία μάθησης καθώς και ο έλεγχος της εξελισσόμενης κατάκτησης από μέρους τους των βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων.

Η αξιολόγηση των portfolios

Για να πραγματοποιηθεί μια ενδελεχής αξιολόγηση, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν ποικίλες στρατηγικές βαθμολόγησης και όχι την παραδοσιακή, για να αξιολογήσουν την πρόοδο των μαθητών τους. Τα κριτήρια για μια ολοκληρωμένη αξιολόγηση του portfolio μπορούν να περιλαμβάνουν τα εξής: α) στοχαστικότητα, να συμπεριλαμβάνει δηλαδή τη ρότα, πώς οι μαθητές παρακολουθούν και ελέγχουν την κατανόηση, τους μεταγνωστικούς συλλογισμούς τους. β) αύξηση, εξέλιξη και διαφοροποίηση σχετικά με τις βασικές προσδοκίες του προγράμματος σπουδών και τους στόχους που έχουν καθοριστεί, γ) πληρότητα, ακρίβεια, και καταλληλότητα των στοιχείων και των διαδικασιών που παρουσιάζονται στο portfolio και δ) ποικιλομορφία των καταχωρήσεων (π.χ., χρήση πολλαπλών σχημάτων (μορφών)) για να καταδείξουν την επίτευξη των καθορισμένων προτύπων απόδοσης (Paul, 1995).

Ο φάκελος υλικού (portfolio) ως μέσο εναλλακτικής καινοτόμου και ολοκληρωμένης αξιολόγησης.

Ο καθορισμός των στόχων είναι πραγματικά σημαντικός παράγοντας για την δημιουργία και χάραξη των προϋποθέσεων της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση αποτελεί ένα σπουδαίο στάδιο, προγραμματίζοντας τη διδασκαλία. Έτσι ο εκπαιδευτικός, οφείλει να εξετάζει προσεκτικά την πορεία της διδασκαλίας και της αξιολόγησης και να ελέγχει συνεχώς την πορεία επίτευξης των στόχων, και ως πιο σημείο αυτό είναι εφικτό. Στην πορεία, μπορεί να διαπιστώσει την αδυναμία επίτευξης κάποιων στόχων, αναλύει τα δεδομένα και επεξεργάζεται περιπτώσεις βελτιστοποίησης. Αυτό μπορεί να λάβει χώρα από κοινού με τους μαθητές.

Πλεονεκτήματα της χρήσης των portfolios για την αξιολόγηση του μαθητή

Η αξιολόγηση του portfolio παρέχει στον εκπαιδευτικό έναν ευρύ ορίζοντα παρατήρησης και τεκμηρίωσης των απόψεών του για τους μαθητές του, σε ευρύτατο πλαίσιο δραστηριοτήτων, ανάλυσης -σύνθεσης των ιδεών και στη λήψη των αποφάσεων, αυτή ταύτη την αυτενέργεια των μαθητών, και την αυτοαξιολόγησή τους. (Paulson, Paulson & Meyer, 1991, p. 63). Η αξία του portfolio ως εργαλείου είναι ότι μπορεί να ενσωματωθεί πλήρως στο πρόγραμμα σπουδών.

Η αξιολόγηση των portfolios μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές να καταλάβουν τις δυνάμεις και τις αδυναμίες τους. Οι μαθητές καθίστανται ικανοί να συνδέσουν τις επιτυχίες και τις αποτυχίες σε σχέση με την απόδοσή τους, αφού η διαδικασία συγκρότησης του portfolio τους παρέχει πληροφορίες για την πρόοδό τους σε κάθε στιγμή και τους ενθαρρύνει να γίνουν υπεύθυνοι για τη μάθησή τους (Koca & Lee, 1998). Έτσι, ο μαθητής ενημερώνεται άμεσα για τη μάθησή του, θέτει τους στόχους του και λαμβάνει αποφάσεις, αναπτύσσει πρακτικές αυτοκριτικής, δημιουργικότητας και στρατηγικές μάθησης, την αξία των οποίων δοκιμάζει συνεχώς. Η διαρκώς ανοδική ικανότητα χειρισμού της μεταγνώσης στην επίλυση προβλημάτων, δημιουργεί αίσθηση πληρότητας και αυτοπεποίθησης στο μαθητή.

Η αρνητική χρήση του φακέλου Portfolio

Το κύριο ζήτημα για την αρνητική στάση των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών στη χρήση αυτού του φακέλου, συνίσταται, στο ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν εξοικειωθεί με τέτοιου είδους αξιολογήσεις, και στις παραδοσιακές μορφές οι μαθητές επίσης έχουν συνηθίσει. Το κύριο, λοιπόν, ζήτημα σχετικά με τη δυσκολία της χρησιμοποίησης της αξιολόγησης των portfolios σχετίζεται με τη μειωμένη αξιοπιστία και εγκυρότητα. Τα προβλήματα στη βαθμολόγηση προκύπτουν λόγω της ποικιλίας μορφής και περιεχομένου

των portfolios, με αποτέλεσμα να μην καθίστανται άμεσα συγκρίσιμα είτε το ένα με το άλλο είτε ανάμεσα στις τάξεις της ίδιας βαθμίδας. Για την επίλυση αυτού του προβλήματος απαιτείται:

i. να καθοριστούν γενικά κριτήρια, που θα καλύπτουν το εύρος του προγράμματος και των εργασιών των μαθητών, και να εκπαιδευτούν οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν τα κριτήρια αυτά μέσω της ενδοσχολικής συνεργασίας

ii. να συμπεριληφθούν κατά παραγγελία στόχοι και μέσω του παραπρογράμματος τους οποίους όλοι οι μαθητές οφείλουν να συμπληρώσουν ως τμήμα της συλλογής του portfolio τους·

iii. η ύπαρξη περισσότερων από έναν αξιολογητή για καθένα από τα portfolio εμπίπτουσα στην ενδοσχολική συνεργασία

Μια προβολή στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα

Η αξιοποίηση του portfolio ως μέσου για την αξιολόγηση του μαθητή προκύπτει ως ένας εναλλακτικός τρόπος που γεφυρώνει τη διδασκαλία με την αξιολόγηση και βρίσκεται πιο κοντά στην αποτίμηση των πραγματικών ικανοτήτων των μαθητών, όπως αυτές φαίνονται κατά την εκτέλεση διάφορων αυθεντικών, κατά το δυνατόν, δραστηριοτήτων. Σε θεωρητικό επίπεδο, υπάρχει μια διαρκώς αυξανόμενη διεθνής βιβλιογραφία για την αξιοποίηση του portfolio, καθώς και συγκεκριμένα δείγματα της εφαρμογής του, κυρίως στις ΗΠΑ, που εκτείνονται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, από τη βασική ως την πανεπιστημιακή, αλλά και στο χώρο της αγοράς εργασίας (π.χ. τα teacher's portfolios, που σε πολλές πολιτείες των ΗΠΑ χρησιμοποιούνται ως βασικό μέσο πιστοποίησης της καταλληλότητας και των προσόντων των υποψηφίων εκπαιδευτικών κατά τις διαδικασίες επιλογής τους από τις τοπικές σχολικές αρχές).

• Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν κατά τεκμήριο καλύτερη παιδαγωγική κατάρτιση από τους αντίστοιχους της δευτεροβάθμιας, κάτι που τους καθιστά καταλληλότερους να αντιληφθούν τον παιδαγωγικό χαρακτήρα της φιλοσοφίας του portfolio. Επίσης, συγκριτικά αξιοποιούν συχνότερα μεθόδους συνεργατικής μάθησης.

• Το μεγαλύτερο μέρος των γνωστικών αντικειμένων διδάσκονται από τον ίδιο εκπαιδευτικό. Αυτό δίνει τη δυνατότητα μεγαλύτερης ευελιξίας στον προγραμματισμό και την ένταξη των δραστηριοτήτων του portfolio στο διδακτικό χρόνο, καθώς και στη διασύνδεσή τους με όλα τα γνωστικά αντικείμενα.

• Εκτός από τους παραπάνω λόγους είναι θεμιτό, αν επιθυμούμε την ένταξη του portfolio στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, αυτό να γίνει στα αρχικά σχολικά τους χρόνια, ώστε, όταν αυτή επεκταθεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι μαθητές να είναι εξοικειωμένοι με τέτοιου είδους δραστηριότητες.

• Παράλληλα, στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υπάρχει ήδη ένα προηγούμενο με την εκπόνηση των συνθετικών εργασιών που προέβλεπε αλλά και τα τελευταία χρόνια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση υπάρχουν οι συνθετικές εργασίες και τα project.

E-Portfolios

Όπως συνήθως γίνεται, για κάθε νέα τεχνολογία που αναπτύσσεται και εφαρμόζεται, οι ορισμοί, οι οποίοι έχουν κατά καιρούς εμφανιστεί, διαφοροποιούνται λίγο, διατηρούν όμως την ίδια ουσία. Στην συνέχεια, ακολουθούν διάφοροι ενδεικτικοί

ορισμοί, που έχουν διαδοθεί και επικρατήσει για τα e -portfolios:

«Το e-portfolio αποτελεί ένα web-based σύστημα διαχείρισης πληροφοριών, το οποίο χρησιμοποιεί ηλεκτρονικά μέσα και υπηρεσίες. Ο μαθητής αναπτύσσει και διατηρεί ένα ψηφιακό αρχείο αντικειμένων που μπορεί να χρησιμοποιήσει για την απόδειξη των ικανοτήτων του ή για τον προβληματισμό πάνω στην εκμάθηση.» «Είναι συλλογές εργασιών που έχουν συγκεντρωμένες από κάποιο άτομο, οι οποίες διατηρούνται και εμπλουτίζονται από αυτό, για το λόγο ότι τα στοιχεία που περιλαμβάνονται στην συλλογή αυτή αποδεικνύουν ή πιστοποιούν τους ισχυρισμούς που μπορεί να κάνει το άτομο για τον

εαυτό του ή την ζωή του» «Είναι μια συλλογή ηλεκτρονικών τεκμηρίων, τα οποία συγκεντρώνονται και διαχειρίζονται από έναν χρήστη, συνήθως στο Διαδίκτυο. Οι αποδείξεις αυτές μπορεί να είναι κείμενο,

ηλεκτρονικά αρχεία, εικόνες, πολυμέσα, posts σε blogs, και links. Αποτελεί μια σύγχρονη παρουσίαση προσωπικών ικανοτήτων και πλατφόρμα για την προσωπική έκφραση, ενώ αν είναι online μπορεί να διατηρείται δυναμικά. Μερικές εφαρμογές e-portfolio επιτρέπουν διάφορους βαθμούς προσβασιμότητας κοινού και έτσι

μπορούν να χρησιμοποιηθούν για πολλούς σκοπούς.»

Χαρακτηριστικά των E-Portfolios

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω, παραθέτουμε τα χαρακτηριστικά:

• Αποτελούνται από συλλογές πληροφοριών, που έχουν συγκεντρωμένη δομή

• Έχουν συγκεκριμένο σκοπό δημιουργίας και αποτελούν αποδεικτικό της εξέλιξης των ατομικών επιτευγμάτων και της εξέλιξης της προόδου του ατόμου. Είναι επεξεργάσιμα από λογισμικό ειδικά διαμορφωμένο . Διαθέτουν ψηφιακούς χώρους αποθήκευσης

• Λειτουργούν εντός διαδικτυακού και διαδραστικού περιβάλλοντος

• Είναι φιλικά προς τον χρήστη

Πεδία Χρήσης των E-Portfolios

Μαθητικά E-portfolios

Τα μαθητικά e – portfolios πηγάζουν από τα μαθητικά portfolios, τα οποία δημιουργούνταν με κλασσικό χειρόγραφο τρόπο. Η χρήση τους είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη, σε εκπαιδευτικά προγράμματα, που εφαρμόζονται από ιδιωτικού τύπου

Σχολεία. Οι καθηγητές, οι οποίοι είναι αρμόδιοι για την συλλογή των στοιχείων, τα οποία είναι απαραίτητα έτσι ώστε ένας μαθητής να αποκτήσει βεβαιώσεις ή πιστοποιήσεις για τις δεξιότητές του, καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια για να επιτύχουν αποτελέσματα, τα οποία έχουν αξία για την

εκπαιδευτική διαδικασία.

Το πιο σημαντικό όφελος, εκτός από την γενικότερη πρόοδο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι ότι οι μαθητές ενισχύουν τον κριτικό τρόπο σκέψης τους, αλλά και τις επικοινωνιακές τους ικανότητες. Δεν θα πρέπει να παραβλέπουμε το γεγονός ότι

εξοικειώνονται ακόμα περισσότερο με την τεχνολογία και τις εξελιγμένες τεχνολογικές μεθόδους, που προωθούνται στο Διαδίκτυο. Επιπλέον, τα e-portfolios, που δημιουργούνται από τους μαθητές, αποτελούν ένα πρώτο στάδιο για την δημιουργία αργότερα πιο πλήρων και περιγραφικών portfolios, τα οποία πολύ πιθανώς να τους βοηθήσουν στην εύρεση εργασία τους. Επομένως, είναι φρόνιμο να ξεκινήσει η δημιουργία του από πρώιμο στάδιο(πχ δημοτικό), έτσι ώστε όσο ανεβαίνει σε βαθμίδες εκπαίδευση, να το εμπλουτίζει με την προσωπική του ανέλιξη.

E-portfolios Εκμάθησης

Και στην συγκεκριμένη περίπτωση, έχουμε εξέλιξη από τα παραδοσιακά και χειρόγραφα portfolios. Η διαφοροποίησή τους σε σχέση με τα μαθητικά e-portfolios είναι ότι εκτός από την παρουσίαση των προσωπικών επιτευγμάτων των μαθητών και των επιδόσεών τους, χρησιμοποιούνται ως μέσο αλληλεπίδρασης και συνεργασίας με τους εκπαιδευόμενους. Αποτελεί συνηθισμένη πρακτική από μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας, που επιθυμούν να παρουσιάσουν τις επιστημονικές τους δημοσιεύσεις, έτσι ώστε να μοιράζονται τις γνώσεις τους με τους φοιτητές τους.

Επαγγελματικός τομέας

Όπως αναφέρθηκε εισαγωγικά και προηγουμένως, τα e-portfolios δεν μπορούν μόνο να χρησιμοποιηθούν σε εκπαιδευτικό επίπεδο, αλλά και προκειμένου να βοηθήσουν στην επαγγελτική εξέλιξη του ατόμου, που το δημιουργεί. Σε πολλές περιπτώσεις είναι και ο

απώτερος σκοπός τους. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι, τα 3 παρακάτω χαρακτηριστικά που παρατίθενται είναι χαρακτηριστικά για βοήθεια που προσφέρουν

τα e-portfolios στην επαγγελματική άνοδο και εξέλιξη:

• Είναι μια λεπτομερής καταγραφή των προσωπικών επιτευγμάτων
• Τα αποδεικνύουν
• Συμμετέχουν σε αλληλεπιδράσεις με τις διάφορες ευκαιρίες

που παρουσιάζονται.

Σημαντική κατεύθυνση, που πρέπει να ακολουθούν τα e-portfolios είναι η εύρεση εκείνων των σημείων που διαφοροποιούν το άτομο που τα δημιουργεί, έτσι ώστε να τα διαφοροποιεί από τους υπόλοιπους ουσιαστικά και να χτίζει μια καριέρα με αργά και σταθερά βήματα.

Εύρεση Εργασίας

Η συμβολή των e-portfolios όσο αφορά τον επαγγελματικό τομέα δεν είναι μονόδρομη, δηλαδή δεν αφορά μόνο τον υποψήφιο εργαζόμενο. Αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο και στα χέρια του εκάστοτε εργοδότη, καθώς μπορεί πιο εύκολα και αποτελεσματικά να εξετάσει τα προφίλ των υποψηφίων, να εξάγει συμπεράσματα

σχετικά με τις ικανότητές τους και να προβεί στην επιλογή εκείνου του εργαζομένου που πληρεί τα κριτήριά του.

Βέβαια πρόκειται για μια διαδικασία, η οποία θέλει αρκετή προσοχή, και η οποιαδήποτε εταιρεία επιθυμεί να κάνει προσλήψεις, θα πρέπει να δίνει κίνητρο στους υποψηφίους να δημιουργούν τα προσωπικά τους e-portfolios, για την προβολή

των ικανοτήτων τους. Εδώ πρέπει να τονίσουμε την ιδιαιτερότητα που κατέχει το e-portfolio για τους μαθητές των ΕΠΑΛ.

Προσωπική Χρήση

Δεν είναι και λίγες οι περιπτώσεις, στις οποίες e-portfolios δημιουργούνται για προσωπικούς και μόνο λόγος, και αποκλειστικά για την προβολή. Σημαντική παράμετρος που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη είναι ο ρεαλισμός και ανταπόκριση σε

πραγματικές δεξιότητες, έτσι ώστε να μην δημιουργείται λαθεμένη εικόνα από όσους το επισκέπτονται.

Web 2.0 και e-portfolio

Ο όρος Web 2.0 (Ιστός 2.0), χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη νέα γενιά του Παγκόσμιου Ιστού η οποία βασίζεται στην όλο και μεγαλύτερη δυνατότητα των χρηστών του Διαδικτύου να μοιράζονται πληροφορίες και να συνεργάζονται online. Αυτή η νέα γενιά είναι μια δυναμική διαδικτυακή πλατφόρμα στην οποία μπορούν να αλληλεπιδρούν χρήστες χωρίς εξειδικευμένες γνώσεις σε θέματα υπολογιστών και δικτύων.

Το ακριβές νόημά του όρου παραμένει ανοιχτό προς αντιπαράθεση, και μερικοί ειδικοί, έχουν αμφισβητήσει εάν ο όρος έχει κάποιο πραγματικό νόημα. Μεταξύ άλλων έχει κατηγορηθεί ότι αποτελεί εφεύρεση του μάρκετινγκ. Αναφέρεται σαν επιχείρημα πως οι τεχνολογίες που είναι σε χρήση στο Internet αναβαθμίζονται συνεχώς και η προηγούμενη μέρα πριν το Web 2.0 δεν απείχε πολύ. Επίσης με

την ίδια λογική, μερικούς μήνες μετά την χρήση ενός υποτιθέμενου Web 2.0, το Web 2.1 θα εμφανιζόταν. Είναι όμως αδύνατο να εκφραστεί η τεχνολογική ιδιότητα του Internet ακριβώς με έναν αριθμό μιας και το εύρος των τεχνολογιών που είναι αυτή τη στιγμή σε χρήση στο Internet είναι αχανώς πολυσύνθετο. Επιπροσθέτως, λειτουργίες όπως επικοινωνία με τον χρήστη υπήρχαν πριν πολλά χρόνια, όπως η χρήση σελίδων χρήστη (homepages), τα φόρα, τα chat (IRC) και πολλά άλλα. Αυτό που μπορεί να ειπωθεί ότι άλλαξε είναι η ευκολία χρήσης, κάτι

αναμενόμενο.

Πλεονεκτήματα Χρήσης E-Portfolios

Με βάση συμπεράσματα που έχουν προκύψει τόσο από την πρακτική εφαρμογή όσο και από την βιβλιογραφική αναζήτηση, τα πλεονεκτήματα από την χρήση e-portfolios είναι τα ακόλουθα:

• Ανάπτυξη δεξιοτήτων στην χρήση της τεχνολογίας. Η δημιουργία ενός ηλεκτρονικού portfolio συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων χρήσης των πολυμέσων, αλλά και στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

• Απόδειξη μάθησης: Παρέχουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα μάθησης των ικανοτήτων και των επιτευγμάτων του εκπαιδευόμενου. Με αυτό τον τρόπο ενισχύεται η εκπαιδευτική διαδικασία και αρκετέ φορές η δια βίου μάθηση. Ο τύπος μάθησης, ο οποίος προάγεται είναι μαθητοκεντρικός. Αυτό σημαίνει ότι βοηθάει μια κοινότητα να θέσεις στόχους, να αλληλεπιδράσει με άλλες ομάδες και να τους επιτύχει μέσα από συλλογικές διαδικασίες.

• Feedback (Ανατροφοδότηση): Αποτελούν μια συνεχεία διαδικασία αλληλεπίδρασης και ανταλλαγής απόψεων, οι οποίες έχουν ως στόχο την βελτίωση του προφίλ του ατόμου, που δημιουργεί το portfolio. Έχει μεγάλη σημασία να

δέχεσαι κριτικές από άτομα που διαβάζουν το ηλεκτρονικό σου portfolio, να το βελτιώνεις και να το εξελίσσεις.

• Ψυχολογικά οφέλη: Συμβάλλουν σημαντικά στην ενίσχυση της αίσθησης της δημιουργικότητας, και άρα στην ψυχολογική τόνωση των ατόμων που τα δημιουργούν, καθώς νιώθουν οι κόποι του πλέον να είναι καταγεγραμμένοι, ανταμείβοντας τους έστω και ηθικά στην αρχή.

• Διαφοροποίηση ψηφιακών αντικειμένων: Τα ψηφιακά αντικείμενα, που μπορεί να χρησιμοποιήσει κάποιος, προκειμένου να δημιουργήσει το δικό του e-portfolio

μπορεί να είναι κείμενο, φωτογραφίες, βίντεο, links. Το γεγονός αυτό βοηθάει στην καλύτερη οπτικοποίηση των αποτελεσμάτων και στην προβολή των πληροφοριών με τρόπο αποδοτικό.

• Συντήρηση – Προσαρμογή: Το περιεχόμενό τους μπορεί να μεταβληθεί και να επικαιροποιηθεί ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες. Αυτό το γεγονός είναι πολύ σημαντικό, και θα πρέπει να δίνεται μεγάλη σημασία στα συστήματα, τα οποία

δημιουργούνται με σκοπό την δημιουργία e-portfolios.

• Ευκολία στην Διαχείριση: Αυτό σημαίνει ότι είναι πολύ εύκολα στον τρόπο με τον οποίο, οργανώνεται, αποθηκεύεται και προσπελαύνεται το περιεχόμενό τους. Οι τρεις παραπάνω βασικές λειτουργίες είναι σημαντικές για χρησιμοποίησή τους από χρήστες οι οποίοι δεν είναι έμπειροι στις νέες τεχνολογίες.

• Κόστος: Στις περισσότερες περιπτώσεις το κόστος δημιουργίας και διατήρησης ενός e-portfolio είναι ελάχιστο, και σε κάποιες περιπτώσεις είναι και μηδενικό.

Μειονεκτήματα Χρήσης E-Portfolios

• Οι τεχνικές γνώσεις που απαιτούνται για να δημιουργηθεί ένα e-Portfolio υπάρχει πιθανότητα να αδικήσουν μερικούς μαθητές που δε γνωρίζουν καλά τη χρήση των Η/Υ. Υπάρχει κίνδυνος οι μαθητές να αξιολογηθούν περισσότερο για την τεχνολογική τους υπεροχή και λιγότερο για τις γνώσεις και δεξιότητές τους.

• Υπάρχει δυσκολία επικύρωσης των αρχείων σε ένα e-portfolio αν είναι πραγματικά η εργασία του συγκεκριμένου μαθητή.

• Προκύπτουν διάφορα ζητήματα που θα πρέπει να αντιμετωπιστούν από έναν εκπαιδευτικό οργανισμό: πώς θα γίνει η διαχείριση των στοιχείων, ποιος θα έχει πρόσβαση στο e-Portfolio, πώς θα διασφαλιστούν τα πνευματικά δικαιώματα και η πνευματική ιδιοκτησία των μαθητών κτλ.

• Επιπρόσθετα προβλήματα είναι ότι η κατασκευή e-Portfolio παίρνει χρόνο, ότι τα τεχνικά προβλήματα που έχουν σχέση με το λογισμικό ή τον εξοπλισμό μπορούν να είναι πολύ αγχωτικά και ότι η αναβάθμιση του απαραίτητου εξοπλισμού και του λογισμικού είναι πολύ δαπανηρή.

Τι πρέπει να περιέχει ένα e-portfolio

Συνοψίζοντας όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω και έχοντας κατά νου ότι ένα e-portfolio χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο στον τομέα της εκπαίδευσης μπορούμε να πούμε ότι ένα ολοκληρωμένο e-portfolio, μπορεί να περιλαμβάνει:

- Εργασίες
- Εκπαιδευτικούς στόχους
- Projects, που έχουν υλοποιηθεί συνεργατικά
- Αρχεία Πολυμέσων
- Στοιχεία Αξιολόγησης
- Σημειώσεις και ημερολόγιο
- Συνεντεύξεις από συνεργάτες
- Διακρίσεις
- Καθημερινή πορεία εργασίας
- Ελέγχους προόδου(αν πρόκειται για τον εκπαιδευτικό τομέα)
- Αποκόμματα εφημερίδων
- Αυτοβιογραφία
- Δυνατότητα Προσαρμογής και Συντήρησης
- Συνδέσμους προς άλλα ηλεκτρονικά portfolios

Δημιουργία E-portfolio

Καθορισμός

Στο βήμα αυτό προσδιορίζεται με σαφήνεια ο σκοπός και το κοινό στο οποίο απευθύνεται. Επιπλέον λαμβάνονται αποφάσεις που σχετίζονται με το περιεχόμενο που θα έχει. Κάτι το οποίο πρέπει να αναφέρουμε εξαρχής είναι ότι οι στόχοι και το περιεχόμενο πρέπει να είναι σαφώς καθορισμένοι.

Συλλογή Αντικειμένων

Στο συγκεκριμένο βήμα συλλέγονται ψηφιακά αντικείμενα, τα οποία πρόκειται να χρησιμοποιηθούν για την δημιουργία του eportfolio:

- Καταρχήν προσδιορίζεται το περιεχόμενο των αντικειμένων, αλλά και τα στοιχεία που πρέπει να συγκεντρωθούν. Είναι η ουσία της δημιουργίας ενός ηλεκτρονικού portfolio
- Οι εφαρμογές λογισμικού, οι οποίες θα χρησιμοποιηθούν για την επεξεργασία του περιεχομένου, που αναφέρθηκε παραπάνω. Σημαντικό κομμάτι στο συγκεκριμένο στάδιο αποτελούν οι εφαρμογές επεξεργασίας πολυμέσων, οι οποίες προσαρμόζουν το υλικό.
- Συγκέντρωση και έλεγχος των πολυμέσων που θα χρησιμοποιηθούν
- Προσθήκη γραφικών στοιχείων στο προφίλ του εκάστοτε χρήστη

Συμπεράσματα

Η δημιουργία portfolio και μάλιστα e-portfolio, έχει σημαντικότατη συνεισφορά στην ανάδειξη των ικανοτήτων των μαθητών, την εξελικτική τους πορεία στη μάθηση και στην αναζήτηση εργασίας. Σχηματοποιώντας την προσωπικότητα του αναπτυσσόμενου ανθρώπου (του μαθητή) τα είδη νοημοσύνης που κατέχουν κύριο ρόλο στο άτομό του, μπορούμε να ξεφύγουμε από την παραδοσιακή και στείρα αξιολόγηση που δεν διαφωτίζει το σύνολο των ικανοτήτων του μαθητή. Έτσι η μετάβαση από τη μια βαθμίδα της εκπαίδευσης στην άλλη θα είναι ομαλότερη και προσφορότερη.

Αναφορές

Amaya, P., Agudo, E., Sánchez, H., Rico, M., Hernández-Linares, R. (2013). Educational e-portfolios: uses and tools. Procedia- Social and Behavioral Sciences, Vol.93, pp.1169-1173. http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281303454X

Arter, J. & Spandel, V. (1992). NCME Instructional Module: Using portfolios of student work in instruction and assessment. Educational Measurement: Issues and Practice, Vol 11, (1), pp. 36-44.

Attwell, G. (2007). E-Portfolios – the DNA of the Personal Learning Environment? Journal of e-Learning and Knowledge society, Vol.3 (2) pp.39-61. http://www.pontydysgu.org/wp-

Barberà, H. (2009). Mutual feedback in e-portfolio assessment: an approach to the netfolio system, British Journal of Educational Technology, Vol. 40 (2) pp. 342-357.

http://eprints.uoc.edu/research/bitstream/10363/544/1/03_mutaul-feedback_bjet_2008.pdf

U. & Sangrà, A. (Eds). Research on Competence Development in online Distance Education and E-learning. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl Von Ossietzky Universität Oldenburg.

Νικολακάκη Ελπινίκη, 2014, Η συμβολή του Ηλεκτρονικού Φακέλου Μαθητή ως μέσο αξιολόγησης του εκπαιδευομένου στην τριτοβάθμια εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Παπαχαραλάμπους Παναγιώτης, 2008, Υποστήριξη τηλεκπαίδευσης με χρήση Eportfolio.

Αξιοποίηση της Επαυξημένης Πραγματικότητας στο μάθημα των Νέων Ελληνικών

Πορτοκαλίδου Ειρήνη
Πτυχιούχος Α.Π.Θ., Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής
portokalidoueirini@gmail.com

Καραματσούκη Αγγελική
Εκπαιδευτικός, 2ο ΕΠΑΛ Ευόσμου,
ankaramat@sch.gr

Περίληψη

Η Επαυξημένη Πραγματικότητα (ΕΠ) είναι μία από τις σύγχρονες αναδυόμενες τεχνολογίες που τα τελευταία χρόνια αξιοποιείται στην εκπαιδευτική διαδικασία ως μέσο για την επίτευξη της επιζητούμενης μαθητοκεντρικής διδασκαλίας. Έχει αποδειχθεί, μάλιστα, ότι η ΕΠ παρέχει ενισχυμένες δυνατότητες και νέα στυλ διδασκαλίας συγκριτικά με αυτά του παρελθόντος. Το παρόν άρθρο περιγράφει τον σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού Επαυξημένης Πραγματικότητας για την εξ αποστάσεως διδασκαλία της 7[ης] ενότητας του μαθήματος των Νέων Ελληνικών της Α' Γυμνασίου, καθώς και τα πρώτα αποτελέσματα από την αξιοποίησή του.

Λέξεις κλειδιά: Επαυξημένη Πραγματικότητα (ΕΠ), Νέα Ελληνικά

Εισαγωγή

Η ΕΠ η οποία εφαρμόζεται με τη χρήση φορητών συσκευών, για την εμφάνιση ψηφιακών αντικειμένων σε πραγματικό χρόνο και χώρο, παρουσιάζει γνωρίσματα που συμβάλλουν στην εποικοδομητική και καίρια χρήση τους από τους μαθητές και ενισχύουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Kesim & Ozarslan, 2012). Τα πλεονεκτήματα που έχουν καταγραφεί σχετικά με την προσφορά της ΕΠ στην διδασκαλία είναι ποικίλα. Αρχικά, έχει αποδειχθεί η ενίσχυση της κατανόησης και της απομνημόνευσης των μαθητών (Φωκίδης & Φωνιαδάκη 2017). Επίσης, πλεονέκτημα αποτελεί η συμβολή της ΕΠ στην αντίληψη του χώρου, καθώς οι εφαρμογές ΕΠ προσφέρουν τη δυνατότητα τρισδιάστατης αναπαράστασης του χώρου για τον οποίο γίνεται λόγος (Radu, 2014). Τέλος, επιτυγχάνεται η κατανόηση γλωσσικών συσχετίσεων ή αφηρημένων και σύνθετων εννοιών μέσω της οπτικοποίησης και της απτικοποίησης των εννοιών αυτών (Santos et al., 2014), (Σωτηρόπουλος Δ., Πίκουλα Φ., 2018). Συνοψίζοντας, όλα τα παραπάνω γίνεται φανερό πως η ΕΠ μέσω της εφαρμογής της στην εκπαίδευση συμβάλλει στην όξυνση της κριτικής σκέψης και του γραμματισμού των μαθητών (Squire & Jan, 2007), (DePaul, K., 2017). Η παραστατικότητα των εφαρμογών, η οπτικοποίηση της γνώσης και η διάδραση (Falloon, 2013) δρουν ευεργετικά στα μαθησιακά αποτελέσματα και στην αλληλεπίδραση μαθητών και εκπαιδευτικών, λόγω του ελκυστικού περιβάλλοντος και του συνδυασμού εικόνας και ήχου (Κόττης & Πολίτης, 2017).

Κρίνεται απαραίτητο, επίσης, να αναφερθεί η τεράστια συμβολή της ΕΠ σε τρεις κλάδους της παιδαγωγικής επιστήμης. Σύγχρονες έρευνες έχουν δείξει ότι η διδασκαλία με την αξιοποίηση της ΕΠ στην ειδική αγωγή, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση είχαν ιδιαιτέρως θετικά αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, η αξιοποίηση της ΕΠ βοήθησε τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να εμπλακούν στο μάθημα ελκύοντας την προσοχή τους για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα (Παναγοπούλου & Καραγιαννίδης, 2018; Τσιότσια, 2017). Επιπλέον, όπως αναφέρει η Βαφειάδου Ν. (2018) η χρήση της ΕΠ είναι αποτελεσματική στην ενίσχυση του προφορικού λόγου αλλόγλωσσων μαθητών. Τέλος, η ΕΠ συνεισφέρει πολλαπλά στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, επιτυγχάνοντας καλύτερη κατανόηση του διδακτικού υλικού, εξομάλυνση χάσματος

(μορφωτικό πολιτισμικό, κοινωνικό κ.λπ.) μεταξύ των μαθητών και υλοποίηση της πρακτικής άσκησης (Λιγούτσικου & Σφακιωτάκη, 2018) και (Φιλιππούσης, 2019).

Η βιβλιογραφία και η έρευνα που έχει διεξαχθεί για την αξιοποίηση της ΕΠ στα «θεωρητικά» μαθήματα είναι σποραδική και περιορισμένη, πράγμα που ενισχύει τη σπουδαιότητα υλοποίησης της παρούσας εργασίας. Μέσα από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με την αξιοποίηση της ΕΠ στη διδασκαλία των Νέων Ελληνικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, δεν προκύπτουν έρευνες που να εξετάζουν τη συμβολή της τεχνολογίας αυτής στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Η μόνη δημοσιευμένη έρευνα αφορά στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας σε παιδιά της Β' τάξης του Δημοτικού, η οποία επιβεβαιώνει την προσφορά της ΕΠ στο μάθημα αυτό, τονίζοντας ότι η φορητότητα των εφαρμογών, ο παιγνιώδης χαρακτήρας, η σύνδεση του εικονικού με το πραγματικό, οι δυνατότητες διάδρασης και ανάδρασης και η ευκολία χειρισμού αποτελούν σημαντικούς παράγοντες ενεργοποίησης κινήτρων συμμετοχής στη διαδικασία, ενώ παράλληλα ενισχύουν την ήδη εγκαθιδρυμένη μάθηση (Ανδρικοπούλου, 2017).

Σκοπός της διδασκαλίας των Νέων Ελληνικών στο Γυμνάσιο, σύμφωνα με το αντίστοιχο ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ Νεοελληνικής Γλώσσας, είναι οι μαθητές να κατακτήσουν τους κανόνες της ελληνικής γλώσσας, ώστε να αναπτυχθούν ομαλά ως προς τη διανόηση και τον συναισθηματισμό τους, να συνειδητοποιήσουν την αξία του λόγου για τη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή, ώστε είτε ως πομποί είτε ως δέκτες του λόγου να δραστηριοποιούνται ως δημοκρατικοί πολίτες με κριτική και υπεύθυνη στάση. Επιπλέον, να είναι ικανοί να αναγνωρίζουν τα δομικά και γραμματικά στοιχεία της Νεοελληνικής Γλώσσας, και να εκτιμήσουν τη συμβολή της γλώσσας ως βασικού φορέα έκφρασης και πολιτισμού κάθε λαού.

Στην παρούσα έρευνα, μελετήθηκε η συμβολή της ΕΠ στη διδασκαλία του μαθήματος των Νέων Ελληνικών σε μαθητές της Α' Γυμνασίου στο πλαίσιο της επείγουσας απομακρυσμένης διδασκαλίας κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19 και της αναστολής λειτουργίας των σχολείων. Η πολύ απότομη μετάβαση από τη δια ζώσης διδασκαλία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, είχε ως αποτέλεσμα την άμεση αναζήτηση τεχνολογικών εργαλείων που μπορούν να υποστηρίξουν τη διδασκαλία στο διαφορετικό αυτό πλαίσιο. Μέσα από μελέτες που έχουν γίνει, φαίνεται ότι τα αποτελέσματα της αξιοποίησης της τεχνολογίας της ΕΠ στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι θετικά (Σπύρου et al., 2020 & Κουτρομάνος, 2020).

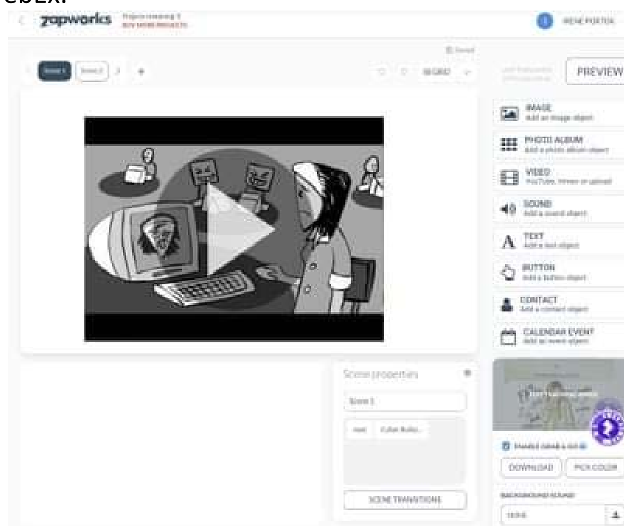
Μεθοδολογία

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων ΕΠ και η αξιοποίησή τους στη διδασκαλία του μαθήματος των Νέων Ελληνικών σε μαθητές Α΄ Γυμνασίου, αξιοποιώντας το λογισμικό Zapworks για τον σχεδιασμό του διδακτικού υλικού και την εφαρμογή Zappar για την εμφάνιση των επαυξήσεων στους μαθητές και τις μαθήτριες. Για την αξιοποίηση της ΕΠ στην διδασκαλία απαιτείται η χρήση από τους μαθητές κάποιας φορητής συσκευής (tablet, smartphone).

Για τον σχεδιασμό επαυξημένων δραστηριοτήτων χρησιμοποιήθηκε το δωρεάν λογισμικό Zapworks (Εικόνα 1), μέσω του οποίου δημιουργήθηκαν εικόνες – triggers, τις οποίες οι μαθητές μπορούν να σαρώσουν, ώστε να εμφανιστούν μπροστά τους οι πληροφορίες και το υλικό που επιλέχθηκε για επαύξηση (εικόνες, βίντεο, ήχοι, άλλες εφαρμογές, υπερσύνδεσμοι). Η προβολή των επαυξημένων στοιχείων που αναπτύχθηκαν στο παραπάνω λογισμικό γίνεται μέσω της εφαρμογής Zappar App. Πρόκειται για μια εφαρμογή με άμεση απόκριση, ενώ είναι πολύ απλή στη χρήση. Η αξιοποίηση της εφαρμογής ενδείκνυται για άτομα κάθε ηλικίας, και είναι διαθέσιμη δωρεάν για συσκευές με λογισμικό Android ή iOS.

Η έρευνα διεξήχθη εξ αποστάσεως - λόγω των υγειονομικών συνθηκών που επέβαλε η πανδημία του Covid-19 - εξατομικευμένα και συμμετείχαν σε αυτή 3 κορίτσια και 2 αγόρια. Οι μαθητές και μαθήτριες προέρχονταν από διάφορα σχολικά περιβάλλοντα (ιδιωτικά,

δημόσια, πειραματικά σχολεία). Επιλέχθηκε στο θέμα του διαδικτυακού εκφοβισμού, που εντάσσεται στο αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας της Α΄ Γυμνασίου. Για την ασφάλεια των προσωπικών δεδομένων επιλέχθηκε το μάθημα να διεξαχθεί μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας Cisco WebEx.



Εικόνα 1.Περιβάλλον εργασίας της πλατφόρμας Zapworks

Σκοπός της εφαρμογής αυτής ήταν η εύκολη πρόσβαση των μαθητών στην αναζήτηση πληροφοριών, η παιγνιώδης προσέγγιση του αντικειμένου και η ενίσχυση των κινήτρων για μάθηση. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές και μαθήτριες αναμένεται:

- Να ενεργοποιήσουν το ενδιαφέρον τους για το μάθημα των Νέων Ελληνικών
- Να κατανοήσουν καλύτερα και να ορίζουν την αφηρημένη έννοια του διαδικτυακού εκφοβισμού μέσα από παραδείγματα, ψηφιακή συζήτηση και οπτικοακουστικό υλικό
- Να αυτενεργούν σε ένα εξ αποστάσεως μάθημα και να συμμετέχουν πιο ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία
- Να αλληλεπιδρούν με ένα ψηφιακό αντικείμενο, αναπληρώνοντας το κενό της αλληλεπίδρασης που αφήνει η εξ αποστάσεως διδασκαλία
- Να έρθουν σε μία πρώτη επαφή με την τεχνολογία της ΕΠ

Αρχικά πραγματοποιήθηκε από την εκπαιδευτικό/ερευνήτρια, αξιολόγηση προηγούμενων γνώσεων, σχετικά με το θέμα που επρόκειτο να πραγματευτούν τα παιδιά κατά τη διδασκαλία, δηλαδή τον διαδικτυακό εκφοβισμό. Παρατηρήθηκε πως όλα τα παιδιά γνώριζαν τον όρο «διαδικτυακός εκφοβισμός», αλλά οι γνώσεις τους πάνω στο θέμα ήταν περιορισμένες και συγκεχυμένες. Σε όλα τα παιδιά πραγματοποιήθηκαν προηγουμένως ερωτήσεις αναφορικά με την ηλικία τους, τα ενδιαφέροντά τους αλλά και τις προτιμήσεις τους στον ελεύθερο τους χρόνο. Επιπλέον, ερωτήθηκαν, πριν από τη χρήση της εφαρμογής, σχετικά με το ατομικό τους προφίλ και αναφορικά με την στάση τους απέναντι στις νέες τεχνολογίες. Τέλος, συμπληρώθηκε ένα ερωτηματολόγιο μετά τη χρήση της εφαρμογής, ώστε να διερευνηθούν και να καταγραφούν τα αποτελέσματα.

Η παρούσα εμπειρική μελέτη αναπτύχθηκε μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας WebEx. Η εφαρμογή Zappar χρησιμοποιήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Συνολικά, η εφαρμογή περιελάβανε 4 εικόνες - triggers πάνω στα οποία αναπτύσσονταν τα κατάλληλα επαυξημένα αντικείμενα (overlays) προκειμένου να αξιοποιηθούν με το βέλτιστο δυνατό τρόπο οι δυνατότητες που προσφέρει η Επαυξημένη Πραγματικότητα σε ένα εξ αποστάσεως μάθημα. Ο διάλογος με το ψηφιακό αντικείμενο και το μίνι κουίζ που ακολούθησε στο τέλος της διαδικασίας, έδωσε στα παιδιά την ευκαιρία να αποκομίσουν γνώσεις αλλά συγχρόνως και να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη μέσα από ένα διασκεδαστικό και διαδραστικό τρόπο.

Το σχέδιο μαθήματος αναπτύχθηκε για να καλύψει τη διδασκαλία δύο ωρών με δέκα λεπτά διάλειμμα μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης ώρας. Η διδασκαλία εξελίχθηκε σε δέκα (10) φάσεις:

1η Φάση (10 λεπτά) - Εξοικείωση με την εφαρμογή Zappar

Αρχικά, οι μαθητές ρωτήθηκαν αν γνωρίζουν την τεχνολογία της ΕΠ και έγινε μια σύντομη συζήτηση. Στη συνέχεια, τους ζητήθηκε να εγκαταστήσουν στην κινητή συσκευή που διέθεταν, την εφαρμογή Zappar. Στα επόμενα λεπτά, δόθηκε η δυνατότητα στα παιδιά να έχουν μια πρώτη επαφή με την συγκεκριμένη εφαρμογή. Η εκπαιδευτικός εξήγησε στα παιδιά τον τρόπο λειτουργίας της εφαρμογής μέσα από ένα παράδειγμα. Η εφαρμογή σαρώνει κωδικοποιημένα εικονίδια Zapcodes και στη συνέχεια, πάνω σε συγκεκριμένο υπόβαθρο εμφανίζει όλα τα επαυξημένα οπτικοακουστικά στοιχεία. Κάθε εικονίδιο αντιστοιχεί σε διαφορετικό οπτικό και ακουστικό υλικό.

2η Φάση (3 λεπτά) - Αφόρμηση

Το μάθημα ξεκινάει με την διαδικασία της αφόρμησης και της ανίχνευσης τυχόν προγενέστερων γνώσεων σχετικά με τον διαδικτυακό εκφοβισμό που αποτελεί το θέμα της διδασκαλίας. Αρχικά, οι μαθητές και οι μαθήτριες ερωτώνται αν γνωρίζουν τι είναι ή τι φαντάζονται ότι είναι ο διαδικτυακός εκφοβισμός βλέποντας την εικόνα που προβάλλεται.



Εικόνα 2.Φάση 2 με εικόνα – trigger

Αφού τα παιδιά εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους σαρώνουν τον κωδικό που βρίσκεται μέσα στην εικόνα - trigger και βλέπουν το επαυξημένο υλικό. Αυτή είναι και η πρώτη τους επαφή με την ΕΠ στο πλαίσιο του παρόντος μαθήματος.

3η Φάση (2 λεπτά) Προβολή βίντεο

Με τη βοήθεια της ΕΠ και της εφαρμογής Zappar τα παιδιά σαρώνουν το επόμενο Zapcode της εικόνας και βλέπουν ένα σύντομο βίντεο της Unicef που τους βοηθάει να καταλάβουν τι είναι ο διαδικτυακός εκφοβισμός και πως η εκπαίδευση βοηθάει στην άμβλυνση του κοινωνικού προβλήματος που δημιουργεί. Μετά το βίντεο εμφανίζονται στην οθόνη του κινητού τους κάποιες ερωτήσεις που θα προβληματίσουν τους μαθητές και θα τους βοηθήσουν να διατυπώσουν έναν έγκυρο ορισμό της έννοιας «διαδικτυακός εκφοβισμός».

4η Φάση (2 λεπτά) ορισμός διαδικτυακού εκφοβισμού

Στη συνέχεια, αφού εκφραστούν όλες οι απόπειρες διατύπωσης ενός ορισμού του διαδικτυακού εκφοβισμού σε μία επόμενη διαφάνεια του PowerPoint που προβάλλεται συγχρόνως, εμφανίζεται ο ορισμός του διαδικτυακού εκφοβισμού, αναγιγνώσκεται και συζητιούνται όλες οι πτυχές του.

5η Φάση (7 λεπτά) Ανάγνωση κειμένου

Οι μαθητές και οι μαθήτριες σαρώνουν άλλη μία εικόνα για να προωθηθούν στο κείμενο το οποίο μπορούν να το αναγνώσουν ή να το ακούσουν. Το κείμενο αφορά την ιστορία ενός έφηβου αλλοδαπού μαθητή ο οποίος υφίσταται τον διαδικτυακό εκφοβισμό από μία

ομάδα συμμαθητών του. Ο Σιερίφ, ο αλλοδαπός μαθητής είναι ο πρωταγωνιστής της ιστορίας, αλλά και του παρόντος σχεδίου μαθήματος, καθώς αποτελεί ένα ψηφιακό εργαλείο που οι μαθητές θα ακούσουν και θα συνομιλήσουν μαζί του.



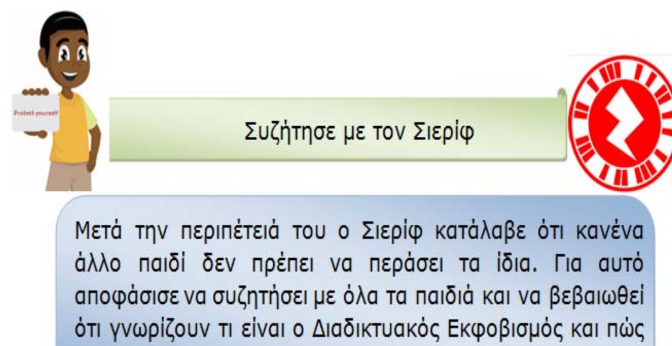
Εικόνα 3.Φάση 5 με εικόνα – trigger

6η Φάση (11 λεπτά) Γλωσσικές ασκήσεις

Στη συνέχεια οι μαθητές οι μαθήτριες, μέσω της Επαυξημένης Πραγματικότητας απαντούν στις ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου και στις ασκήσεις παραγωγής προφορικού λόγου.

7η Φάση (15 λεπτά) Ανάπτυξη του θέματος

Ο Σιερίφ, ο πρωταγωνιστής της ιστορίας, θέτει ερωτήματα στα παιδιά, (όπως, με ποιους τρόπους εκφράζεται ο διαδικτυακός εκφοβισμός; Είναι κάτι αστείο; Μπορεί να πάρει το δρόμο της δικαιοσύνης;) και περιμένει απάντηση. Σκοπός της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι τα παιδιά να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους και να δημιουργηθεί εποικοδομητικός διάλογος, ώστε να διαμορφώσουν μια πρώτη άποψη για το συγκεκριμένο θέμα και να αναπτύξουν περισσότερο τις γλωσσικές τους δεξιότητες. Στη συνέχεια, ο Σιερίφ θέτει ακόμη ένα ερώτημα στους μαθητές («Θεωρείτε ότι μερικές φορές εκθέτουμε, άθελά μας, τον εαυτό μας στον κίνδυνο του διαδικτυακού εκφοβισμού;») για το οποίο δεν γίνεται συζήτηση, αλλά η απάντηση δίνεται μέσα από την προβολή ενός δεκάλεπτου βίντεο, πάντα με τη χρήση της ΕΠ. Η συζήτηση συνεχίζεται λίγο ακόμη με τους μαθητές να βρίσκονται στο κέντρο της διδακτικής πράξης και την διδάσκουσα να επιτελεί απλώς συντονιστικό και συμπαραστατικό ρόλο.



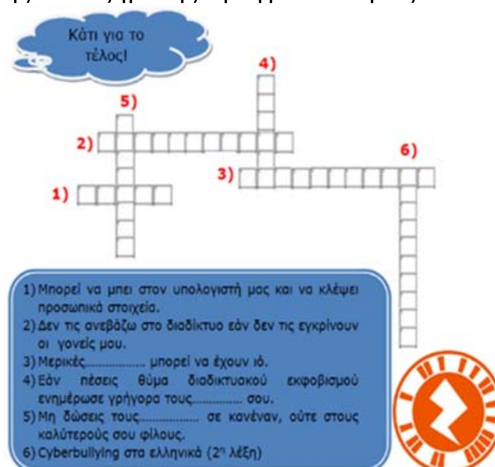
Εικόνα 4. Φάση 7 με εικόνα – trigger

8η Φάση (15 λεπτά) Παραγωγή γραπτού λόγου

Στην επόμενη φάση, ο Σιερίφ ζητάει από τους μαθητές να συμπληρώσουν ένα σύντομο quiz για να το διαβεβαιώσουν ότι κατάλαβαν όσα συζήτησαν και να γράψουν ένα e-mail στους φίλους τους ενημερώνοντας τους για τον διαδικτυακό εκφοβισμό και προτείνοντάς τους τρόπους για να προστατευθούν.

9η Φάση (5 λεπτά) - Άσκηση - παιχνίδι

Το μάθημα κλείνει ευχάριστα με ένα σταυρόλεξο για το οποίο υπάρχει ανατροφοδότηση μέσω της Επαυξημένης Πραγματικότητας.

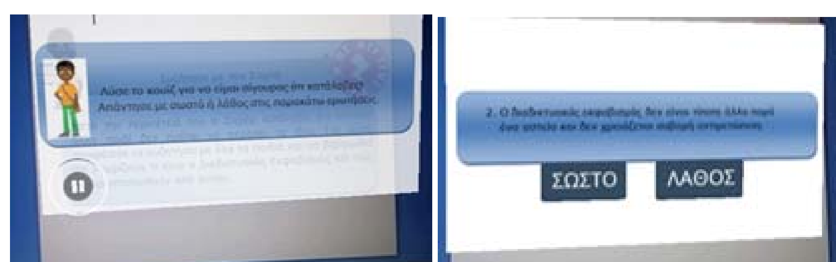


Εικόνα 5.Φάση 9 με εικόνα – trigger

10η Φάση (10 λεπτά) – Επίλυση αποριών και αξιολόγηση

Δίνονται πέντε λεπτά για τυχόν απορίες και έπεται πεντάλεπτη αξιολόγηση του μαθήματος και της εφαρμογής από τα παιδιά.

Μετά την ολοκλήρωση του μαθήματος κρίθηκε ωφέλιμο να δοθεί στα παιδιά ένα μίνι-κουίζ με ερωτήσεις κλειστού τύπου (Σωστού-Λάθους) αξιοποιώντας και πάλι την ΕΠ. Οι μαθητές μπορούσαν να προχωρήσουν στην επόμενη ερώτηση μόνο εάν έβρισκαν τη σωστή απάντηση. Σκοπός μέσω της διαδικασίας του κουίζ, ήταν η εμπέδωση των γνώσεων που αποκόμισαν, η θετική ενίσχυση των παιδιών και η παρότρυνση για την αναζήτηση νέας γνώσης.



Εικόνα 6.Φάση 10 Κουίζ

Συλλογή δεδομένων

Για τη συλλογή και καταγραφή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ποικίλα μέσα και τεχνικές. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο κατανόησης με ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου, ερωτηματολόγιο εντυπώσεων και απόψεων των μαθητών σχετικό με τη χρήση της τεχνολογίας της ΕΠ, ενώ συμπληρώθηκαν και φύλλα παρατήρησης σχετικά με την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία.

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οι μαθητές κλήθηκαν να ανταποκριθούν σε ερωτήσεις κατανόησης και κουίζ με ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου. Καινοτομία στο παρόν σχέδιο μαθήματος αποτελεί το γεγονός ότι οι ερωτήσεις και οι ασκήσεις αξιολόγησης δεν

τέθηκαν απευθείας από τον εκπαιδευτικό, αλλά από ένα ψηφιακό εργαλείο (πλασματικό πρόσωπο και πρωταγωνιστή του κειμένου). Με αποτέλεσμα, να μην παρατηρηθεί δυσανασχέτηση των μαθητών, όπως συμβαίνει συνήθως όταν οι μαθητές καλούνται να ανταποκριθούν σε τέτοιου είδους ασκήσεις. Αντιθέτως, ο τρόπος αυτός βοήθησε τα παιδιά να νιώσουν αυτόνομα στη μάθηση και να εργαστούν με ζήλο πάνω στις ασκήσεις φέρνοντας καλύτερα αποτελέσματα.

Στο τέλος της ερευνητικής διαδικασίας, δόθηκε ένα σύντομο φύλλο καταγραφής εντυπώσεων (Ερωτηματολόγιο εντυπώσεων και απόψεων των μαθητών). Το ερωτηματολόγιο αυτό περιλάμβανε 14 ερωτήσεις (τύπου Likert – 5βάθμια κλίμακα), ώστε να καταγραφούν οι εντυπώσεις και οι απόψεις των παιδιών για την εφαρμογή που χρησιμοποίησαν. Η επιλογή του ερωτηματολογίου στηρίχθηκε στο ARAAS's που αναπτύχθηκε για να καταγράψει τις στάσεις και εντυπώσεις των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όταν χρησιμοποιούν εφαρμογές Επαυξημένης Πραγματικότητας (Küçük et.al., 2014).

Αποτελέσματα – Συζήτηση

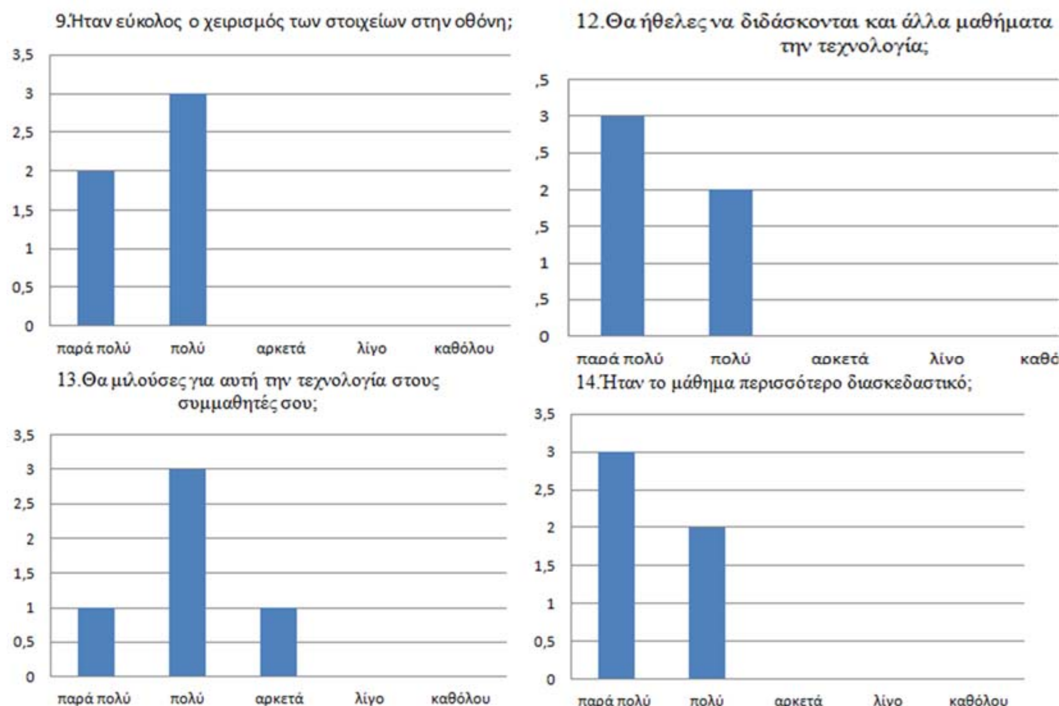
Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι σύμφωνα με αυτά αντίστοιχων ερευνών που πραγματοποιήθηκαν και αφορούν σε άλλα γνωστικά αντικείμενα (Φιλιππούσης, 2019) (Ανδρικοπούλου, 2017) & (Κουτρομάνος, 2020).

Πιο αναλυτικά, τα αποτελέσματα που διεξήχθησαν από την παρούσα έρευνα καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η χρήση της ΕΠ στη διδασκαλία των Νέων Ελληνικών συμβάλλει στην προώθηση της αυτό-εκπαίδευσης και της πολυαισθητηριακής μάθησης. Τα μαθησιακά οφέλη που καταγράφηκαν στους μαθητές του δείγματος μέσα από τα ερωτηματολόγια και τα φύλλα παρατήρησης, ήταν η κινητοποίηση και η άμεση εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική πράξη, η αύξηση της προσοχής τους στο μάθημα ακόμη και υπό τις δυσκολίες που προκύπτουν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η δημιουργία θετικής προδιάθεσης προς το μάθημα (παρόλο που τρία παιδιά δήλωσαν στην αρχή του μαθήματος ότι δεν τους αρέσει το μάθημα των Νέων Ελληνικών), ο ενθουσιασμός και η ανυπομονησία, η διευκόλυνση στη συγκράτηση γνώσεων και στην κατανόηση αφηρημένων εννοιών και η ενίσχυση της παρατηρητικότητάς τους.

Παρά τα πλεονάζοντα και ουσιαστικότερα θετικά χαρακτηριστικά, η παρούσα έρευνα δεν διεξήχθη χωρίς δυσκολίες και αρνητικά στοιχεία. Από παιδαγωγικής πλευράς, μέσα από το πρωτόκολλο παρατήρησης φάνηκε ότι οι πιο αδύναμοι μαθητές κατέβαλλαν μεγαλύτερη προσπάθεια και χρειάστηκαν περισσότερο χρόνο για να απαντήσουν στις ερωτήσεις και τις δραστηριότητες, ωστόσο, τόσο το ενδιαφέρον τους, όσο και οι επιδόσεις που καταγράφηκαν μέσα από το φύλλο των ερωτήσεων κατανόησης ήταν αυξημένα. Επιπλέον, δεν έλειψαν και οι τεχνικές δυσκολίες. Ένας μαθητής αντιμετώπιζε δυσκολίες με τη σύνδεσή του στο διαδίκτυο γεγονός που δημιούργησε κενά χρόνου για τους άλλους μαθητές μέχρι να σαρώσει το εικονίδιο trigger από συσκευή του. Άλλο ένα αρνητικό είναι πως πρέπει να αφιερωθεί ωφέλιμος διδακτικός χρόνος προκειμένου ο εκπαιδευτικός να εξηγήσει στους μαθητές πως πρέπει να χειριστούν την εφαρμογή ΕΠ, μία διαδικασία που δεν ενθουσίασε όλους τους μαθητές. Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό, επιβεβαιώθηκε ότι απαιτείται αρκετός χρόνος, για το σχεδιασμό μίας διδασκαλίας με τη χρήση ΕΠ και χρειάζονται επιμορφώσεις για να μπορέσουν περισσότεροι εκπαιδευτικοί να εντάξουν αυτό το μέσο στη διδασκαλίας (Κουτρομάνος, 2020). Ωστόσο, το υλικό που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να το ανασύρουν και να το επαναχρησιμοποιούν όποτε επιθυμούν. Τέλος, ένα αρνητικό που σημειώθηκε με δυσαρέσκεια είναι ότι η χρήση της εφαρμογής Zappar εξαντλούσε γρήγορα τα αποθέματα μπαταρίας των συσκευών.

Μέσα από την καταγραφή των αποτελεσμάτων, γίνεται αντιληπτή η θετική επίδραση της Ε.Π σε εφήβους. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τις απαντήσεις που δόθηκαν στο ερωτηματολόγιο εντυπώσεων και απόψεων των μαθητών, τα παιδιά παρουσίασαν ενθουσιασμό, τα κορίτσια μάλιστα σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια. Στην επόμενη

ερώτηση σχετικά με τη χρήση της εφαρμογής τα παιδιά συμφώνησαν στην ευκολία χρήσης της αλλά και στα στοιχεία που παρουσιάζονται στην οθόνη. Έπειτα, στην ερώτηση εάν θα χρησιμοποιούσαν την ΕΠ ξανά ακόμη και σε άλλα μαθήματα, τα παιδιά παρουσίασαν θετική στάση, χωρίς δισταγμό. Τέλος, τα παιδιά ήταν διατεθειμένα να επικοινωνήσουν στους συμμαθητές τους τη χρήση της εφαρμογής, καθώς είναι μια εφαρμογή απλή και διασκεδαστική.



Σχήμα 1. 2. 3. 4. Απαντήσεις μαθητών σε ενδεικτικές ερωτήσεις

Συμπεράσματα – Προεκτάσεις – Περιορισμοί

Συμπερασματικά, τα παιδιά παρουσίασαν μεγάλο ενδιαφέρον για την τεχνολογία της ΕΠ και ασχολήθηκαν ενεργά με την αξιοποίηση της εφαρμογής σαρώνοντας τις εικόνες triggers. Το επαυξημένο υλικό συνέβαλε θετικά στην οικοδόμηση νέας γνώσης, καθώς οι πρόσθετες πληροφορίες αποτελούνταν από οπτικές και ακουστικές αναπαραστάσεις, οι οποίες λειτούργησαν εποικοδομητικά στην αφομοίωση αφηρημένων εννοιών αλλά και στην αύξηση της προσοχής.

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια προκαταρκτική έρευνα, η οποία επιχειρεί να μελετήσει την επίδραση της τεχνολογίας της ΕΠ στη διδασκαλία των Νέων Ελληνικών και επιδιώκει να αποτελέσει τη βάση για περαιτέρω έρευνα και μελέτη. Η εξ αποστάσεως αξιοποίησή της αποτελεί μια εναλλακτική πρόταση, μέσω της οποίας μπορούν να δημιουργηθούν νέες προοπτικές, με απώτερο στόχο να επιτευχθεί μια ολοκληρωμένη και εκσυγχρονισμένη διαδικασία μάθησης μέσω νέων διαδραστικών τεχνικών, εργαλείων και τεχνολογιών. Μελλοντικά θα ήταν ωφέλιμο εάν η παρούσα μελέτη μεμονωμένων περιπτώσεων διευρύνονταν σε μία εκτενέστερη και πιο ενδελεχή έρευνα που να αξιολογεί τα οφέλη της ΕΠ τόσο σε εξ αποστάσεως όσο και σε δια ζώσης διδασκαλίες.

Σχετικά με τους περιορισμούς της έρευνας, πρέπει να επισημανθεί ότι το μέγεθος του δείγματος και ο αριθμός των παρεμβάσεων ήταν σχετικά περιορισμένα. Την επόμενη σχολική χρονιά αναμένεται η έρευνα να επεκταθεί σε περισσότερα παιδιά και πιο συχνές παρεμβάσεις, ώστε να διερευνηθεί βαθύτερα η επίδραση της τεχνολογίας ΕΠ στη διδασκαλία.

Αναφορές

DePaul, K. (2017). Outside the Boundaries: Exploring Virtual and Augmented Real-ity in Learning. Διαθέσιμο στο http://er.educause.edu/blogs/2017/3/outside-the-boundaries-exploring-virtual-and-augmented-reality-in-learning προσπελάστηκε στις 21/04/2017.

Falloon, G. (2013). Young students using iPads: App design and content influences on their learning pathways. *Computers & Education*, 68, 505-521

Kesim, M., & Ozarslan, Y. (2012). Augmented reality in education: current technologies and the potential for education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 47, 297-302.

Radu, I. (2014). Augmented reality in education: a meta-review and cross-media analysis. *Personal and Ubiquitous Computing*, 18(6), 1–11

Santos, E. C.,Chen, A., Taketomi, T., Yamamoto, G., Miyazaki, J., & Kato, H. (2014). Augmented reality learning experiences: Survey of prototype design and evaluation. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 7(1), 38–56.doi:10.1109/TLT.2013.37

Squire, K., & Jan, M. (2007). Mad city mystery: developing scientific argumentation skills with a place-based augmented reality game on handheld computers. *Journal of Science Education and Technology*, 16

Ανδρικοπούλου, Ε. (2017). Η εφαρμογής της Επαυξημένης Πραγματικότητας ως εργαλείο εμπλαισιωμένης και εγκαθιδρυμένης μάθησης στη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου της Γλώσσας. Μεταπτυχιακή Εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Βαφειάδου, Ν. (2018). Χρήση Επαυξημένης Πραγματικότητας για την κατανόηση του προφορικού λόγου: μελέτη περίπτωσης σε αλλόγλωσσα παιδιά προσχολικής ηλικίας. https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/22030/4/VafeiadouNikiMsc2018.pdf, ανακτήθηκε στις 3/4/2020.

Κουτρομάνος, Γ. (2020). Επαυξημένη Πραγματικότητα και Σχολικά Εγχειρίδια: Μια εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας σε σύγχρονες και ασύγχρονες ψηφιακές τάξεις. *Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες: Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις-Αντιλήψεις-Σενάρια-Προοπτικές-Προτάσεις*, 3-5 Ιουλίου 2020. Ηλεκτρονική έκδοση: Ελληνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.

Λιγούτσικου, Ε., Σφακιωτάκη Κ. (2018). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και Επαυξημένη Πραγματικότητα. Στο: *νέος παιδαγωγός* (σσ. 1050-1057). Αθήνα, http://neospaidagogos.gr

Παναγοπούλου, Π. & Καραγιαννίδης, Χ. (2018). Αξιοποίηση της Επαυξημένης Πραγματικότητας στο Σχολικό Βιβλίο για Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. *Στο 11ο πανελλήνιο και διεθνές συνέδριο «οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση» ΕΤΠΕ (629-641)*, Θεσσαλονίκη.

Σπύρου, Σ., Γιασιράνης, Σ. & Σοφός, Α. (2021). Η αξιοποίηση της Επαυξημένης Πραγματικότητας στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Βιβλιογραφική Ανασκόπηση. *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες*, 0, 647-657.

Σωτηρόπουλος, Ι. Δ. & Πίκουλα Ι. Φ. (2018). Η Επαυξημένη και η Εικονική Πραγματικότητα ως οι Νέες Διαστάσεις στην Εκπαίδευση. Στο: *νέος παιδαγωγός* (σσ. 851-859). Αθήνα, http://neospaidagogos.gr

Τσιότσια, Α. (2017). Αξιοποίηση της Επαυξημένης Πραγματικότητας στην Αναγνωστική Κατανόηση Εφήβων με Μαθησιακές Δυσκολίες, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής.

Φιλιππούσης, Γ. (2019). Η αξιοποίηση της Επαυξημένης Πραγματικότητας (AR-AUGMENTED REALITY) και του Κώδικα Γρήγορης Απόκρισης (QR-CODE) για την υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας. Μία δράση για το γνωστικό αντικείμενο της ιστορίας. Διεθνές *Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9(6Β), 1-8.

Φωκίδης, Ε. & Φωνιαδάκη, Ι. (2017). Tablets, Επαυξημένη Πραγματικότητα και γεωγραφία στο δημοτικό σχολείο. *e-Journal of Science & Technology*, 12(3), 7-23. Ανακτήθηκε 20/03/2020 από http://e-jst.teiath.gr/issues/issue_51/Fokidis_51.pdf.

Καινοτόμος Μεθοδολογία Διδακτικής της Ελληνικής Γλώσσας για Ενσωμάτωση Μειονοτήτων βασισμένη σε Web 2.0 εργαλεία και μεθοδολογία Ανεστραμμένης Τάξης

Παντόπουλος Φώτης,
Υπ. Διδάκτορας, Τμήμα Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας,
fpanto@uth.gr

Χαλβαντζή Ιωάννα,
Υπ. Διδάκτορας, Τμήμα Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας,
ichalvantzi@yahoo.com

Πλαγεράς Αντώνιος,
Υπ. Διδάκτορας, Τμήμα Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας,
aplageras@uth.gr

Ξενάκης Απόστολος,
Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
axenakis@uth.gr

Καλοβρέκτης Κωνσταντίνος
Μεταδιδακτορικός Ερευνητής, Τμήμα Πληροφορικής με Εφαρμογές στη Βιοϊατρική,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
kkalovr@uth.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία προτείνει την ένταξη καινοτόμων και ψηφιακών εκπαιδευτικών μεθόδων, για την επιτάχυνση ενσωμάτωσης ενηλίκων μειονοτήτων στην Ελληνική κοινωνία. Η εκπαίδευσή τους γίνεται αξιοποιώντας Web 2.0 εργαλεία και μεθοδολογία ανεστραμμένης τάξης. Μέσω των εκπαιδευτικών σεναρίων, μαθαίνουν ευκολότερα να συνεννοούνται στις καθημερινές τους συναλλαγές. Τα Web 2.0 εργαλεία αναδεικνύουν τις περιπτώσεις εκπαίδευσης με διαδραστικό και διασκεδαστικό τρόπο. Η έρευνα αφορά δομή επιμόρφωσης μεταναστών στην περιοχή της Αττικής, όπου η τεχνολογία λειτούργησε ως εργαλείο ενσωμάτωσής τους, χωρίς να υπάρχει το κατάλληλο επίπεδο γνώσης της Ελληνικής γλώσσας. Η μεθοδολογία της ανεστραμμένης τάξης διευκολύνει περισσότερο ενήλικες εκπαιδευόμενους ώστε κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης να εργάζονται σε ομάδες, υλοποιώντας κάποιο project, κατά τη διάρκεια του οποίου μαθαίνουν γρηγορότερα και βαθύτερα.

Λέξεις κλειδιά: Web 2.0 εργαλεία, Καινοτόμος διδακτική, Ενσωμάτωση, Ανεστραμμένη τάξη

Εισαγωγή

Η ηλεκτρονική μάθηση έρχεται να αλλάξει την εικόνα που είχαμε για την μάθηση ως σήμερα. Ενώ η πρώτη γενιά της ηλεκτρονικής μάθησης βασίστηκε κυρίως, στην αξιοποίηση του υπολογιστή ως μέσο για τη διανομή πληροφοριών και εκπαιδευτικού υλικού, παρατηρούμε τώρα, με την υιοθέτηση τεχνολογιών web 2.0, μια αλλαγή που διευκολύνει τη συμμετοχή και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και όχι τη συνεχή εστίαση σε παθητικούς τρόπους επικοινωνίας . Η αλλαγή και η ενσωμάτωση της ηλεκτρονικής μάθησης δεν προκαλεί έκπληξη καθώς οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις και η ανάπτυξη νέων

εκπαιδευτικών εργαλείων οδήγησαν στην εισαγωγή της καινοτομία και των ηλεκτρονικών πλατφορμών στην διαδικασία της μάθησης.

Πολλοί ερευνητές όπως οι (Chatti, et al,. 2007; Downes, 2007; Happ, 2008; Niemeier, 2008; Sclater, 2008; Wilson et al,. 2006) προτείνουν νέες παιδαγωγικές προοπτικές του εκπαιδευτικού σχεδιασμού που συνδέονται άμεσα με τη φιλοσοφία των εργαλείων Web 2.0. Αυτές οι προοπτικές συμβάλλουν στην επανεξέταση του σκοπού των μαθησιακών περιβαλλόντων που ενισχύονται από την τεχνολογία στην εκπαίδευση και ανοίγουν το δρόμο προς την ανάπτυξη δημιουργικών ικανοτήτων των μαθητών. Στην παρούσα έρευνά μας διαμορφώνουμε μια προοπτική για την αξιοποίηση των εργαλείων web 2.0 και ενσωμάτωση της ηλεκτρονικής τάξης στην μάθηση και υποστηρίζουμε ότι οδηγούν σε καλύτερη κατανόηση των μαθητών και σε μαθήματα του θεωρητικού πεδίου, όπως Πολιτισμός, Γλώσσα, Ιστορία κ.α..

Η σημερινή γενιά μαθητών έχει μεγαλώσει σε έναν κόσμο που περιβάλλεται από την τεχνολογία και μπορούν με μεγάλη ευκολία να τη χρησιμοποιήσουν (Prensky, 2010; Derbel, 2017). Οι μαθησιακές απαιτήσεις και οι ανάγκες αυτής της γενιάς είναι βαθιά συνδεδεμένες με την τεχνολογία και έχουν αλλάξει σημαντικά με την πάροδο του χρόνου (Cameron, 2005 Lai & Hong, 2015). Αυτή η αλλαγή απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς που είναι το βασικό συστατικό στην διαδικασίας της διδασκαλίας-μάθησης, να αποκτήσουν και να αναπτύξουν ικανότητες που να μπορούν να ανταποκριθούν στα μεταβαλλόμενα μαθησιακά περιβάλλοντα (Turkmen, et al., 2007; Ertmer & Ottenbreit- Leftwich, 2010; Koh, et al.,2017).

Προκειμένου να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά η τεχνολογία στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν συνεχή και επαρκή εκπαίδευση σε αυτόν τον τομέα, η τεχνολογία θα πρέπει να σχετίζεται με το περιεχόμενο των μαθημάτων και οι θεωρίες μάθησης και η τεχνολογική υποδομή πρέπει να είναι σε ικανοποιητικό επίπεδο (Brooks, 2003). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν θετική στάση απέναντι στην τεχνολογία. Με τη χρήση εργαλείων Web 2.0, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί, μπορούν να αλληλεπιδράσουν με το περιεχόμενο του μαθήματος και οπτικά. (Elmas & Geban, 2012). Σε αυτό το πλαίσιο, έχουν αναπτυχθεί εργαλεία Web 2.0 για εκπαιδευτικούς σκοπούς, έτσι ώστε να μπορούν εύκολα να χρησιμοποιούν στην διδασκαλία και στην ανάπτυξη διδακτικού υλικού (Tatli, 2019). Τα οφέλη που παρέχουν τα εργαλεία Web 2.0 στην διαδικασία της μάθησης παρατίθενται παρακάτω (Tatli, 2019).:

- *Ενσωματώνονται εύκολα στο περιβάλλον της τάξης*
- *Δεν έχουν υψηλό κόστος, ειδικά για το επίπεδο πολυπλοκότητας που απαιτείται για τη χρήση τους στην τάξη*
- *Εύκολη δυνατότητα χρήσης και αλληλεπίδρασης , κατά την χρήση τους*
- *Γρήγορη και εύκολη πρόσβαση σε όλα τα είδη πληροφοριών και περιεχομένου*
- *Δημιουργούν ένα συνδυαστικό περιβάλλον μάθησης*
- *Αυξάνουν το επίπεδο κατανόησης και μάθησης*
- *Αυξάνουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μάθηση*
- *Δίνουν την δυνατότητα στους μαθητές να δημιουργήσουν, να επεξεργαστούν και να αλληλεπιδράσουν με το περιεχόμενο του μαθήματος*
- *Δημιουργούν συνθήκες συνεργατικής και διαδραστικής μάθησης*
- *Το μαθησιακό περιβάλλον γίνεται πιο προσιτό επιτυγχάνοντας την συμμετοχή των περισσοτέρων μαθητών*
- *Αυξάνει το επίπεδο αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών, αλλά και των μαθητών*
- *Υποστηρίζουν τις δεξιότητες κριτικής σκέψης των εκπαιδευτικών και των μαθητών*

Αυτή η μελέτη, στοχεύει να εξετάσει την επίδραση της εκπαίδευσης που υποστηρίζεται από την τεχνολογία, στις στάσεις των μαθητών απέναντι στη χρήση εκπαιδευτικού υλικού στο περιβάλλον της τάξης και να ανακαλύψει τις απόψεις τους σχετικά με το περιεχόμενο του μαθήματος.

Πλαίσιο ενσωμάτωσης και ανάγκη εκπαίδευσης

Η εκπαίδευση ενηλίκων είναι ένα ιδιαίτερο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η προσέγγιση από τον εκπαιδευτικό απαιτεί ιδιαίτερες μεθόδους, καθώς οι όροι και οι προϋποθέσεις μάθησης διαφέρουν από αυτές των ανηλίκων. Οι ενήλικες έχοντας ήδη διαμορφώσει τον χαρακτήρα και την προσωπικότητά τους μέσα από τις ποικίλες εμπειρίες ζωής, ίσως δεν είναι τόσο διαλλακτικοί και πρόθυμοι να αναθεωρήσουν τις πεποιθήσεις τους. Ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να λάβει υπόψη εκτός από την ψυχοσύνθεση ενός ενήλικα και τους παράγοντες της καθημερινότητάς του. Ο περιορισμένος χρόνος εξαιτίας της εργασίας και των υποχρεώσεων, δημιουργούν στον ενήλικα εκπαιδευόμενο την ανάγκη να εστιάζει σε οτιδήποτε θεωρεί ότι έχει άμεση εφαρμογή και χρησιμότητα στη ζωή του. Γι' αυτό και οι στόχοι που τίθενται είναι σαφείς και εξατομικευμένοι.

Στη περίπτωση των ενήλικων μεταναστών η εκμάθηση βασικών στοιχείων της γλώσσας της εκάστοτε χώρας ένταξης είναι μείζονος σημασίας προκειμένου να ενταχθούν στην κοινωνία. Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια η εισροή μεταναστών είναι αυξημένη. Η ελληνική πολιτεία έχει δημιουργήσει δομές κατάλληλες για την εκπαίδευση των μεταναστών τόσο των ανηλίκων όσο και των ενηλίκων. Στους ενήλικες ωστόσο μετανάστες προέχει η εκμάθηση χρήσης του προφορικού λόγου, διότι θα πρέπει να φέρουν εις πέρας βασικές ενέργειες, όπως την εύρεση οικίας, εργασίας, ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης, μετακίνησης με τα μέσα μαζικής μεταφοράς.

Αναφορικά με το γραπτό λόγο, που θα μπορούσε κανείς -επικαλούμενος για παράδειγμα την ανάγκη σύνταξης μιας αίτησης σε δημόσια υπηρεσία ή τη συμπλήρωση ενός μισθωτηρίου οικίας- να υποστηρίξει πως πρέπει να συμπορεύεται με τον προφορικό στη χάραξη διδακτικών σεναρίων, οφείλουμε εδώ -χωρίς να παραβλέπουμε υπαρκτές ανάγκες- να αποσαφηνίσουμε τους λόγους για τους οποίους θεωρούμε ότι οι διαδικασίες εκμάθησης προφορικού και γραπτού λόγου πρέπει να αποτελέσουν όχι μόνο αντικείμενο ξεχωριστών σεναρίων, αλλά και ξεχωριστών συνολικών διαδικασιών σε δομικό επίπεδο.

Αρχικά, οφείλουμε να αντιμετωπίσουμε με ρεαλισμό το δεδομένο ότι προσεγγίζουμε μια ιδιαίτερα σύνθετη διαδικασία, αυτή που αφορά έναν ενήλικα -με τα χαρακτηριστικά που προαναφέρθηκαν- σε ξένη χώρα με παντελή άγνοια της γλώσσας και ταυτόχρονα επείγουσα ανάγκη ενσωμάτωσης και ένταξης. Επίσης, από την εκπαιδευτική εμπειρία γνωρίζουμε πως η εκμάθηση του γραπτού λόγου ακόμα και σε ανεκτό για τις ανάγκες που περιγράφηκαν επίπεδο, περισσότερο δε σε ενήλικες, απαιτεί διαδικασίες άμεσα συνδεδεμένες με τη Γραμματική και το Συντακτικό της γλώσσας, οι οποίες βέβαια είναι αυτονόητα περισσότερο χρονοβόρες σε σχέση με το ζητούμενο της παρούσας εργασίας.

Επιπροσθέτως, οφείλουμε να λάβουμε υπόψη και την αντικειμενική παράμετρο που η εμπειρία του προσφυγικού/μεταναστευτικού βεβαιώνει αναφορικά με τις υπηρεσίες που παρέχονται δωρεάν από στελέχη ΜΚΟ, αλλά και από επαγγελματίες (νομικούς, κ.α.) με αμοιβή για την εξυπηρέτηση των ενδιαφερομένων στη σχέση -για παράδειγμα- με το δημόσιο τομέα. Ακόμα κι αν το χρηματικό ποσό που στις περιπτώσεις αυτές απαιτείται δεν είναι αδιάφορο για τη συνολική θεώρηση της κοινωνικής ένταξης των ομάδων που εξετάζουμε, θα έπρεπε να προηγηθεί για ένα ικανό διάστημα η πρόνοια της πολιτείας στο πεδίο αυτό, προκειμένου να επιδιωχθεί χωρίς διλήμματα και κατά προτεραιότητα η εκμάθηση χρήσης του προφορικού λόγου, το οποίο άλλωστε υποστηρίζεται στην παρούσα εργασία.

Διδασκαλία Γλωσσικών Δεξιοτήτων

Όπως γίνεται κατανοητό, η μέθοδος διδασκαλίας των βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων στη συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευομένων πρέπει να έχει ως στόχο την επιτυχή ένταξη αλλά και την άμεση ενσωμάτωσή τους στην ελληνική κοινωνία. Με γνώμονα τον σκοπό εκμάθησης και τα προσωπικά βιώματα των μεταναστών είναι αναγκαίο η διδακτική μεθοδολογία να διέπεται από τις αρχές της βιωματικότητας, της αυτενέργειας, της αυτορυθμιζόμενης μάθησης, της συνεργασίας, έτσι ώστε να δίνεται περισσότερος χρόνος εξάσκησης και καθοδήγησης εν ώρα διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός καλείται να συνδυάσει τις μορφές διδασκαλίας και θεωρίες μάθησης για να επιτύχει ένα ολοκληρωμένο αποτέλεσμα. Ο εποικοδομητισμός ο οποίος πρεσβεύει την ενεργή συμμετοχή του εκπαιδευομένου, καθώς είναι ο ίδιος που μέσα από μια ανακαλυπτική μάθηση κατακτά την γνώση, συνάδει με την εκπαίδευση ενήλικων ατόμων. Έχοντας επίγνωση των δυνατοτήτων και των στόχων τους, αλλά και με την εμπειρία ζωής κατανοούν ότι η γνώση δεν μεταφέρεται μόνο από τον εκπαιδευτικό, αλλά κύριως ρόλος του είναι η δημιουργία συνθηκών που να επιτρέπουν στους ίδιους να ερευνούν, να κρίνουν και να αναπτύσσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες με ατομική προσπάθεια (Coyle, Hood & Marsh, 2010).

Κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης ο εκπαιδευτικός ανάλογα με το τι επιθυμεί να παρουσιάσει και τους σκοπούς της κάθε διδακτικής ενότητας, θα πρέπει να επιλέξει και την κατάλληλη μορφή διδασκαλίας. Στη διδασκαλία μιας νέας γλώσσας δεν αρκεί μόνο η αποτύπωση της δομής και των κανόνων, διότι δε στοχεύει μόνο στη κατάκτηση των γλωσσικών δεξιοτήτων αλλά θέτει και γνωστικούς στόχους (Dalton-Puffer, Nikula & Smit, 2010), ιδίως μάλιστα στη περίπτωση των μεταναστών που επιθυμούν να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία. Στο επίκεντρο λοιπόν, πρέπει να τεθεί ο εκπαιδευόμενος. Ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει τον ρόλο του καθοδηγητή και όχι της αυθεντίας που απαιτεί μια στείρα εκμάθηση των όσων διδάσκονται. Η απόκτηση των επιθυμητών δεξιοτήτων θα επέλθει κυρίως από προσωπική προσπάθεια και ενασχόληση, όμως και η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της μάθησης. Η συνεργασία θα βοηθήσει τους μετανάστες να νιώσουν μέρος μιας ομάδας ως προσομοίωση της κοινωνίας, αναπτύσσοντας κοινωνικές δεξιότητες αλλά και αλληλοσεβασμό.

Το εκπαιδευτικό υλικό πρέπει να είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες και στο επίπεδο των εκπαιδευομένων τόσο ως προς τη γλώσσα όσο και ως προς το περιεχόμενο. Θα πρέπει να επιλέγεται η πολυτροπική παρουσίαση, ώστε να προσελκύει το ενδιαφέρον τους αλλά και να είναι πιο κατανοητό και παραστατικό (Meyer, 2010). Ειδικά η εικονογράφηση υποκαθιστά τη γραπτή πληροφόρηση όταν αυτή είναι δυσνόητη για τον μετανάστη. Επιπρόσθετα, είναι αναγκαίο να αξιοποιεί την επικαιρότητα και το πολιτιστικό τους υπόβαθρο, προκειμένου να τους δίνεται κίνητρο για ενεργή συμμετοχή.

Μέσα από δραστηριότητες οι οποίες έχουν συνάφεια με τις συνθήκες που θα κληθεί να αντιμετωπίσει ο μετανάστης στην καθημερινότητά του, θα προετοιμαστεί καταλλήλως και θα εξοικειωθεί με την επίλυση προβλημάτων και τη διαχείριση διαφόρων καταστάσεων. Η υλοποίησή τους δύναται να πραγματοποιηθεί με τη χρήση της τεχνολογίας και συγκεκριμένα με τα εργαλεία Web 2.0, αλλά και με την επαφή των εκπαιδευομένων με φυσικούς ομιλητές της ελληνικής γλώσσας. Για την εφαρμογή των εργαλείων ίσως χρειαστεί να αφιερωθεί ορισμένος χρόνος παρουσίασης της λειτουργίας τους, εφόσον εκτός από τον εκπαιδευτικό που θα δημιουργεί το υλικό μέσω αυτών και οι ενήλικες θα κάνουν χρήση είτε για μελέτη του υλικού και για την από κοινού διαμόρφωσή του είτε για δημιουργία κάποιου project ατομικού ή ομαδικού. Βεβαίως οι νέες τεχνολογίες μπορούν να εφαρμοστούν και για την αξιολόγηση της πορείας μάθησης, πέρα από τα παραδοσιακά φύλλα εργασίας και αξιολόγησης.

Αντεστραμμένη τάξη και Ενσωμάτωση

Η υλοποίηση και η διάδοση της ανεστραμμένης τάξης (Flipped Classroom), αποδίδεται στους εκπαιδευτικούς Jon Bergman & Aaron Sams (Bergmann & Sams, 2009) καθώς και

στον Salman Kahn, ιδρυτή του Kahn Academy, ωστόσο η ιδέα για την αναμόρφωση του παραδοσιακού διδακτικού περιβάλλοντος είχε αρχίσει να διαμορφώνεται ως μεθοδολογική πρόταση αρκετά χρόνια νωρίτερα. Ήδη από τις αρχές της περασμένης δεκαετίας, τα συστήματα διαχείρισης της μάθησης (LMS) άρχισαν να αξιοποιούνται για τη φιλοξενία αποσπασμάτων βίντεο στο πλαίσιο αντιστροφής της σειράς των καθιερωμένων διδακτικών πρακτικών, ενώ η ανάγκη αλλαγής του ρόλου του εκπαιδευτικού και του μαθητή στο πλαίσιο περισσότερο μαθητοκεντρικών και συνεργατικών μεθόδων, όπως τεκμηριώνεται από την παιδαγωγική βιβλιογραφία, βρήκε ένα νέο πεδίο εφαρμογής (Baker, 2000, Lage, et al., 2000).

Σήμερα, η ανεστραμμένη τάξη αποτελεί μια εναλλακτική εκπαιδευτική προσέγγιση, η οποία προτείνει τη μεταφορά της διάλεξης σε χρόνο πριν την έναρξη του μαθήματος (κυρίως μέσα από την παρακολούθηση βίντεο) και την αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου στην αίθουσα διδασκαλίας για τη διεξαγωγή περισσότερων συμμετοχικών δραστηριοτήτων. Παρότι η τεχνολογία δεν αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την υλοποίηση της ανεστραμμένης τάξης (το έντυπο υλικό μπορεί να έχει την ίδια σημασία με το ψηφιοποιημένο βίντεο), η ραγδαία διάχυση και ανάπτυξη των εργαλείων για τη δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου συνέβαλλε στην προώθηση της εφαρμογής της ανεστραμμένης τάξης σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης (Μουζάκης, et al., 2017).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι πολύ συχνά, σε επιστημονικές εργασίες αλλά και σε διαδικτυακούς τόπους που παρέχουν καθοδήγηση και κοινωνική δικτύωση μεταξύ εκπαιδευτικών, η ανεστραμμένη τάξη ταυτίζεται με τη χρήση online βίντεο (Roach, 2014). Ωστόσο, όπως σημειώνουν οι (Bergman & Sams, 2012), η ανεστραμμένη μάθηση δεν είναι συνώνυμο του βίντεο καθώς η αλληλεπίδραση και οι δραστηριότητες που γίνονται κατά τη διάρκεια της δια ζώσης διδασκαλίας στην τάξη, είναι περισσότερο σημαντικές από το ψηφιοποιημένο υλικό που χρησιμοποιείται για την προετοιμασία του μαθήματος. Από παιδαγωγική σκοπιά, η μεθοδολογία της ανεστραμμένης τάξης αναδεικνύεται σε ένα ενδιαφέρον πεδίο επιστημονικής έρευνας με τη σχετική βιβλιογραφία να εστιάζει στη θετική επίδραση που έχει η αντιστροφή της σειράς των εκπαιδευτικών μεθόδων σε ζητήματα όπως είναι η ενεργός εμπλοκή και η συμμετοχή των περισσοτέρων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, η ικανοποίησή τους από την συμμετοχή τους στο μάθημα, η εξασφάλιση περισσότερου ωφέλιμου χρόνου για υλοποίηση δραστηριοτήτων στην τάξη και η επίτευξη υψηλότερων επιδόσεων συγκριτικά με την παραδοσιακή διδασκαλία (Plageras, et al., 2021, Cotta, et al., 2016,).

Καθώς η παιδαγωγική έρευνα αναζητά τρόπους για την καλύτερη εξειδίκευση και οργάνωση των διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων, όλο και περισσότερες εμπειρίες συσσωρεύονται από την πρακτική εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης, ως μεθοδολογική πρόταση διδασκαλίας και μάθησης σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, καθώς και σε ποικίλα γνωστικά αντικείμενα (Plageras, 2019). Η αξιοποίηση της ανεστραμμένης τάξης αναδεικνύεται ως ένα ενδιαφέρον πεδίο παιδαγωγικής έρευνας και στη χώρα μας (Plageras, et al., 2021) στο πλαίσιο υιοθέτησης καινοτόμων μεθοδολογικών προτάσεων στη διδασκαλία και τη μάθηση.

Διδακτικό σενάριο Ενσωμάτωσης

Μεθοδολογία

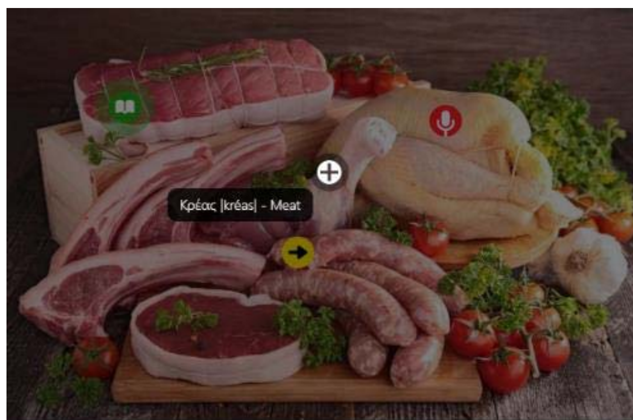
Η διδασκαλία των βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων της ελληνικής γλώσσας πραγματοποιήθηκε σε μια ομάδα ενήλικων μεταναστών χωρίς ηλικιακούς περιορισμούς. Οι εκπαιδευομένοι ήταν τριάντα (30) και από τα δύο φύλα, προκειμένου να εξαχθούν αξιόπιστα αποτελέσματα. Αξιοποιήθηκαν στοιχεία της καθημερινής ζωής και τυχόν ελάχιστες γνώσεις των μεταναστών στις βασικές γλωσσικές δεξιότητες των ελληνικών.

Επίσης, έγινε χρήση και στοιχείων της αγγλικής γλώσσας – καθώς κατείχαν βασικές γνώσεις - προς διευκόλυνση της επικοινωνίας.

Σκοπός ήταν να μπορούν ανταποκρίνονται σε ζητήματα και ανάγκες που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της ημέρας σε συνήθεις απαιτήσεις του καθημερινού βίου. Συγκεκριμένα, να εξυπηρετούνται σε δημόσιες υπηρεσίες, δομές υγείας, στην αγορά, στα μέσα μαζικής μεταφοράς και για να μπορούν να αναζητήσουν εργασία. Επιπλέον, στόχος όμως ήταν και να μπορούν να κοινωνικοποιηθούν και να συναναστραφούν με ομιλητές της ελληνικής γλώσσας, μέσω των όσων διδάχτηκαν.

Για την εκμάθηση των βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων και την επίτευξη των στόχων, χρησιμοποιήθηκε το βίντεο και οι εφαρμογές Web 2.0, καθώς είναι σημαντική η εικονιστική αναπαράσταση των λεγομένων αλλά και η εξάσκηση. Ιδιαίτερα στους ενήλικες η γνώση είναι σημαντικό όχι απλά να μεταδοθεί αλλά να γίνει βίωμα, έτσι ώστε να μπορούν να μεταχειρίζονται τις βασικές γλωσσικές δεξιότητες στην καθημερινότητά τους. Ανάλογα με το αντικείμενο της διδασκαλίας επιλέχθηκαν διαφορετικά εργαλεία, τα οποία να είναι και εύκολα στη χρήση.

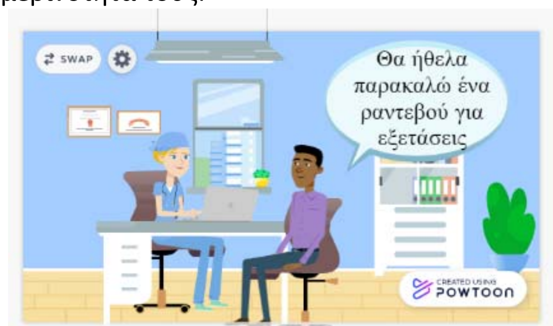
Συγκεκριμένα, με τη χρήση της εφαρμογής ThingLink (https://www.thinglink.com/) δημιουργήθηκαν αλληλεπιδραστικές εικόνες, στις οποίες απεικονίζονταν βασικά αγαθά και πάνω τους είχε γίνει επισήμανση της ονομασίας τους τόσο στα ελληνικά όσο και στα αγγλικά, αλλά και ηχητικό στιγμιότυπο στο οποίο προφερόταν από τον εκπαιδευτικό η εκάστοτε λέξη.



Σχήμα 1. Εικόνα

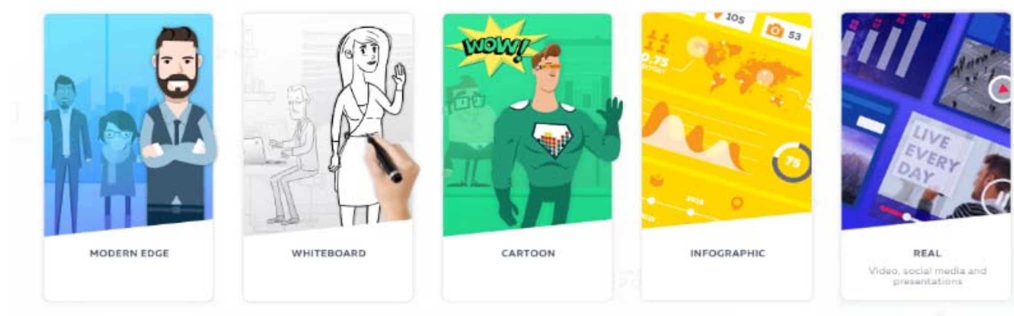
Στο τέλος, οι εκπαιδευόμενοι ηχογράφησαν και οι ίδιοι την ονομασία των αγαθών, ώστε να ακούσουν τα πιθανά λάθη στη προφορά τους και με τη καθοδήγηση του εκπαιδευτικού να τη βελτιώσουν.

Με την εφαρμογή *Powtoon (*https://www.powtoon.com/), διαμορφώθηκαν από τον εκπαιδευτικό σενάρια καταστάσεων τα οποία ενδεχομένως θα συναντήσουν οι ενήλικοι μετανάστες στην καθημερινότητά τους.



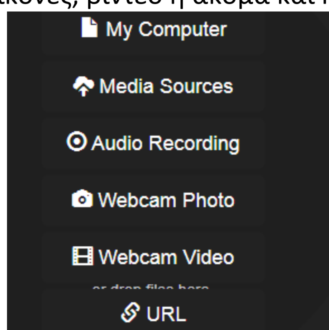
Σχήμα 2. Εικόνα στο Powtoon

Αν και παρέχεται η δυνατότητα για διαφορετικές μορφές παρουσίασης, ωστόσο επιλέχθηκε το "modern edge" για να δοθεί μια πιο σύγχρονη και ελκυστική παρουσίαση.



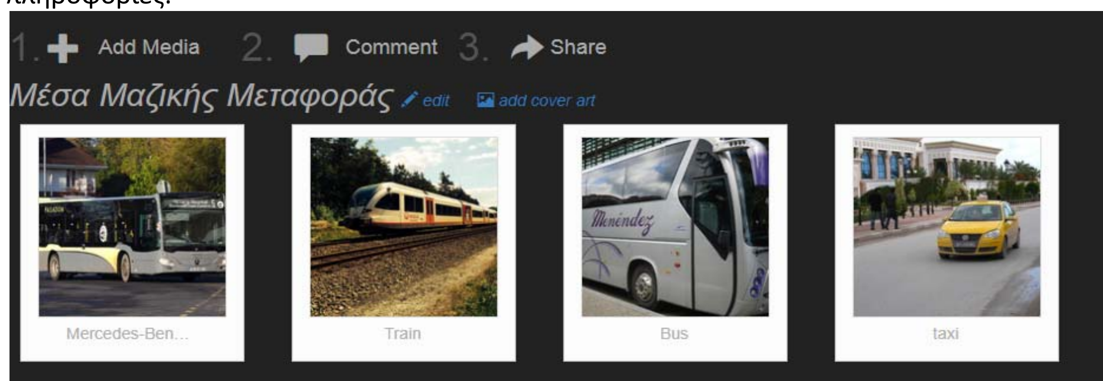
Σχήμα 8 Modern Edge

Εξίσου σημαντικός πυλώνας της καθημερινής ζωής είναι τα μέσα μαζικής μεταφοράς. Γι΄ αυτό και παρουσιάστηκαν μέσω του Voicethread (https://voicethread.com/), το οποίο δημιουργεί ψηφιακό υλικό με εικόνες, βίντεο ή ακόμα και ηχογράφηση.

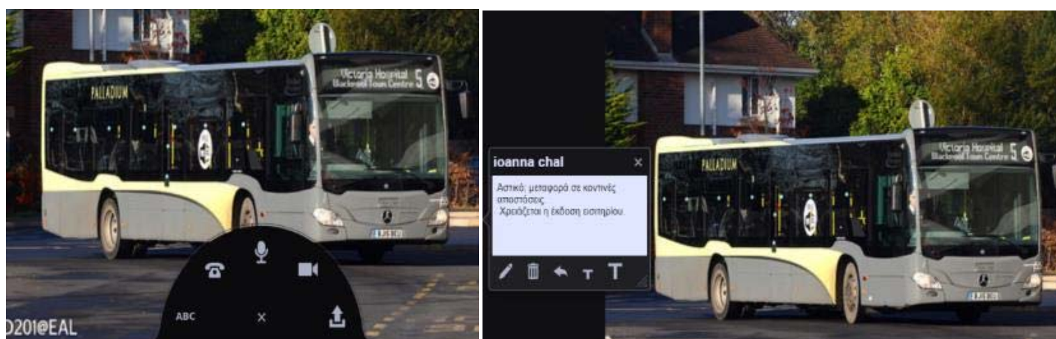


Σχήμα 9. Πρόσθεση στοιχείων

Αφού δημιουργήθηκε μια συρραφή από εικόνες των μέσων μαζικής μεταφοράς, προστέθηκαν κείμενο και ήχος στην κάθε φωτογραφία για να δοθούν οι απαραίτητες πληροφορίες.



Εικόνα 10. Συρραφή



Εικόνα 11. Συρραφή και πληροφορίες

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία αποτελεί προϊόν μιας μακράς ερευνητικής πορείας και της δημιουργικής συνεργασίας εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών που εμφορούνται από αγάπη για το εκπαιδευτικό λειτούργημα και τις προοπτικές του χάρη σε καινοτόμες μεθόδους και εργαλεία. Η υλοποίησή της αποσκοπεί αφενός στο να αναδειχθεί η χρησιμότητα των εργαλείων web 2.0 στη διδακτική της ελληνικής γλώσσας στους μετανάστες, ζητούμενο αδιαπραγμάτευτης σημασίας με βάση τα νέα δεδομένα που διαμορφώνονται από τη μαζική έλευσή τους στη χώρα μας και τη συνακόλουθη ανάγκη ενσωμάτωσής τους στην ελληνική κοινωνία, αφετέρου δε στο να παρουσιαστεί μια νέα μέθοδος διδασκαλίας, της οποίας η δυναμική ευελπιστούμε να κατανοηθεί μέσω των εφαρμογών της στο αμέσως επόμενο διάστημα, τόσο στο εν λόγω πεδίο, όσο και στην ελληνική εκπαίδευση γενικότερα.

Στο εγχείρημα αυτό τα web 2.0 εργαλεία πράγματι διαδραμάτισαν καίριο ρόλο. Δυνατότητες όπως η οπτικοποίηση της πληροφορίας, η συμβολή της στην προσομοίωση πραγματικών καταστάσεων και η επαναχρησιμοποίηση του υλικού απέβησαν άκρως λειτουργικές και καθόρισαν σημαντικά το αποτέλεσμα. Εξίσου σημαντική ήταν η χρήση του πολυτροπικού υλικού που παρήχθη. Δεδομένου ότι διανύουμε την εποχή των φορητών συσκευών και όχι απλά του Διαδικτύου, το πολυτροπικό υλικό μεγιστοποιεί και ολοκληρώνει την εμπειρία περιήγησης, περισσότερο δε όταν αυτή αφορά εκπαιδευτικούς σκοπούς, κάτι το οποίο επιτεύχθηκε εντυπωσιακά στην έρευνά μας. Τόσο η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευομένων στο όλο εγχείρημα, όσο και η έμπρακτη κοινωνικοποίηση των μεταναστών μέσω συνεργατικών εφαρμογών, αποτελούν απτές αποδείξεις της επιτυχίας του έργου.

Με την ολοκλήρωσή του, λοιπόν, μπορέσαμε να δείξουμε ότι η χρήση των εργαλείων Web 2.0 βελτίωσε τις βασικές γλωσσικές δεξιότητες των μεταναστών στα ελληνικά, ότι -φυσικά- πρέπει να επιλέγεται η κατάλληλη εφαρμογή ανάλογα με το σκοπό, και -τέλος- ότι γενικά η χρήση της τεχνολογίας είναι πια αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης, γι΄αυτό και επιβάλλεται η άμεση κατάρτιση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να υλοποιηθούν σε ευρύ φάσμα οι καινοτόμες και πολλά υποσχόμενες αυτές πρακτικές.

Βιβλιογραφία

Baker, J. W. (2000). The "classroom flip": Using web course management tools to become the guide by the side. In: *Selected Papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning*, Florida Community College at Jacksonville, 9–17.

Bergmann, J., & Sams, A. (2009). Remixing chemistry class: Two Colorado teachers make vodcasts of their lectures to free up class time for hands-on activities. *Learning & Leading with Technology*, *36*(4), 22–27.

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Washington, DC: ISTE; and Alexandria, VA: ASCD.

Brooks, T. A. (2003). Web search: how the Web has changed information retrieval. *Information Research*, *8*(3), 8-3.

Cameron, D. (2005, November). The next generation goes to university? Paper presented at *The Journalism Education Association Conference*, Griffith University.

Chatti, M. A., Jarke, M., & Frosch-Wilke, D. (2007). The future of e-learning: a shift to knowledge networking and social software. *International journal of knowledge and learning*, *3*(4-5), 404-420.

Cotta, K., Shah, S., Almgren, M., Macías-Moriarity, L., &Mody, V. (2016). Effectiveness of flipped classroom instructional model in teaching pharmaceutical calculations. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, *8*(5), 646–653.

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). Content and language integrated learning. Cambridge: Cambridge University Press

Dalton-Puffer, C., Nikula, T., & Smit, U. (2010). Language use and language learning in CLIL classrooms. The Netherlands: John Benjamins Publishing.

Derbel, F. (2017). Technology-capable teachers transitioning to technology-challenged schools. *Electronic Journal of e-learning*, *15*(3), 269-280.

Downes, S. (2007). Web 2.0 and your own learning and development. Retrieved November 07, 2007. from http://www.downes.ca/

Elmas, R., & Geban, Ö. (2012). Web 2.0 tools for 21st century teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, *4*(1), 243-254.

Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of research on Technology in Education*, *42*(3), 255-284.

Happ, S. (2008). The changing World of E-Learning. Retrieved 27 December 2009 from: http://www.besser20.de/%E2%80%9Ethe-changing-world-of-e-learning%E2%80%9C/44/

Koh, J. H. L., Chai, C. S., & Lim, W. Y. (2017). Teacher professional development for TPACK-21CL: Effects on teacher ICT integration and student outcomes. *Journal of Educational Computing Research*, *55*(2), 172-196.

Lage, M., Platt, G., & Treglia, M. (2000). Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. *The Journal of Economic Education*, *31*(1), 30–43.

Niemeier, J. (2008, September). The changing world of e-learning industry and the need for common standards along the supply chain. In *Presentation made at the Stuttgart 2008 Open Forum on e-Learning Standards and Industry*.

Plageras A., Xenakis A., Vavougios D. & Kalovrektis K., (2021). Application of Flipped Classroom Methodology in Applied Sciences through STEM Exploitation Activities during COVID Pandemic Period. *Frontiers in Education Technology Vol. 4, No.2, 2021*.

Plageras, A. (2019). The Use of Stem in the Educational Process. *Education Journal*, *8*(6), 244-248.

Prensky, M. R. (2010). *Teaching digital natives: Partnering for real learning*. Corwin press.

Roach, T. (2014). Student perceptions toward flipped learning: New methods to increase interaction and active learning in economics. *International Review of Economics Education*,*17*, 74–84.

Sclater, N. (2008). Web 2.0, personal learning environments, and the future of learning management systems. *Research bulletin*, *13*(13), 1-13.

Tatli, Z., Akbulut, H. İ., & Altinisik, D. (2019). Changing Attitudes towards Educational Technology Usage in Classroom: Web 2.0 Tools. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, *7*(2), 1-19.

Turkmen, H., Pedersen, J. E., & McCarty, R. (2007). Exploring Turkish pre-service science education teachers' understanding of educational technology and use. *Re search in Comparative and International Education*, 2(2), 162-171.

Wilson, S., Liber, O., Johnson, M., Beauvoir, P., Sharples, P. & Milligan, C. (2006). Personal learning environments: challenging the dominant design of educational systems. Retrieved December 18, 2009, from http://hdl.handle.net/1820/727

Μουζάκης, Χ. Ν., Κουτρομάνος, Γ., Ζερβός, Γ., Σουδίας, Ι., & Κατσιαγιάννη, Β. (2017). Εμπειρίες από την Αξιοποίηση της Ανεστραμμένης Τάξης για τη Διδασκαλία των Μαθηματικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, *9*(3Α), 164-178.

Ανάπτυξη και χρήση εφαρμογής επαυξημένης πραγματικότητας για τον κύκλο του νερού: Διερεύνηση μαθησιακών αποτελεσμάτων σε μαθητές Β' Δημοτικού

Αβραμίδου Σεβαστή
Δασκάλα, Δημοτικό Σχολείο Ν.Ποτίδαιας,
sevastiavr@gmail.com

Περίληψη

Η έρευνα πάνω σε εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά θέματα έχει αναγνωρίσει την Επαυξημένη Πραγματικότητα ως μια τεχνολογία, η οποία μπορεί να συμβάλλει σημαντικά σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Ωστόσο στη βιβλιογραφία παρουσιάζονται ελλείψεις για τον βαθμό στον οποίο η συγκεκριμένη τεχνολογία μπορεί να υποστηρίξει τη διδασκαλία του κύκλου του νερού, σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η παρούσα μελέτη διερευνά τα μαθησιακά αποτελέσματα της εφαρμογής επαυξημένης πραγματικότητας για φορητές συσκευές «Το ταξίδι του νερού», που σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας. Η μελέτη πραγματοποιήθηκε σε μαθητές της Β' Δημοτικού. Τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν από τη συμπλήρωση αντίστοιχου φύλλου εργασίας από τους μαθητές, δεν έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά στις βαθμολογίες των δύο ομάδων, με την πειραματική ομάδα ωστόσο να ανταποκρίνεται καλύτερα στο φύλλο εργασίας. Τα αποτελέσματα οδηγούν στην ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης του θέματος για την αποτελεσματικότερη ένταξη των τεχνολογιών επαυξημένης πραγματικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις κλειδιά: Επαυξημένη Πραγματικότητα, Φυσικές Επιστήμες, Κύκλος του Νερού, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η Επαυξημένη Πραγματικότητα (Augmented Reality), δημιουργεί μια πραγματικότητα η οποία ενισχύεται και επαυξάνεται, γεφυρώνοντας με αυτόν τον τρόπο τον εικονικό με τον πραγματικό κόσμο. Οι δυνατότητες της τεχνολογίας επαυξημένης πραγματικότητας στη διδασκαλία και στη μάθηση αναγνωρίζονται όλο και περισσότερο από ερευνητές και εκπαιδευτικούς, κινώντας και το ερευνητικό ενδιαφέρον (Wu et al., 2013). Όπως αναφέρουν οι ίδιοι, η συνύπαρξη εικονικών αντικειμένων και πραγματικών περιβαλλόντων επιτρέπει στους μαθητές να οπτικοποιήσουν πολύπλοκες χωρικές σχέσεις και αφηρημένες έννοιες, να βιώσουν φαινόμενα που δεν είναι δυνατά στον πραγματικό κόσμο αλλά και να αναπτύξουν σημαντικές πρακτικές που δεν θα μπορούσαν να αναπτύξουν σε άλλα περιβάλλοντα μάθησης τεχνολογικά ενισχυμένα. Η τεχνολογία επαυξημένης πραγματικότητας έχει κερδίσει τη θέση της στην εκπαιδευτική αγορά καθώς μπορεί να προσφέρει μια πιο απτή προσέγγιση στη μάθηση (Antonioli, M., Blake, C., & Sparks, 2014). Αυτά τα εκπαιδευτικά οφέλη έχουν καταστήσει την επαυξημένη πραγματικότητα μια από τις βασικές αναδυόμενες τεχνολογίες στην εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια (Martin et al., 2011).

Οι ερευνητικές τάσεις ασχολούνται με την παιδαγωγική αξία της επαυξημένης πραγματικότητας ενώ ιδιαίτερο είναι το ενδιαφέρον για τη συμβολή της στις Φυσικές Επιστήμες. Ένα παράδειγμα είναι το εκπαιδευτικό εργαλείο επαυξημένης πραγματικότητας που δημιούργησαν οι (Maier, P., Tönnis, M., & Klinker, 2009). Η χρήση του εργαλείου στόχευε στην αύξηση της κατανόησης και στη διευκόλυνση της μάθησης των χημικών μορίων. Το πρόγραμμα οπτικοποιούσε μοντέλα χημικών μορίων, δίνοντας στους χρήστες τη δυνατότητα να ελέγχουν κάθε φορά τη θέση και τον προσανατολισμό των εικονικών αντικειμένων. Για καλύτερη κατανόηση, το εργαλείο έδειχνε και τη δυναμική

παραμόρφωση των μορίων όταν αυτά έρχονταν κοντά το ένα στο άλλο. Με την αξιοποίηση του εργαλείου στη διδασκαλία της Χημείας, οι μαθητές- χρήστες μπορούσαν να έχουν καλύτερη εικόνα για τη συμπεριφορά των μορίων αλλά και να σχεδιάσουν ταχύτερα νέα μόρια.

Προκειμένου να διερευνηθεί περεταίρω η συμβολή των τεχνολογιών επαυξημένης πραγματικότητας στη μάθηση πραγματοποιήθηκε η παρούσα μελέτη, στόχος της οποίας ήταν η αξιολόγηση της εννοιολογικής κατανόησης του κύκλου του νερού. Για τους σκοπούς της εργασίας σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε η εφαρμογή επαυξημένης πραγματικότητας «Το ταξίδι του νερού», η οποία στη συνέχεια αξιοποιήθηκε για τη διδασκαλία του υδρολογικού κύκλου. Η εφαρμογή αναπαριστά οπτικά τις διαφορετικές φάσεις στον κύκλο του νερού ενώ παράλληλα πληροφορεί με ακουστική αφήγηση τους μαθητές για το τι συμβαίνει σε κάθε στάδιο. Πραγματοποιήθηκε μια συγκριτική μελέτη δύο τμημάτων της Β’ Δημοτικού, όπου στο ένα τμήμα ακολουθήθηκε ο συμβατικός τρόπος διδασκαλίας, με τη χρήση έντυπου και οπτικοακουστικού υλικού και στο άλλο αξιοποιήθηκε η εφαρμογή επαυξημένης πραγματικότητας.

Η πρωτοτυπία της παρούσας μελέτης έγκειται στην αξιοποίηση της τεχνολογίας επαυξημένης πραγματικότητας για τη διδασκαλία του κύκλου του νερού σε μαθητές Β’ Δημοτικού ενώ παράλληλα συγκρίνει την εννοιολογική κατανόηση που επετεύχθη σε σχέση με τον συμβατικό τρόπο διδασκαλίας. Συνεπώς, δύναται να συνεισφέρει στην καλύτερη κατανόηση της συμβολής αντίστοιχων τεχνολογιών επαυξημένης πραγματικότητας στην κατάκτηση της γνώσης και πιο συγκεκριμένα αυτής που σχετίζεται με τον υδρολογικό κύκλο.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η επαυξημένη πραγματικότητα από τους (Azuma et al., 2001) ορίζεται ως εξής: «*Είναι το σύστημα που έχει στόχο να ενισχύσει την αντίληψη και αλληλεπίδραση του χρήστη με τον πραγματικό κόσμο μέσω της συμπλήρωσης του πραγματικού κόσμου με εικονικά τρισδιάστατα αντικείμενα τα οποία φαίνονται να συνυπάρχουν στον ίδιο χώρο όπως συμβαίνει στον πραγματικό κόσμο*». Έδωσαν επίσης μεγάλη έμφαση στο γεγονός ότι η επαυξημένη πραγματικότητα δεν αντικαθιστά τον πραγματικό κόσμο αλλά τον ενισχύει, σε αντίθεση με την εικονική πραγματικότητα.

Από την άλλη, έμφαση στα τεχνολογικά μέσα έδωσε ο (Dunleavy, 2014) και όρισε την επαυξημένη πραγματικότητα ως την τεχνολογία που επιτρέπει στον χρήστη να δει και να αλληλεπιδράσει με ψηφιακές πληροφορίες που προβάλλονται στο φυσικό περιβάλλον, εκμεταλλευόμενη τις δυνατότητες υπολογιστικών συστημάτων.

Η ενεργοποίηση στοιχείων επαύξησης, τα οποία προκαλούνται από ένα ερέθισμα, αποτελεί τη βάση για την τεχνολογία της επαυξημένης πραγματικότητας. Ανάλογα με το ερέθισμα, προκύπτουν και οι δύο βασικοί τύποι της επαυξημένης πραγματικότητας: εφαρμογές βασισμένες στη χρήση δείκτη και 2) εφαρμογές βασισμένες στην τοποθεσία του χρήστη.

Προκειμένου να υλοποιηθεί η τεχνολογία επαυξημένης πραγματικότητας απαιτείται μια ποικιλία συστημάτων και συσκευών. Οι (Zhou, F., Duh, H. B. L., & Billinghurst, 2008) διακρίνουν τις εξής κατηγορίες όσον αφορά στις συσκευές απεικόνισης: οι συσκευές απεικόνισης κεφαλής (HMD), οι συσκευές απεικόνισης χειρός και οι προβολικές συσκευές.

Έχει διαπιστωθεί (Bacca et al., 2014) ότι ο αριθμός των δημοσιευμένων μελετών σχετικά με την επαυξημένη πραγματικότητα στην εκπαίδευση έχει προοδευτικά αυξηθεί. Αυτό σημαίνει ότι είναι πολλοί οι ερευνητές που ενδιαφέρονται να διερευνήσουν τα χαρακτηριστικά, τα πλεονεκτήματα και τους περιορισμούς της επαυξημένης πραγματικότητας σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Σύμφωνα με τους ίδιους, η επαυξημένη πραγματικότητα στην εκπαίδευση είναι ένα αναδυόμενο θέμα ενώ παράλληλα επισημαίνουν πως η έρευνα βρίσκεται στην αρχική φάση.

Η επαυξημένη πραγματικότητα απευθύνεται στην εκπαιδευτική προσέγγιση που υποστηρίζει πως οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν είναι σε θέση να ελέγξουν μόνοι τους τη μάθηση και να αλληλεπιδράσουν με τα πραγματικά και επαυξημένα περιβάλλοντα. Με την επαυξημένη πραγματικότητα οι μαθητές μπορούν να χειριστούν εικονικά αντικείμενα ή προσομοιώσεις πραγματικών αντικειμένων που σε άλλη περίπτωση θα ήταν αδύνατο να κάνουν, καθώς επίσης και να αναπτύξουν δεξιότητες. Το πλεονέκτημα της επαυξημένης πραγματικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πως δεν υπάρχουν *πραγματικοί* κίνδυνοι παρά μόνο διαφορετικοί βαθμοί μαθησιακών εμπειριών. Επιπλέον η επαυξημένη πραγματικότητα διαθέτει τεράστια δυναμική στην εκπαίδευση και μπορεί να υποστηρίξει και να καλλιεργήσει ένα σύνολο δεξιοτήτων και ικανοτήτων (Kipper, G., & Rampolla, J., 2012).

Λαμβάνοντας υπόψη την εξέλιξη και τη λειτουργικότητα της επαυξημένης πραγματικότητας σχετικά με το στοιχείο της διεπαφής, οι ερευνητές πιστεύουν ότι η ίδια έχει τεράστια οφέλη και δυνατότητες για την ενίσχυση των μαθησιακών περιβαλλόντων και της διδασκαλίας (Klopfer, 2005; Shelton & Hedley, 2002).

Υπάρχουν πολλοί τρόποι με τους οποίους η επαυξημένη πραγματικότητα μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Οι (Munnerley et al., 2012) προτείνουν την ένταξη της επαυξημένης πραγματικότητας μέσα στην επίσημη εκπαίδευση. Υποστηρίζουν πως η επαυξημένη πραγματικότητα θα πρέπει να ενσωματωθεί μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο που θα λαμβάνει υπόψη του τις εκπαιδευτικές ανάγκες, καλλιεργώντας στους μαθητές την κριτική σκέψη, τη συνεργασία αλλά και την αμφισβήτηση. Η επαυξημένη πραγματικότητα μπορεί να ενισχύσει τα περιβάλλοντα των μαθητών, επιτρέποντας τους την πρόσβαση σε απρόσιτα μέρη και παρέχοντας τους διαφορετικές προοπτικές. Οι μαθητές μπορούν να αμφισβητήσουν τους περιορισμούς τους με τη βοήθεια αισθητηριακών πληροφοριών.

Έρευνα των (Bacca et al., 2014) έδειξε ότι οι περισσότερες μελέτες στην εκπαίδευση (40,6%) που αξιοποίησαν την τεχνολογία της επαυξημένης πραγματικότητας, εφαρμόστηκαν στις Φυσικές Επιστήμες. Αυτή η διαπίστωση δείχνει ότι η πλειονότητα των ερευνών που έγιναν στην επαυξημένη πραγματικότητα και εφαρμόστηκαν στην εκπαίδευση έχει συγκεντρωθεί στην ανάδειξη των δυνατοτήτων της στις Φυσικές Επιστήμες. Μια πιθανή εξήγηση είναι πως η επαυξημένη πραγματικότητα έχει αποδειχθεί αποτελεσματική όταν αξιοποιείται σε εργαστηριακά πειράματα, στην οικολογία, στα μαθηματικά και τη γεωμετρία, σε επιστημονικά ζητήματα αλλά και γενικά σε δραστηριότητες όπου οι μαθητές μπορούν να δουν πράγματα που δεν θα μπορούσαν να δουν στον πραγματικό κόσμο ή χωρίς μια εξειδικευμένη συσκευή. Επισημαίνεται επίσης πως η επαυξημένη πραγματικότητα είναι αποτελεσματική για τη διδασκαλία αφηρημένων ή σύνθετων εννοιών.

Οι έρευνες για τις αντιλήψεις μαθητών σχετικά με τον κύκλο του νερού δεν είναι πολλές. Ωστόσο πολλές από αυτές θα λέγαμε πως συγκλίνουν σε σημεία όπως:

- ατελής και μη ολοκληρωμένη αντίληψη των μαθητών για τον κύκλο του νερού (Λαμπρινός & Ρέλλου, 2011)
- αδυναμία κυκλικής αντίληψης του συστήματος
- ελλιπής εικόνα κατανομής του νερού στη γη. Οι ζωγραφιές τους απεικονίζουν το νερό να εξατμίζεται μόνο από τους ωκεανούς ενώ το νερό της βροχής να πέφτει μόνο στο έδαφος (Ben-zvi-assaraf & Orion, 2001).

Οι παρανοήσεις αλλά και οι περιορισμένες γνώσεις των μαθητών για τον κύκλο του νερού τις περισσότερες φορές σχετίζονται με τη μεταβολή του νερού, τα υπόγεια νερά, τα σύννεφα και την κυκλικά αντίληψη του συστήματος.

Ανάπτυξη εφαρμογής Επαυξημένης Πραγματικότητας

Ο σχεδιασμός της εφαρμογής για την παρούσα μελέτη στηρίχτηκε στη θεωρία πολυμέσων του (Mayer, 2002). Ο όρος πολυμεσική μάθηση (multimedia learning) αναφέρεται στις νοερές αναπαραστάσεις που δημιουργεί ο εκπαιδευόμενος από λέξεις και εικόνες που του έχουν δοθεί. Σύμφωνα με τη γνωστική θεωρία της πολυμεσικής μάθησης υπάρχουν δύο ξεχωριστά κανάλια για την επεξεργασία της πληροφορίας και κάθε κανάλι έχει περιορισμένη χωρητικότητα. Επίσης, όσον αφορά στη μάθηση, επισημαίνεται πως πρόκειται για μια διαδικασία που βασίζεται στις προϋπάρχουσες γνώσεις.

Στόχος της εφαρμογής είναι να κατανοήσουν οι μαθητές – χρήστες τον κύκλο του νερού, τις κύριες φάσεις του και τις αλλαγές στη φυσική κατάσταση του νερού. Οι βασικές έννοιες που πραγματεύεται η εφαρμογή «Το ταξίδι του νερού» είναι εξάτμιση, συμπύκνωση, υγροποίηση και συγκέντρωση. Οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση με το πέρας της παρέμβασης να χρησιμοποιούν αυτές τις έννοιες για να περιγράψουν το σύστημα. Ακόμα, γνωστικός στόχος αποτελεί και η δυνατότητα των μαθητών να αναπτύξουν νοητικά μοντέλα και αναπαραστάσεις για την κυκλική αντίληψη του συστήματος.

Η εφαρμογή απευθύνεται κατά βάση σε μαθητές Β’ Δημοτικού. Λόγω της φύσης της όμως η εφαρμογή θα μπορούσε να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο για τη διδασκαλία του κύκλου του νερού και σε μαθητές Α’ Δημοτικού.

Η εφαρμογή λειτουργεί σε φορητές συσκευές και ως εκ τούτου οι χρήστες θα πρέπει να είναι έστω και στοιχειωδώς εξοικειωμένοι με κινητά τρίτης ή τέταρτης γενιάς (smartphone) ή υπολογιστές ταμπλέτες (tablet). Δεν απαιτείται από τους χρήστες να έχουν εμπειρία από άλλες εφαρμογές επαυξημένης πραγματικότητας καθώς η λειτουργία της εφαρμογής είναι πολύ απλή και ξεκάθαρη.

Για την ανάπτυξη της εφαρμογής επιλέχθηκε το περιβάλλον της Blippar (https://blippar.com). Πρόκειται για μια πλατφόρμα επαυξημένης πραγματικότητας που βασίζεται στην αναγνώριση εικόνας. Η εφαρμογή δηλαδή κάνει χρήση δεικτών και εμφανίζει στην οθόνη της συσκευής το εικονικό περιεχόμενο που έχει οριστεί. Η αναγνώριση του δείκτη επιτυγχάνεται μέσα από την κάμερα της συσκευής.

Ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα της πλατφόρμας Blippar είναι πως η επίσημη ιστοσελίδα διαθέτει αρκετά βίντεο/ παρουσιάσεις (tutorial), παρέχοντας έτσι στον χρήστη, αρχάριο ή προχωρημένο, αναλυτικές οδηγίες για τη χρήση και την αξιοποίηση των εργαλείων της. Ακόμη, πολύ σημαντική είναι και η ύπαρξη κοινότητας υποστήριξης. Επίσης παρέχει δωρεάν έκδοση η οποία είναι συμβατή με έξυπνα κινητά (smartphone) και ταμπλέτες (tablet). Εξίσου σημαντικό στοιχείο είναι ότι καθιστά δυνατή και την ανεξάρτητη εργασία, καθώς με το cloud το μόνο που απαιτείται είναι η δυνατότητα σύνδεσης στο διαδίκτυο.

Μεθοδολογία

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει και να συγκρίνει την εννοιολογική κατανόηση σε μαθητές που διδάχθηκαν τον κύκλο του νερού με τον συμβατικό τρόπο, δηλαδή με τη χρήση του σχολικού βιβλίου και οπτικοακουστικού υλικού και σε μαθητές που χρησιμοποίησαν την εφαρμογή επαυξημένης πραγματικότητας, που σχεδιάστηκε για αυτόν τον σκοπό. Με άλλα λόγια, επιδιώκεται να συγκριθεί η διδακτική αποτελεσματικότητα στην τροποποίηση των εναλλακτικών ιδεών των μαθητών προς τις επιστημονικά αποδεκτές σχετικά με τον κύκλο του νερού.

Για την επίτευξη αυτού του σκοπού πραγματοποιήθηκε μια συγκριτική μελέτη σε μαθητές Β’ Δημοτικού, αξιοποιώντας την εφαρμογή επαυξημένης πραγματικότητας «Το ταξίδι του νερού» προκειμένου να διαπιστωθεί εάν και κατά πόσο η συγκεκριμένη εφαρμογή συνέβαλε θετικά στην εννοιολογική κατανόηση του κύκλου του νερού.

Όσον αφορά στην υπόθεση, διαπιστώθηκε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση πως δεν είναι εύκολη η πρόβλεψη, καθώς όσον αφορά στη χρήση εφαρμογών επαυξημένης

πραγματικότητας στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών υπάρχουν συμπεράσματα που διαφέρουν.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της προστιθέμενης αξίας της τεχνολογίας επαυξημένης πραγματικότητας στη διδασκαλία Φυσικών Επιστημών και συγκεκριμένα η συμβολή αυτής στην ενίσχυση της εννοιολογικής κατανόησης των μαθητών. Αρχικά λοιπόν το ερώτημα που τέθηκε ήταν: «Είναι αποτελεσματικότερη η χρήση εφαρμογής επαυξημένης πραγματικότητας για τη διδασκαλία του κύκλου του νερού σε μαθητές Β΄ Δημοτικού σε σχέση με την συμβατική/ κλασική διδασκαλία;». Το αρχικό ερώτημα διαμορφώθηκε και έτσι προέκυψαν τα εξής επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα:

α) Ποια είναι τα μαθησιακά αποτελέσματα της εκπαιδευτικής εφαρμογής επαυξημένης πραγματικότητας «Το ταξίδι του νερού» για τη διδασκαλία του κύκλου του νερού;

β) Σε τι βαθμό συνεισφέρει η χρήση εφαρμογών επαυξημένης πραγματικότητας στη διδασκαλία του υδρολογικού κύκλου;

γ) Επιτυγχάνεται μεγαλύτερη εννοιολογική κατανόηση με την αξιοποίηση τεχνολογιών επαυξημένης πραγματικότητας ή μέσω συμβατικής διδασκαλίας;

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι μαθητές των δύο τμημάτων της Β' Δημοτικού του 26ου Δημοτικού Σχολείου Πειραιά. Συνολικά το δείγμα αποτελείται από 27 μαθητές, 14 αγόρια και 13 κορίτσια. Το τμήμα Β2 με 13 μαθητές, 7 αγόρια και 6 κορίτσια, αποτελεί την ομάδα ελέγχου ενώ το τμήμα Β1 με 14 μαθητές, 7 αγόρια και 7 κορίτσια, αποτελεί την πειραματική ομάδα.

Για την ολοκλήρωση των διδασκαλιών χρειάστηκαν δύο διδακτικές ώρες, τόσο στην ομάδα ελέγχου όσο και στην πειραματική ομάδα. Για τη συμπλήρωση του φύλλου εργασίας από τους μαθητές, δόθηκε μία διδακτική ώρα. Οι διδασκαλίες πραγματοποιήθηκαν σε διαφορετικές ημέρες για τις δύο ομάδες.

Η διδακτική παρέμβαση στην ομάδα ελέγχου ξεκίνησε με την ανάδειξη των εναλλακτικών ιδεών των μαθητών για τον κύκλο του νερού έτσι ώστε να διαπιστωθούν τυχόν παρανοήσεις. Ακολούθησε η προβολή εκπαιδευτικού βίντεο με τα στάδια του κύκλου του νερού και τις μορφές που παίρνει το νερό σε αυτόν. Ακολούθησαν δύο δραστηριότητες δραματοποίησης και παντομίμας σχετικά με τον κύκλο του νερού. Στο παιχνίδι της παντομίμας οι μαθητές σε ομάδες αναπαράστησαν με τα σώματά τους τα στάδια του κύκλου. Στη δραστηριότητα της δραματοποίησης οι μαθητές έγιναν σύννεφα που ταξίδευαν στον ουρανό, ποτάμια που κυλούσαν, σταγόνες βροχής κλπ. Η διδακτική παρέμβαση ολοκληρώθηκε με τη δημιουργία αφίσας με την τεχνική του κολάζ. Οι μαθητές σε ομάδες έφτιαξαν τις δικές τους αφίσες για τον κύκλο του νερού.

Παρόμοια ήταν και η διαδικασία που ακολουθήθηκε στην πειραματική ομάδα. Η διαφορά ήταν πως δεν αξιοποιήθηκαν το βίντεο και το σχολικό βιβλίο. Στους μαθητές της πειραματικής ομάδας, αφού χωρίστηκαν σε ομάδες, δόθηκαν φορητές συσκευές και οδηγίες για τον τρόπο χρήσης και λειτουργίας της εφαρμογής ενώ η παρέμβαση περιορίστηκε κυρίως σε τεχνικά θέματα αλλά και θέματα χρήσης.

Τέλος, η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χορήγηση φύλλων αξιολόγησης στους μαθητές μετά το πέρας της διδασκαλίας. Το φύλλο αξιολόγησης που δόθηκε στην ομάδα ελέγχου ήταν ίδιο με αυτό που δόθηκε στην πειραματική ομάδα.

Αποτελέσματα

Η διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε δύο τμήματα της Β τάξης του 26ου Δημοτικού σχολείου Πειραιά. Το Β1 (n=14 μαθητές) αποτέλεσε την πειραματική ομάδα η οποία αξιοποίησε δύο φορητές συσκευές με εγκατεστημένη την εφαρμογή επαυξημένης πραγματικότητας. Το Β2 (n=13 μαθητές) αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου. Οι μαθητές μετά το πέρας της διδακτικής παρέμβασης κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα φύλλο αξιολόγησης που συντάχθηκε προκειμένου να διαπιστωθούν οι γνώσεις που απέκτησαν οι μαθητές και των δύο τμημάτων αντίστοιχα.

Όλες οι στατιστικές αναλύσεις έγιναν με το στατιστικό πακέτο SPSS (έκδοση 25). Πιο συγκεκριμένα, υπολογίστηκαν τα ποσοστά των συμμετεχόντων και οι μέσοι όροι τους μέσω αναλύσεων περιγραφικής στατιστικής. Για τις αναλύσεις επαγωγικής στατιστικής, έγιναν αρχικά έλεγχοι κανονικής κατανομής των δεδομένων των συνεχών μεταβλητών (συνολικής επίδοσης και επίδοσης σε κάθε θέμα) με τον έλεγχο Kolmogorov-Smirnov. Τέλος, εφαρμόστηκαν έλεγχοι για τους μέσους όρους και συγκεκριμένα ο έλεγχος μέσων όρων ανεξάρτητων δειγμάτων (independent samples t-test) για τις περιπτώσεις που τα δεδομένα των μεταβλητών ακολουθούσαν κανονική κατανομή. Σε περίπτωση που δεν ακολουθούσαν κανονική κατανομή, εφαρμόστηκε ο αντίστοιχος μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney.

Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο 5% (.05).

Για την εφαρμογή των ελέγχων των μέσων όρων, θα πρέπει τα δεδομένα των μεταβλητών των βαθμολογιών (τόσο της συνολικής βαθμολογίας όσο και των επιμέρους βαθμολογιών) να ακολουθούν κανονική κατανομή και για τις δύο ομάδες (πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου). Οι υποθέσεις εργασίας για τον έλεγχο κανονικότητας έχουν ως εξής:

- H_0: Τα δεδομένα της συνεχούς μεταβλητής δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά από την κανονική κατανομή (ακολουθούν κανονική κατανομή).
- H_1: Τα δεδομένα της συνεχούς μεταβλητής διαφέρουν στατιστικά σημαντικά από την κανονική κατανομή (δεν ακολουθούν κανονική κατανομή).
- Μόνο τα δεδομένα της συνολικής βαθμολογίας ακολουθούν κανονική κατανομή και για τις δύο ομάδες ($p > .05$). Συνεπώς, για τη μεταβλητή της συνολικής επίδοσης θα εφαρμοστεί ο παραμετρικός έλεγχος μέσων όρων ανεξάρτητων δειγμάτων (two independent samples t-test), ενώ για τις βαθμολογίες των επιμέρους θεμάτων ο αντίστοιχος μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney.
- Οι υποθέσεις εργασίας (για κάθε μεταβλητή διατυπώνονται οι ίδιες) είναι οι εξής:
- H0: Η (συνολική/επιμέρους σε κάθε θέμα) μέση βαθμολογία των μαθητών/τριών είναι ίδια και στις δύο ομάδες.
- Η1ΣΒ: Η συνολική μέση βαθμολογία των μαθητών/τριών διαφέρει μεταξύ των δύο ομάδων.

Πίνακας 1. Έλεγχος μέσων όρων των επιδόσεων στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου

	Πειραματική ομάδα		**Ομάδα ελέγχου**			
Two independent samples t-test	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*t*(25)	*P*
Συνολική βαθμολογία	83.21	10.116	78.46	13.476	1.041	.308
	Πειραματική ομάδα		**Ομάδα ελέγχου**			
Mann-Whitney	*Mean Rank*		*Mean Rank*		z	*P*
Θέμα 1ο	14.00		14.00		.000	1
Θέμα 2ο	15.86		12.00		-1.743	.081*
Θέμα 3ο	15.00		12.92		-.750	.453
Θέμα 4ο	14.50		13.46		-.421	.673
Θέμα 5ο	14.32		13.65		-.285	.776

* Στο μονόπλευρο έλεγχο (όπου παρουσιάζεται η κατεύθυνση της διαφοράς) η πιθανότητα ισούται με .041 (< .05%).

Από τον Πίνακα 1 φαίνεται ότι για τη συνολική βαθμολογία, δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων. Αντίστοιχα, για το κάθε θέμα ξεχωριστά, μόνο για το 2ο θέμα, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων, όπου οι

μαθητές από την πειραματική ομάδα έχουν υψηλότερο μέσο όρο από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου ($p < .05$).

Ωστόσο, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας φαίνεται να πέτυχαν μεγαλύτερο μέσο όρο βαθμολογίας, 83,21 / 100, σε σύγκριση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου, οι οποίοι σημείωσαν μέσο όρο βαθμολογίας 78,46 / 100.

Πίνακας 2 Έλεγχος μέσων όρων των επιδόσεων στα αγόρια και τα κορίτσια

	Αγόρια		**Κορίτσια**			
Two independent samples t-test	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*t*(25)	*P*
Συνολική βαθμολογία	81.64	10.48 5	80.15	13.594	.320	.752
	Αγόρια		**Κορίτσια**			
Mann-Whitney	*Mean Rank*		*Mean Rank*		z	*P*
Θέμα 1ο	14.00		14.00		.000	1
Θέμα 2ο	14.00		14.00		.000	1
Θέμα 3ο	14.00		14.00		.000	1
Θέμα 4ο	15.36		12.54		-1.144	.253
Θέμα 5ο	14.32		13.65		-.285	.776

Από τον Πίνακα 2 για τη συνολική βαθμολογία, επίσης φαίνεται πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων.

Συμπεράσματα

Στον χώρο των Φυσικών Επιστημών, σύμφωνα με τους (Özdemir, G., & Clark, 2007), παρατηρείται το φαινόμενο, οι μαθητές να διαμορφώνουν πολύ ισχυρές αλλά λανθασμένες στάσεις και αντιλήψεις για τον κόσμο που τους περιβάλλει. Επομένως, στον χώρο της εκπαίδευσης η χρήση εφαρμογών επαυξημένης πραγματικότητας φαίνεται να είναι σχεδόν απαραίτητη καθώς στην παραδοσιακή διδασκαλία, συχνά, παρατηρούνται δυσκολίες κατανόησης των εννοιών, παρανοήσεις και αδυναμία κατασκευής των νοητικών αναπαραστάσεων. Αυτό αφενός συμβαίνει λόγω της ασάφειας των εννοιών και αφετέρου λόγω της απόστασής τους από την αισθητή πραγματικότητα. Οι διαδραστικές προσομοιώσεις και οι οπτικοποιήσεις αποδεικνύονται εξαιρετικά σημαντικές σε αυτόν τον τομέα και το γεγονός ότι συνδέονται με τον πραγματικό κόσμο, συμβάλλουν στην καλύτερη πλαισίωση της γνώσης (Τσιαβός, Π., & Σοφός, 2019).

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει τα μαθησιακά αποτελέσματα της εφαρμογής επαυξημένης πραγματικότητας «Το ταξίδι του νερού» που σχεδιάστηκε για τη διδασκαλία του υδρολογικού κύκλου, που συμπεριλαμβάνεται ως ενότητα στη Μελέτη Περιβάλλοντος της Β΄ Δημοτικού. Η παρούσα μελέτη στοχεύει στο να συνεισφέρει στην καλύτερη κατανόηση της συμβολής αντίστοιχων τεχνολογιών επαυξημένης πραγματικότητας στην κατάκτηση της γνώσης και πιο συγκεκριμένα αυτής που σχετίζεται με τον κύκλο του νερού.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως δεν παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στη συνολική βαθμολογία μεταξύ πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου. Ωστόσο, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας φάνηκε πως ανταποκρίθηκαν καλύτερα στο φύλλο εργασίας αφού σημείωσαν μεγαλύτερη βαθμολογία.

Μεγαλύτερη διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων, εμφανίστηκε στο 2ο και 3ο Θέμα του φύλλου εργασίας, θέματα τα οποία απαιτούσαν σύνθετη και συνδυαστική σκέψη αλλά και κριτική ικανότητα. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας σημείωσαν μεγαλύτερη βαθμολογία και είχαν καλύτερη επίδοση από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Αξίζει μάλιστα να σημειωθεί πως οι μαθητές της πειραματικής ομάδας που αξιοποίησαν την

εφαρμογή «Το ταξίδι του νερού» σημείωσαν υψηλότερες βαθμολογίες στα δύο αυτά θέματα. Η διαφοροποίηση αυτή ενδεχομένως να οφείλεται στο γεγονός ότι η χρήση της εφαρμογής κινητοποίησε σε μεγαλύτερο βαθμό τους μαθητές της πειραματικής ομάδας να επικεντρώσουν την προσοχή τους σε λεπτομέρειες.

Στατιστικά σημαντική διαφορά δεν υπήρξε και στις επιδόσεις μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Φάνηκε πως και τα δύο φύλα είχαν παρόμοιες επιδόσεις στο φύλλο εργασίας, με τα αγόρια ωστόσο να σημειώνουν λίγο μεγαλύτερη βαθμολογία.

Από τα παραπάνω προκύπτει πως η αξιοποίηση της εφαρμογής «Το ταξίδι του νερού» δεν συνέβαλε σημαντικά, περισσότερο από τον συμβατικό τρόπο διδασκαλίας, στην καλύτερη επίδοση των μαθητών. Παρ' όλο που οι μαθητές της πειραματικής ομάδας ανταποκρίθηκαν καλύτερα στο φύλλο εργασίας, τα αποτελέσματα δεν έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά. Επομένως, από τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας, συμπεραίνεται πως η χρήση τεχνολογιών επαυξημένης πραγματικότητας δύναται να επιφέρει παρόμοια μαθησιακά αποτελέσματα στη διδασκαλία του κύκλου του νερού με τον συμβατικό τρόπο διδασκαλίας. Η αξιοποίησή της στη διδασκαλία του υδρολογικού κύκλου δεν επέδρασε αρνητικά στην εννοιολογική κατανόηση και εμπέδωση αυτού και ενώ η έρευνα δεν έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά, οι βαθμολογίες της πειραματικής ομάδας ήταν υψηλότερες. Συνεπώς, οι τεχνολογίες επαυξημένης πραγματικότητας μπορούν να αξιοποιηθούν στην τάξη κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, ενισχύοντας την εννοιολογική κατανόηση του υδρολογικού κύκλου με τον ίδιο τρόπο που επιτυγχάνεται με τη συμβατική διδασκαλία.

Τα ευρήματα συμπίπτουν με έρευνες (Dünser et al., 2006) (Mitsuhara et al., 2010) που διεξήχθησαν παλαιότερα και επιβεβαιώνουν πως δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στις επιδόσεις των συμμετεχόντων μεταξύ πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου. Τονίζουν ωστόσο πως η αξιοποίηση της επαυξημένης πραγματικότητας δεν επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα οπότε και προτείνεται η χρήση της συμπληρωματικά με τον καθιερωμένο τρόπο διδασκαλίας.

Περιορισμοί – Προτάσεις

Ένας από τους περιορισμούς της έρευνας αφορά το σχεδιαστικό κομμάτι και την ανάπτυξη της εφαρμογής. Για τους σκοπούς της εργασίας, χρησιμοποιήθηκε το περιβάλλον της Blippar, το οποίο διαθέτει περιορισμένα εργαλεία και δυνατότητες. Η εφαρμογή σίγουρα υστερούσε σε γραφικά, χρώματα και ηχητικά εφέ. Βέβαια, οι περιορισμοί αυτοί δεν φάνηκε να επηρεάζουν άμεσα το μαθησιακό κομμάτι αλλά απευθύνονται στο αισθητικό κομμάτι. Επίσης η οπτική αναπαράσταση του κύκλου του νερού ήταν απλή όσον αφορά στα τρισδιάστατα αντικείμενα που χρησιμοποιήθηκαν και έτσι δεν αποδόθηκε στον απόλυτο βαθμό η οπτικοποίηση του συστήματος. Προτείνεται επομένως η τεχνική βελτίωση της εφαρμογής έτσι ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις.

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης, που σημαίνει ότι το μέγεθος του δείγματος που χρησιμοποιήθηκε ήταν μικρό. Ο μικρός αριθμός δείγματος δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων ενώ παράλληλα ίσως αυτά θεωρηθούν επισφαλή.

Στο μέλλον, έπειτα από την πραγματοποίηση των διορθωτικών αλλαγών, που προτάθηκαν για τη βελτίωση της εφαρμογής επαυξημένης πραγματικότητας, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μια νέα έρευνα, η οποία θα περιλαμβάνει μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων για τη διερεύνηση των γενικών μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Εκτός από τους περιορισμούς της εφαρμογής και του δείγματος, υπήρξαν και χρονικοί περιορισμοί δεδομένου ότι πρόκειται για μια έρευνα που διεξήχθη στα πλαίσια διπλωματικής εργασίας.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η συγκριτική μελέτη συμβατικής διδασκαλίας και διδασκαλίας με την αξιοποίηση τεχνολογιών επαυξημένης πραγματικότητας είναι ένα επίκαιρο αλλά και σημαντικό ζήτημα για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών που χρήζει περαιτέρω

διερεύνησης. Μέσα από αυτές τις συγκρίσεις είναι δυνατόν να προκύψουν χρήσιμα συμπεράσματα, τα οποία θα βοηθήσουν ώστε να επιτευχθεί αποτελεσματικότερη διδασκαλία και μάθηση εννοιών και φαινομένων των Φυσικών Επιστημών. Θα εντοπισθούν κριτήρια που θα καθορίζουν τη χρήση ή όχι τεχνολογιών επαυξημένης πραγματικότητας ή συνδυασμού αυτών με συμβατικούς τρόπους μάθησης σε διάφορες θεματικές ενότητες της Φυσικής.

Αναφορές

Antonioli, M., Blake, C., & Sparks, K. (2014). Augmented Reality Applications in Education. *The Journal of Technology Studies*, 96–107. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-2110-5.ch010

Azuma, R., Baillot, Y., Behringer, R., Feiner, S., Julier, S., & MacIntyre, B. (2001). *Recent Advances in Augmented Reality Same as Report (SAR)*. *December*.

Bacca, J., Baldiris, S., Fabregat, R., Graf, S., & Kinshuk. (2014). International Forum of Educational Technology & Society Augmented Reality Trends in Education : A Systematic Review of Research and Applications. *Educational Technology*, *17*(4), 133–149. https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.17.4.133

Ben-zvi-assaraf, O., & Orion, N. (2001). Studying the water cycle in an environmental context: “blue planet” program. *1st JOSTE Symposium in Southern Europe - Science Technology Education: Preparing Future Citizens*.

Ben-zvi-Assarf, O., & Orion, N. (2005). A study of junior high students’ perceptions of the water cycle. *Journal of Geoscience Education*, *53*(4), 366–373. https://doi.org/10.5408/1089-9995-53.4.366

Dünser, A., Steinbügl, K., Kaufmann, H., & Glück, J. (2006). Virtual and augmented reality as spatial ability training tools. *ACM International Conference Proceeding Series*, *158*(June 2014), 125–132. https://doi.org/10.1145/1152760.1152776

Klopfer, E. (2005). Environmental Detectives – The Development of an Augmented Reality Platform for Environmental Simulations. *Educational Research Technology & Development*, 50.

Maier, P., Tönnis, M., & Klinker, G. (2009). Augmented Reality for teaching spatial relations. *In Conference of the International Journal of Arts & Sciences, Toronto*, 1–8.

Martin, S., Diaz, G., Sancristobal, E., Gil, R., Castro, M., & Peire, J. (2011). New technology trends in education: Seven years of forecasts and convergence. *Computers and Education*, *57*(3), 1893–1906. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.04.003

Mayer, R. E. (2002). Multimedia Learning (DepartmentMultimedia Learning. *The Annual Report of Educational Psychology in Japan*, *41*, 2372–2375. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_285

Mitsuhara, H., Yano, Y., & Moriyama, T. (2010). Paper-top interface for supporting note-taking and its preliminary experiment. *Conference Proceedings - IEEE International Conference on Systems, Man and Cybernetics*, *October 2010*, 3456–3462. https://doi.org/10.1109/ICSMC.2010.5642448

Munnerley, D., Baconb, M., Wilson, A., Steele, J., Hedberg, J., & Fitzgerald, R. (2012). Confronting an augmented reality. *Research in Learning Technology*, *20*(SUPPL), 39–48. https://doi.org/10.3402/rlt.v20i0.19189

Özdemir, G., & Clark, D. B. (2007). An overview of conceptual change theories. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 3(4), 351–361. https://doi.org/10.1021/jm00330a032

Wu, H. K., Lee, S. W. Y., Chang, H. Y., & Liang, J. C. (2013). Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. *Computers and Education*, *62*, 41–49. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.024

Zhou, F., Duh, H. B. L., & Billinghurst, M. (2008). Trends in Augmented Reality Tracking, Interaction and Display: A Review of Ten Years of ISMAR. *In 2008 7th IEEE/ACM International*

Symposium on Mixed and Augmented Reality (Pp. 193-202). IEEE., 193–202. https://doi.org/10.1109/ISMAR.2014.6948496

Τσιαβός, Π., & Σοφός, Α. (2019). Η χρήση της επαυξημένης πραγματικότητας στην εκπαίδευση: Ανάπτυξη και χρήση εφαρμογής για το μάθημα «Φυσικά-Ερευνώ και Ανακαλύπτω» της Ε΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου. *Ανοικτή Εκπαίδευση: Το Περιοδικό Για Την Ανοικτή Και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Και Την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 15(2), 38–53.

Διερευνώντας την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χρήση του διαδικτύου ως παιδαγωγικού εργαλείου στη διδασκαλία

Βασιλακοπούλου Ειρήνη-Στυλιανή
Υποψήφια Διδάκτορας Πανεπιστημίου Frederick
irene6stella@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χρήση του διαδικτύου ως παιδαγωγικού εργαλείου στη διδασκαλία. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο "Technological Pedagogical Content Knowledge-Web" των Lee&Tsai (2008). Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 250 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε σχολεία στην Ελλάδα. Τόσο η διερευνητική όσο και η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση επιβεβαιώνουν την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατέχουν τις γενικές τεχνολογικές γνώσεις, ώστε να χρησιμοποιήσουν το διαδίκτυο στη διδασκαλία. Υπάρχει όμως η ανάγκη επιμόρφωσης σχετικά με την ενσωμάτωση εργαλείων του Web 2.0 στην εκπαιδευτική διαδικασία σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη χρήση του διαδικτύου στη διδασκαλία σε σχέση με τη στάση τους απέναντι στις νέες τεχνολογίες, την ηλικία τους και την εμπειρία τους στη χρήση του διαδικτύου στη διδασκαλία.

Λέξεις Κλειδιά: αυτοαποτελεσματικότητα, διαδίκτυο, διδασκαλία, εκπαιδευτικοί

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η τεχνολογία και ειδικότερα οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές και το διαδίκτυο ενσωματώνονται ολοένα και περισσότερο στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική τεχνολογία είναι ο συνδυασμός διαδικασιών και εργαλείων που έχει ως στόχο την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών (Roblyer & Doering, 2009). Η τεχνολογία συμβάλλει στην αυξημένη παραγωγικότητα του εκπαιδευτικού καθώς του επιτρέπει να διαθέτει περισσότερο χρόνο στην εργασία με τους μαθητές, παρέχει εγκυρότερες πληροφορίες γρηγορότερα και δίνει τη δυνατότητα να παρουσιάζεται το εκπαιδευτικό υλικό με έναν ελκυστικό τρόπο στους μαθητές (Eteokleous et al. , 2014). Ποια είναι όμως η άποψη των εκπαιδευτικών ως προς την αυτοαποτελεσματικότητά τους, δηλαδή οι αντιλήψεις τους σχετικά με την απόδοσή τους και την ικανότητά τους να μεταδώσουν στους μαθητές γνώσεις και αξίες , στην ενσωμάτωση του διαδικτύου στη διδασκαλία; Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσουμε την αυτοαποτελεσματικότητα την εκπαιδευτικών στη χρήση του διαδικτύου ως παιδαγωγικού εργαλείου.

Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

Ανασκοπώντας τη βιβλιογραφία βρέθηκαν τρεις έρευνες που μελετούσαν με ποσοτική μέθοδο το παραπάνω θέμα. Οι έρευνες αυτές ήταν "When technology meets beliefs" (Wang,2014) , Individual characteristics and computer self-efficacy in secondary education teachers to integrate technology in educational practice (Paraskeva et al.,2008) και "Exploring teachers' perceived self efficacy and technological pedagogical content knowledge with respect to educational use of the World Wide Web" (Lee & Tsai, 2008).Η έρευνα του Wang μελετά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών χωρίς προϋπηρεσία σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού σε μια τάξη με υπολογιστές (Wang, 2014). Το δείγμα της έρευνας ήταν 78 φοιτητές επί πτυχίω που θα αναλάμβαναν υπηρεσία σε μία από τις πολιτείες των ΗΠΑ. Τα αποτελέσματα της έρευνας οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι οι

εκπαιδευτικοί χωρίς προϋπηρεσία προτιμούν τις δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας έναντι των μαθητοκεντρικών όταν χρησιμοποιούν τα τεχνολογικά μέσα στη διδασκαλία. Η έρευνα της Paraskeva μελετά τη σχέση ανάμεσα στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και την αυτοαποτελεσματικότητά τους όσον αφορά τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών και νέων τεχνολογιών (Paraskeva, 2008). Το δείγμα της έρευνας ήταν 286 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την ερευνήτρια οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη χρήση νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία. Τέλος, η έρευνα "Exploring teachers' perceived selfefficacy and technological pedagogical content knowledge with respect to educational use of the WorldWideWeb" (Lee&Tsai, 2008) διερευνά την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην χρήση του διαδικτύου στη διδασκαλία. Το ερευνητικό εργαλείο της έρευνας ήταν ερωτηματολόγιο σε κλίμακα Likert που περιλάμβανε 30 ερωτήσεις. Το δείγμα της έρευνας ήταν 558 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ταιβάν. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι όσο μεγαλύτερη είναι η ηλικία και όσο περισσότερη η προϋπηρεσία τόσο μεγαλύτερη είναι και η μείωση της χρήση του διαδικτύου στη διδασκαλία ενώ αντίθετα όσο περισσότερη είναι η εμπειρία στη χρήση του διαδικτύου στην καθημερινότητα όπως και στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών τόσο αυξάνεται η χρήση του διαδικτύου στη διδασκαλία.

Αναγκαιότητα Έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω έρευνες διαπιστώσαμε ότι δεν έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες που να αφορούν τη χρήση του διαδικτύου στη διδασκαλία στη βαθμίδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Έχοντας ως δεδομένο ότι η χρήση της τεχνολογίας και ιδιαίτερα του διαδικτύου αυξάνεται ολοένα και περισσότερο στον τομέα της εκπαίδευσης, κρίθηκε σκόπιμο να διερευνηθεί η χρήση του διαδικτύου στην εκπαίδευση ειδικότερα στη βαθμίδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όπου υπάρχει έλλειψη παρόμοιων ερευνών.

Μεθοδολογία

Σκοπός της έρευνας

Να διερευνήσουμε την αυτοαποτελεσματικότητα την εκπαιδευτικών στη χρήση του διαδικτύου ως παιδαγωγικού εργαλείου.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερωτήματα της έρευνας ήταν τα εξής:

- Με ποιο τρόπο σχετίζεται η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών με τις στάσεις τους απέναντι στη χρήση του διαδικτύου ως διδακτικού εργαλείου;
- Με ποιο τρόπο επηρεάζουν χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών όπως η ηλικία, η προϋπηρεσία, η διδακτική εμπειρία, η εξοικείωση με τη χρήση του διαδικτύου και η εμπειρία στη χρήση του διαδικτύου στη διδασκαλία την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη χρήση του διαδικτύου στην εκπαίδευση;

Ερευνητικό Εργαλείο

Το εργαλείο που χρησιμοποιήσαμε για τη συγκεκριμένη έρευνα είναι το ερωτηματολόγιο των Lee&Tsai (2008), το οποίο μεταφράστηκε από τα αγγλικά στα ελληνικά από την ερευνήτρια. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τριάντα τέσσερις ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας και χωρίζεται σε πέντε κατηγορίες, οι οποίες είναι οι εξής:

- Γενικές γνώσεις διαδικτύου
- Διαδικτυακή επικοινωνία
- Γνώσεις περιεχομένου στο Διαδίκτυο
- Διαδίκτυο και παιδαγωγική γνώση του περιεχομένου

- Στάσεις απέναντι στη διαδικτυακή διδασκαλία

Οι απαντήσεις των ερωτήσεων είναι διαβαθμισμένες σε κλίμακα Likert.

Δείγμα

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας 1ka στον υπερσύνδεσμο https://www.1ka.si/a/253252 όπου αναρτήθηκε το ερωτηματολόγιο. Στη συνέχεια ο υπερσύνδεσμος στάλθηκε μέσω e-mail σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η μέθοδος της δειγματοληψίας ήταν τυχαία. Το δείγμα της έρευνας ήταν 250 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας. Από αυτούς το 62% ήταν δάσκαλοι/ες και το 38% νηπιαγωγοί. Οι γυναίκες αντιπροσωπεύουν το 75% του δείγματος και οι άνδρες το 25%. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 93% εργάζονται στο δημόσιο τομέα και το 7% στον ιδιωτικό. Το 49% έχει προϋπηρεσία άνω των 19 ετών, το 26% μεταξύ 13 και 18 ετών και το 17% από 0-5 και από 6-12 χρόνια. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 79% ανήκουν στην ηλικία των 30-50 ετών, ενώ το 11% είναι κάτω των 30 ετών και το 10% άνω των 50 ετών.

Ανάλυση Αποτελεσμάτων

Η ανάλυση δεδομένων έγινε με το λογισμικό SPSS. Ο συνολικός δείκτης Cronbach's a κυμάνθηκε στο 0,98 γεγονός που αποδεικνύει ότι το ερωτηματολόγιο είναι εξαιρετικά αξιόπιστο. Από την ανάλυση αποτελεσμάτων προέκυψε όπως είναι φανερό και στον Πίνακα 1 ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν υψηλή βαθμολογία όσον αφορά τους τομείς των γενικών γνώσεων του διαδικτύου και τις στάσεις τους απέναντι στο διαδίκτυο. Τα αποτελέσματα αυτά μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν βασικές γνώσεις διαδικτύου όπως και θετικές στάσεις απέναντι στην ενσωμάτωση του διαδικτύου στην εκπαίδευση.

Πίνακας 1.Αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής

Κλίμακα	Αριθμός Αντικειμένων	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Γενικές Γνώσεις Διαδικτύου	7	5,25	0,65
Διαδικτυακή Επικοινωνία	4	4,38	1,61
Γνώσεις Περιεχομένου στο Διαδίκτυο	5	4,92	0,94
Διαδίκτυο και Παιδαγωγική Γνώση του Περιεχομένου	7	4,23	1,17
Στάσεις απέναντι στη διαδικτυακή διδασκαλία	6	4,98	0,79

Από τα αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής (Πίνακας 2 και Πίνακας 3) παρατηρούμε ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση όσον αφορά την ηλικία και την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών, καθώς όσο αυξάνονται οι δύο παραπάνω παράγοντες τόσο μειώνεται η

αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη χρήση του διαδικτύου στη διδασκαλία. Πιο συγκεκριμένα όσον αφορά την επιρροή της ηλικίας και της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στις στάσεις τους απέναντι στη διαδικτυακή διδασκαλία παρατηρούμε ότι τα αποτελέσματα είναι στατιστικά σημαντικά με τιμές -0,07 και -0,05 αντίστοιχα. Αντίθετα προκύπτει ότι όσο μεγαλύτερη είναι η εμπειρία στη χρήση του διαδικτύου στην καθημερινότητα των εκπαιδευτικών και στη χρήση του για εκπαιδευτικούς σκοπούς τόσο περισσότερο αυξάνεται και η αυτοαποτελεσματικότητά τους στη χρήση του συγκεκριμένου εργαλείου.

Πίνακας 2.Αποτελέσματα επαγωγικής στατιστικής 1

	Ηλικία	Προϋπηρεσία
Γενικές Γνώσεις Διαδικτύου	-0,35	-0,27
Διαδικτυακή Επικοινωνία	-0,45	-0,45
Γνώσεις Περιεχομένου στο Διαδίκτυο	-0,23	-0,22
Διαδίκτυο και Παιδαγωγική Γνώση του Περιεχομένου	-0,18	-0,17
Στάσεις απέναντι στη διαδικτυακή διδασκαλία	-0,07	-0,05

Πίνακας 3.Αποτελέσματα επαγωγικής στατιστικής 2

	Εμπειρία με το Διαδίκτυο	Εμπειρία στη διδασκαλία με το Διαδίκτυο
Γενικές Γνώσεις Διαδικτύου	0,23	0,22
Διαδικτυακή Επικοινωνία	0,33	0,22
Γνώσεις Περιεχομένου στο Διαδίκτυο	0,24	0,39
Διαδίκτυο και Παιδαγωγική Γνώση του Περιεχομένου	0,30	0,47

Στάσεις απέναντι στη διαδικτυακή διδασκαλία	0,17	0,30

Συμπεράσματα

Με βάση την ανάλυση των αποτελεσμάτων καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν βασικές γνώσεις διαδικτύου όπως και θετικές στάσεις απέναντι στην ενσωμάτωση του διαδικτύου στην εκπαίδευση γεγονός που είναι σύμφωνο με τις έρευνες των (Paraskeva, 2008) και (Lee &Tsai, 2008). Επίσης ένα σημαντικό εύρημα της έρευνας είναι ότι όσο μεγαλύτερη είναι η εμπειρία στη χρήση του διαδικτύου στην καθημερινότητα των εκπαιδευτικών και στη χρήση του για εκπαιδευτικούς σκοπούς τόσο περισσότερο αυξάνεται και η αυτοαποτελεσματικότητά τους στη χρήση του συγκεκριμένου εργαλείου. Αντίθετα έγινε φανερό ότι όσο μεγαλύτερη είναι η ηλικία τους και όσο περισσότερη είναι η προϋπηρεσία τους τόσο μειώνεται η αυτοαποτελεσματικότητά τους στη χρήση του συγκεκριμένου εργαλείου στη διδασκαλία. Ο παράγοντας που φάνηκε να επηρεάζουν αρνητικά κυρίως οι δύο παραπάνω μεταβλητές ήταν οι στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την διαδικτυακή διδασκαλία.

Λαμβάνοντας, λοιπόν υπόψη τα παραπάνω συμπεράσματα πιστεύουμε ότι είναι σημαντικό να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί σε θέματα πρακτικών εφαρμογών του διαδικτύου στην εκπαίδευση. Ίσως θα ήταν ωφέλιμο τα σεμινάρια να περιλαμβάνουν και πρακτική άσκηση, ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν τη δυνατότητα να εφαρμόσουν τις νέες γνώσεις και να δεχθούν ανατροφοδότηση. Επίσης, είναι σημαντικό να διεξαχθούν έρευνες σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε πρακτικές εφαρμογές χρήσης του διαδικτύου στη διδασκαλία και σε άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης όπως η δευτεροβάθμια και η τριτοβάθμια. Τέλος, είναι χρήσιμο να διερευνηθούν περισσότερες πτυχές των γνώσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το διερευνηθέν αντικείμενο που δεν συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα όπως οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών στη χρήση εκπαιδευτικών εφαρμογών όπως το padlet.

Αναφορές

Eteokleous, N., Ktoridou, D., & Orphanou, M. (2014). Integrating Wikis as Educational Tools for the Development of a Community of Inquiry. *American Journal of Distance Education*, *28*, 103–116. https://doi.org/10.1080/08923647.2014.896572

Lee, M.-H., & Tsai, C.-C. (2010). Exploring teachers' perceived self efficacy and technological pedagogical content knowledge with respect to educational use of the World Wide Web. *Instructional Science*, *38*(1), 1–21. https://doi.org/10.1007/s11251-008-9075-4

Paraskeva, F., Bouta, H., & Papagianni, Aik. (2008). Individual characteristics and computer self-efficacy in secondary education teachers to integrate technology in educational practice. *Computers & Education*, *50*(3), 1084–1091. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.10.006

Roblyer,M.,Doering,A.(2009).*Integrating Educational Technology into Teaching*.USA: Pearson.

Wang, Y. (2002). When Technology Meets Beliefs. *Journal of Research on Technology in Education*, *35*, 150–161. https://doi.org/10.1080/15391523.2002.10782376.

Επαυξημένη Πραγματικότητα στην εξ αποστάσεως διδασκαλία: διδακτική παρέμβαση στο μάθημα Ανατομία – Φυσιολογία Ι

Καραματσούκη Αγγελική
Εκπαιδευτικός ΠΕ87.02, 2ο ΕΠΑ.Λ. Ευόσμου,
ankaramat@sch.gr

Περίληψη

Η εξέλιξη στον τομέα της εκπαιδευτικής τεχνολογίας έχει αλλάξει τη διαδικασία της μάθησης, κατευθύνοντας τους εκπαιδευτικούς στην αξιοποίηση νέων περιβαλλόντων μάθησης με τη χρήση εξομοιώσεων, οπτικοποιήσεων, εκπαιδευτικών εφαρμογών και επαναχρησιμοποιούμενου περιεχομένου. Η προστιθέμενη αξία της εισαγωγής των νέων εργαλείων φάνηκε κυρίως τον τελευταίο χρόνο, που εξαιτίας των υγειονομικών πρωτοκόλλων που επιβλήθηκαν, δεν ήταν εφικτή η δια ζώσης λειτουργία των σχολείων. Ιδιαίτερα σε μαθήματα, όπως η Ανατομία – Φυσιολογία που η κατάκτηση της γνώσης προϋποθέτει την αλληλεπίδραση των μαθητών με απτά υλικά (προπλάσματα), η δυσκολία στη διδασκαλία ήταν ακόμη μεγαλύτερη. Στο πλαίσιο αυτό, η εργασία επιδιώκει την παρουσίαση της ανάπτυξης και αξιολόγησης μιας εφαρμογής Επαυξημένης Πραγματικότητας στο αντικείμενο αυτό, εμπλέκοντας τους μαθητές σε μια διερευνητική διαδικασία κατάκτησης της γνώσης μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με οπτικοακουστικό υλικό, τρισδιάστατα αντικείμενα και δραστηριότητες αξιολόγησης.

Λέξεις κλειδιά: Επαυξημένη Πραγματικότητα (ΕΠ), Ανατομία – Φυσιολογία, κινητή μάθηση, επαυξημένα βιβλία

Εισαγωγή

Η διδασκαλία του μαθήματος της Ανατομίας – Φυσιολογίας στη Β' Τάξη του ΕΠΑ.Λ. σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών επιδιώκει, μεταξύ άλλων, «να γνωρίσουν οι μαθητές τους διάφορους ιστούς, τα όργανα και τα συστήματα και να εμπεδώσουν βασικές γνώσεις της μακροσκοπικής και μικροσκοπικής κατασκευής των οργάνων του ανθρώπινου σώματος, τη διάπλαση αυτών, καθώς και τη σχέση τους με τους παρακείμενους ιστούς του σώματος κατά τη φυσιολογική λειτουργία του ανθρώπινου οργανισμού». Στους εκπαιδευτικούς στόχους του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην οπτικοποίηση των διαφόρων μερών του σώματος και για το λόγο αυτό σε όλες τις προτεινόμενες δραστηριότητες προβλέπεται οι μαθητές να μελετήσουν άτλαντες ανατομίας, διαφάνειες και να αλληλεπιδράσουν με προπλάσματα. Ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές επιτυγχάνουν τους μαθησιακούς στόχους του μαθήματος είναι πολύ σημαντικός, τόσο για τις μελλοντικές σπουδές τους, όσο και για την εργασία τους.

Κατά το σχολικό έτος 2020-2021, εξαιτίας των υγειονομικών πρωτοκόλλων που επιβλήθηκαν, έγινε αναστολή της δια ζώσης λειτουργίας των σχολείων κατά το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα του διδακτικού έτους, με αποτέλεσμα, να μη μπορούν να αξιοποιηθούν οι άτλαντες και τα προπλάσματα που διαθέτουν τα εργαστήρια του Τομέα Υγείας, Πρόνοιας & Ευεξίας των Επαγγελματικών Λυκείων. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο που διαμόρφωσε η πανδημία, το παρόν άρθρο παρουσιάζει μια εναλλακτική μέθοδο διδασκαλίας του μαθήματος αξιοποιώντας την τεχνολογία της Επαυξημένης Πραγματικότητας.

Επαυξημένη Πραγματικότητα και Εκπαίδευση στην Ανατομία - Φυσιολογία

Στην τεχνολογία της ΕΠ, το πραγματικό περιβάλλον χρησιμοποιείται ως ένα φόντο και μέσα από τις εφαρμογές ΕΠ, δημιουργείται μια νέα αίσθηση πραγματικότητας εμπλουτισμένης με κείμενα, εικόνες, ήχους, κινούμενα σχέδια, και τρισδιάστατα αντικείμενα (Bacca et al., 2014; Cuendet et al., 2013). Οι εφαρμογές ΕΠ για κινητές

συσκευές ενσωματώνουν αντικείμενα μάθησης στον πραγματικό κόσμο και επιτρέπουν στους χρήστες να αλληλεπιδρούν με τα αντικείμενα αυτά (Ifenthaler & Eseryel, 2013). Οι μαθητές μπορούν να πλοηγηθούν ελεύθερα στο εικονικό περιβάλλον και να παρατηρήσουν το αντικείμενο ή το φαινόμενο από διαφορετικές οπτικές γωνίες, κάτι που φαίνεται ότι βοηθά στην κατανόηση αφηρημένων εννοιών (Ibáñez et al., 2014). Προτείνεται μάλιστα σε πολλές περιπτώσεις ότι η ΕΠ μπορεί να υποστηρίξει τους μαθητές στην εκμάθηση σύνθετων θεμάτων, όπως το ανθρώπινο σώμα και η ανατομία του (Jamali et al., 2015).

Η αξιοποίηση της ΕΠ στην εκπαίδευση εδώ και αρκετά χρόνια φαίνεται να έχει προσφέρει πολύ θετικά αποτελέσματα σε πολλούς διαφορετικούς τομείς και βαθμίδες. Έρευνες έχουν δείξει ότι μπορεί να κάνει το μαθησιακό περιβάλλον ελκυστικό, ενθαρρυντικό και πιο συναρπαστικό για τους μαθητές, προσφέροντας εμπειρίες που δεν μπορούν υλοποιηθούν στο πραγματικό περιβάλλον (Balog, 2007; Yilmaz, 2018; Akçayır & Akçayır, 2017, Καλτσίκη, 2020), ενώ παράλληλα προκύπτει ότι οι μαθητές που έρχονται σε επαφή με την ΕΠ κινητοποιούνται περισσότερο, συμμετέχουν πιο ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και δηλώνουν ικανοποιημένοι από αυτή την εμπειρία (Γιασιράνης & Σοφός, 2016). Παράλληλα με αυτό, ο συνδυασμός του σχολικού βιβλίου με την τεχνολογία της ΕΠ, μπορεί να κάνει τα βιβλία πιο ελκυστικά στους μαθητές, ενισχύοντας το στοιχείο της έκπληξης κατά τη διδασκαλία (Μαργαρίτης, 2020).

Στον τομέα υγείας και συγκεκριμένα στην εκμάθηση των ανατομικών δομών του ανθρώπινου σώματος σε μαθητές, οι Juan et al. (2008) ανέπτυξαν εφαρμογή ΕΠ, η οποία έδινε τη δυνατότητα στους μαθητές «ανοίξουν» την κοιλιά ενός εικονικού ανθρώπινου σώματος, να δουν και να αλληλεπιδράσουν με τα εσωτερικά όργανα. Η έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές απόλαυσαν πολύ περισσότερο την εμπειρία της ΕΠ σε σχέση με αντίστοιχη προβολή βίντεο ή μέσα από άτλαντες ανατομίας. Σε άλλη έρευνα εκμάθησης της δομής του πεπτικού συστήματος, οι μαθητές είχαν αξιοσημείωτη βελτίωση στις επιδόσεις τους όταν η διδασκαλία έγινε με τη χρήση της ΕΠ (Vilkoniene, 2009). Οι Weng et al. (2016) προχώρησαν την έρευνα ένα βήμα παραπέρα, χρησιμοποιώντας επαυξημένα στοιχεία (points) ως συσκευές κατάδειξης, δηλαδή οι μαθητές μπορούσαν να αλληλεπιδράσουν με τα τρισδιάστατα αντικείμενα και να επηρεάσουν διαδικασίες, όπως η κυτταρική μίτωση, η κυτταρική μείωση και η αναπνοή του κυττάρου. Τα αποτελέσματα στην επίδοση των μαθητών, αλλά και στις εντυπώσεις τους από την χρήση της τεχνολογίας αυτής ήταν και σε αυτή τη μελέτη πολύ εντυπωσιακά. Τέλος, οι Erbas & Demirer (2019) διαπίστωσαν ότι με τη διδασκαλία του ανθρώπινου σώματος με την τεχνολογία της ΕΠ οι μαθητές βελτίωσαν τις επιδόσεις τους, ειδικά οι μαθητές με οπτικό μαθησιακό στυλ (Shiue et al., 2019), οι οποίοι επωφελήθηκαν σημαντικά από την οπτική απεικόνιση και ενίσχυσαν τα κίνητρά τους για νέες γνώσεις και εμπειρίες.

Στην Ελλάδα, μελέτες στον συγκεκριμένο τομέα επιβεβαιώνουν την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Σε μαθητές της ΣΤ τάξης του Δημοτικού πραγματοποιήθηκε διδασκαλία του πεπτικού συστήματος (Φωκίδης & Μακαρούνα, 2017) και σε άλλη έρευνα του κυκλοφορικού και αναπνευστικού συστήματος (Μαστροκούκου & Φωκίδης, 2017) χρησιμοποιώντας την εφαρμογή ΕΠ ARloon - Anatomy, για την κατανόηση τόσο της δομής, όσο και της λειτουργίας των οργάνων των αντίστοιχων συστημάτων. Στα αποτελέσματα καταγράφηκαν η καλύτερη κατανόηση εννοιών για στοιχεία της ανθρώπινης ανατομίας και η ανάπτυξη καλύτερων σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, η ενεργός συμμετοχή των μαθητών και η αυτονομία τους κατά την μαθησιακή τους πορεία. Μια βασική δυσκολία που καταγράφηκε και στις δύο περιπτώσεις είναι ότι η εφαρμογή ΕΠ που χρησιμοποιήθηκε δεν υποστηρίζει την ελληνική γλώσσα, κάτι που επηρέασε τους μαθητές στην αλληλεπίδραση με την εφαρμογή.

Συμπερασματικά, αν και υπάρχουν έρευνες σχετικές με την αξιοποίηση της ΕΠ στη διδασκαλία της ανατομίας και φυσιολογίας του ανθρωπίνου σώματος, ωστόσο, απουσιάζουν εμπειρικά δεδομένα που να αφορούν στη χρήση της τεχνολογίας αυτής σε

συνθήκες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, με δεδομένη την μη πρόσβαση των μαθητών σε απτικά υλικά, πολύ βασικά για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου αντικειμένου. Επιπλέον, απουσιάζουν έρευνες που να περιλαμβάνουν τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και αξιολόγηση εφαρμογών ΕΠ στην ελληνική γλώσσα για τα σχολικά εγχειρίδια που αφορούν την ανθρώπινη ανατομία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Μεθοδολογία

Σκοπός - Γνωστικό περιεχόμενο – Επιλογή δείγματος

Σκοπός της εργασίας ήταν να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα στη μάθηση και στην ικανοποίηση των μαθητών, μιας διδακτικής παρέμβασης με ανάπτυξη υλικού ΕΠ για μία ενότητα του σχολικού εγχειριδίου της Ανατομίας – Φυσιολογίας.

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση εντάσσεται στο πλαίσιο της διδασκαλίας του Κεφαλαίου «Το νευρικό σύστημα» του μαθήματος Ανατομία - Φυσιολογία Ι της Β' Τάξης Ημερήσιου ΕΠΑ.Λ.. Σύμφωνα με τις οδηγίες του Υπουργείου, το μάθημα διδάσκεται 3 ώρες κάθε εβδομάδα. Η συγκεκριμένη ενότητα διδάχθηκε τον μήνα Μάρτιο, χρονική περίοδος που το σχολείο ήταν σε αναστολή λειτουργίας λόγω της πανδημίας της νόσου COVID-19. Το αντικείμενο του νευρικού συστήματος επιλέχθηκε διότι ανήκει σε μία ενότητα για την οποία δεν υπάρχει αρκετό ψηφιακό υλικό στην ελληνική γλώσσα, ειδικά σε επίπεδο που να γίνεται κατανοητό από τους μαθητές. Επιπλέον, πρόκειται για ένα σύστημα με αρκετά περίπλοκους μηχανισμούς και άγνωστη ορολογία, κάτι που δυσκολεύει ιδιαίτερα τους μαθητές των σχολείων αυτών.

Για τις ανάγκες της παρέμβασης επιλέχθηκε ένα τμήμα της Β' τάξης του Τομέα Υγείας, Πρόνοιας και Ευεξίας ενός δημόσιου ΕΠΑ.Λ. και εφαρμόστηκε κατάλληλα σχεδιασμένο διδακτικό σενάριο 6 διδακτικών ωρών, στη διάρκεια 2 εβδομάδων σε ένα σύνολο 19 μαθητριών. Οι μαθήτριες εργάστηκαν ατομικά, κάνοντας χρήση του προσωπικού τους κινητού τηλεφώνου, τύπου Smartphone, ενώ τους δόθηκε η ευκαιρία να πάρουν μέρος και σε συνεργατικές δραστηριότητες προκειμένου να παρουσιάσουν τις κατακτηθείσες γνώσεις. Το συγκεκριμένο τμήμα επιλέχθηκε (ανάμεσα στα 3 τμήματα του ίδιου τομέα), εξαιτίας της διαθεσιμότητας συσκευών, κατάλληλων για την υποστήριξη της τεχνολογίας ΕΠ.

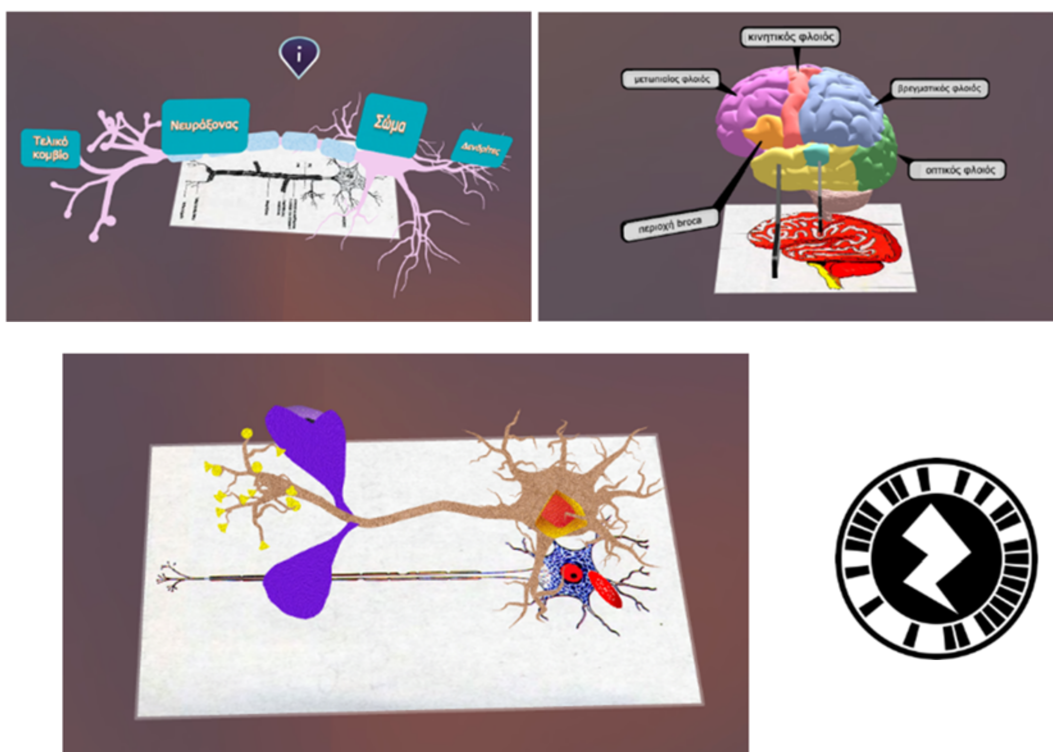
Σχεδιασμός και ανάπτυξη υλικού ΕΠ

Κατά τον σχεδιασμό της ΕΠ στο σχολικό εγχειρίδιο, αρχικά αποφασίστηκε η αναγκαιότητα της επαύξησης της σελίδας, ώστε να υπάρξει προστιθέμενη αξία στη μαθησιακή διαδικασία (Μαυροματίδου & Κουτρομάνος, 2017). Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, σε όλες τις υπο-ενότητες του μαθήματος, προτείνεται να γίνει προβολή βίντεο, καθώς και οπτικοποίηση μέσα από τα διαθέσιμα προπλάσματα. Με δεδομένη την εξ αποστάσεως διδασκαλία της ενότητας, επιλέχθηκε να γίνει επαύξηση όλων των εικόνων του αντίστοιχου κεφαλαίου, ώστε να μπορούν οι μαθήτριες να έχουν πρόσβαση τόσο σε ψηφιακό οπτικοακουστικό υλικό, όσο και σε τρισδιάστατα αντικείμενα. Παράλληλα, σχεδιάστηκαν και οι δραστηριότητες αξιολόγησης που επρόκειτο να αξιοποιηθούν στα διάφορα στάδια της μαθησιακής διαδικασίας.

Στο επόμενο στάδιο αναζητήθηκαν στο διαδίκτυο τρισδιάστατα (3D) αντικείμενα που να παρουσιάζουν τα χαρακτηριστικά που χρειάζονται, ώστε να μπορούν να γίνουν κατανοητά από τους μαθητές, αλλά και να συμβαδίζουν με την περιγραφή του σχολικού βιβλίου. Δημιουργήθηκαν βίντεο με προβολή προσαρμοσμένων εικόνων από άτλαντες ανατομίας, ενώ καταγράφηκαν και ηχητικά αποσπάσματα προκειμένου να συνοδεύονται οι εικόνες και από την αντίστοιχη περιγραφή. Σε όλες τις περιπτώσεις, επιλέχθηκαν επαυξημένα αντικείμενα με πολύ υψηλή ποιότητα στα τεχνικά τους χαρακτηριστικά.

Για την ανάπτυξη του υλικού ΕΠ χρησιμοποιήθηκε το σχεδιαστικό εργαλείο Zapworks Studio, το οποίο επιτρέπει την ενσωμάτωση δισδιάστατων και τρισδιάστατων επαυξημένων στοιχείων σε αντικείμενα του περιβάλλοντος. Το Zapworks Studio είναι ένα δωρεάν

λογισμικό, το οποίο απαιτεί εγκατάσταση σε υπολογιστή. Ο χρήστης μπορεί να δημιουργήσει όσα έργα επιθυμεί, όμως με τη δωρεάν εγγραφή στην αντίστοιχη πλατφόρμα (https://zap.works) μπορεί να δημοσιεύσει δωρεάν μέχρι 5 έργα. Για κάθε επιπλέον, απαιτείται η καταβολή ενός πολύ μικρού ποσού. Σε όλα τα τρισδιάστατα αντικείμενα που δημιουργήθηκαν για τις ανάγκες της διδασκαλίας, τοποθετήθηκαν δείκτες (points), με τα οποία μπορούσε να αλληλεπιδράσει ο μαθητής προκειμένου να δει πιο αναλυτικές πληροφορίες σχετικά με την περιοχή του αντικειμένου, στην οποία είχε τοποθετηθεί ο δείκτης. Οι πληροφορίες αυτές, άλλοτε ήταν μετάβαση σε άλλο επαυξημένο αντικείμενο, ενώ σε άλλες περιπτώσεις μετάβαση σε ιστοσελίδα ή σε διαδικτυακή εφαρμογή. Επίσης, δόθηκε η δυνατότητα αυξομείωσης και περιστροφής του τρισδιάστατου επαυξημένου αντικειμένου, ώστε να μπορούν οι μαθητές να μελετήσουν καλύτερα τις λεπτομέρειές του. Η ενεργοποίηση της θέασης των αντικειμένων ΕΠ που δημιουργούνται με το Zapworks Studio, γίνεται με μια δωρεάν εφαρμογή που θα πρέπει να εγκαταστήσουν οι χρήστες στις κινητές τους συσκευές (Zappar), η οποία σαρώνει κωδικούς (Zapcodes) που παράγονται από την πλατφόρμα Zapworks.



Εικόνα 1: Zapworks Studio - Περιβάλλον ανάπτυξης τρισδιάστατων αντικειμένων & παράδειγμα Zapcode (κάτω δεξιά)

Υλοποίηση

Η διδακτική προσέγγιση περιλάμβανε την τεχνική της διερευνητικής μεθόδου στο πλαίσιο της ανακαλυπτικής μάθησης και αυτομάθησης. Στόχος της μεθόδου είναι η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία μάθησης, οικοδομώντας τη γνώση μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με το υλικό της ΕΠ.

Οι στόχοι περιλάμβαναν

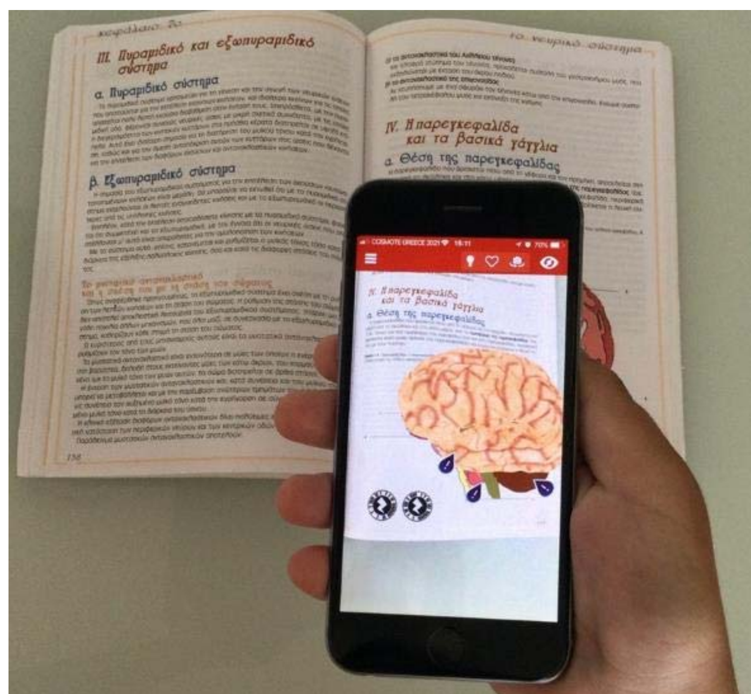
- Γνωριμία με τα μέρη του νευρικού συστήματος, τις μορφές των νευρικών κυττάρων, τη λειτουργική διαίρεση και διάταξη των κυττάρων στο νευρικό σύστημα
- Κατανόηση της λειτουργίας και του ρόλου διαφόρων μερών του νευρικού συστήματος

- Εξοικείωση των μαθητών με τη χρήση της τεχνολογίας ΕΠ
- Εξοικείωση των μαθητών με τις ΤΠΕ και τις δυνατότητες που παρέχουν για οπτικοποίηση, αναζήτηση, επεξεργασία πληροφοριών
- Καλλιέργεια συνεργατικών δεξιοτήτων

Όλες οι διδακτικές ώρες πραγματοποιήθηκαν μέσω σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με την επίσημη πλατφόρμα του Υπουργείου, Cisco Webex.

Στο πρώτο μάθημα έγινε μια σύντομη ενημέρωση σχετικά με το περιεχόμενο της διδακτικής παρέμβασης και τα στάδια που επρόκειτο να ακολουθηθούν. Στη συνέχεια, οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτηματολόγιο διερεύνησης των πρότερων γνώσεων σχετικά με το αντικείμενο, αλλά και ερωτήσεις σχετικά με την εξοικείωσή τους με την ΕΠ. Να σημειωθεί ότι οι μαθήτριες εξαιτίας της ξαφνικής αναστολής της λειτουργίας των σχολείων κατά το προηγούμενο έτος, δεν είχαν προλάβει να διδαχθούν την αντίστοιχη ενότητα στη Βιολογία Α' Λυκείου, επομένως οι πρότερες γνώσεις τους ήταν ελάχιστες. Στην πρώτη συνάντηση έγινε και παρουσίαση της εφαρμογής στους μαθητές και δόθηκε ένα παράδειγμα χρήσης.

Στις επόμενες συναντήσεις οι μαθήτριες παραλάμβαναν μέσω της πλατφόρμας της ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης (eclass.sch.gr) οδηγίες χρήσης, καθώς και τα Zapcodes (κάθε φορά αυτά που αντιστοιχούσαν στην αντίστοιχη ενότητα). Χρησιμοποιώντας την εφαρμογή Zappar μπορούσαν να σαρώσουν το Zapcode και την αντίστοιχη εικόνα της ενότητας. Σε κάποιες περιπτώσεις τα επαυξημένα στοιχεία ήταν τρισδιάστατα κύτταρα, τα οποία μπορούσαν να αυξομειώσουν, να περιστρέψουν, να επιλέξουν διαδοχικά τους δείκτες που υπήρχαν επάνω στο κάθε 3D αντικείμενο και να έχουν πρόσβαση στις επιπλέον πληροφορίες (βίντεο, εικόνα, υπερσύνδεσμο). Σε άλλα αντικείμενα, υπήρξε προβολή βίντεο-παρουσίασης για τις κατηγορίες των νευρικών κυττάρων, για τον τρόπο που συνδέονται μεταξύ τους και τη μεταβίβαση των ερεθισμάτων. Κατά τη διερεύνηση, χωρίς καμία παρέμβαση, μπορούσαν να επεξεργαστούν και να διερευνήσουν το περιεχόμενο κατά βούληση. Ως τελική δραστηριότητα της κάθε φάσης, επιλέχθηκε είτε η από κοινού συμπλήρωση ενός εννοιολογικού χάρτη (εργαλείο https://www.mindmeister.com), είτε ο σχολιασμός σε ένα κοινό Padlet (https://padlet.com/), είτε η απάντηση σε μία δραστηριότητα της πλατφόρμας LearningApps (https://learningapps.org).



Εικόνα 2: Επαυξημένο τρισδιάστατο αντικείμενο με τη σάρωση του Zapcode

Συλλογή δεδομένων - Αξιολόγηση

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να συλλεχθούν τα δεδομένα, αλλά και για την αξιολόγηση της κατάκτησης της γνώσης από τους μαθητές, ήταν:

- Ερωτηματολόγιο ευχρηστίας συστήματος προσαρμοσμένο στην ελληνική γλώσσα και στις δυνατότητες της εφαρμογής ΕΠ (SUS: System Usability Scale) (Katsanos et al., 2012)
- Ερωτηματολόγιο κατανόησης του γνωστικού αντικειμένου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση
- Αξιολόγηση της πληρότητας και ποιότητας του ψηφιακού υλικού που παράχθηκε από τους μαθητές
- Συζήτηση με τους μαθητές σχετικά με τις τεχνικές δυσκολίες που αντιμετώπισαν, αλλά και τη γενικότερη εμπειρία

Αποτελέσματα

Οι μαθήτριες αρχικά ρωτήθηκαν αν γνώριζαν την τεχνολογία της ΕΠ και αν την είχαν χρησιμοποιήσει στο παρελθόν εντός ή εκτός σχολικού πλαισίου. Από το σύνολο του τμήματος, μόνο το 15% είχε χρησιμοποιήσει εφαρμογές ΕΠ, ενώ καμία μαθήτρια δεν είχε χρησιμοποιήσει ΕΠ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ως προς την αξιολόγηση της ευχρηστίας, υπήρξε πολύ θετική αποδοχή της εφαρμογής από τις μαθήτριες, οι οποίες δήλωσαν ότι δεν δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα κατά τη χρήση. Αυτό επιβεβαιώνεται και με την τελική βαθμολογία της εφαρμογής στο SUS, με τελικό σκορ 83.47, που την κατατάσσει στο υψηλότερο επίπεδο ευχρηστίας. Πέρα όμως από την τελική βαθμολογία, υπάρχουν συγκεκριμένες απαντήσεις που υποδεικνύουν μικρές αστοχίες. Για παράδειγμα, στην ερώτηση σχετικά με την ευκολία εμφάνισης του επαυξημένου υλικού αρκετές μαθήτριες, δήλωσαν ότι δυσκολεύτηκαν λίγο (μία μαθήτρια αρκετά) με την αλληλεπίδραση των στοιχείων στην οθόνη. Από την συζήτηση που ακολούθησε με τους μαθητές επισημάνθηκαν οι δυσκολίες αυτές, όπως η αργή αναγνώριση των εικόνων και το μικρό μέγεθος της οθόνης σε σχέση με τα τρισδιάστατα αντικείμενα. Κάποιες μαθήτριες ανέφεραν προβλήματα ως προς την αλληλεπίδραση με τα αντικείμενα, οπότε χρειάστηκε να σαρώσουν εκ νέου το Zapcode προκειμένου να συνεχίσουν. Σε άλλη ερώτηση σχετικά το πόσο εύκολο ήταν να χρησιμοποιήσουν άμεσα την εφαρμογή, το 36% των μαθητριών απάντησε λίγο (10,5%) ή αρκετά (26,3%), και αν συνδυάσουμε τις απαντήσεις αυτές με το γεγονός ότι οι μαθήτριες δεν είχαν χρησιμοποιήσει στο παρελθόν εφαρμογές ΕΠ, θα πρέπει να συνυπολογίσουμε περισσότερο χρόνο πριν την έναρξη των δραστηριοτήτων προκειμένου να υπάρξει η απαραίτητη εξοικείωση των μαθητών στη χρήση παρόμοιων εφαρμογών.

Σε σχέση με την κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου, οι απαντήσεις στα αντίστοιχα ερωτηματολόγια έδειξαν ότι οι μαθήτριες εξοικειώθηκαν με τις έννοιες, τους όρους και τη λειτουργία του νευρικού συστήματος, κάτι που φάνηκε και από τη ποιότητα του ψηφιακού υλικού που παράχθηκε κατά τις δραστηριότητες. Να σημειωθεί ότι οι περισσότερες μαθήτριες του συγκεκριμένου τμήματος σημείωσαν υψηλές επιδόσεις κατά την συνολική αξιολόγησή τους και στα άλλα μαθήματα, όμως ακόμη και οι μαθήτριες με χαμηλότερες επιδόσεις, συμμετείχαν σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας και συνέβαλαν εξίσου στη δημιουργία ψηφιακού υλικού όπου τους ζητήθηκε (εννοιολογικός χάρτης, πίνακας Padlet), κάτι που καταδεικνύει την ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητριών κατά τη διάρκεια της παρέμβασης.

Συμπεράσματα

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της προτεινόμενης διδακτικής παρέμβασης, επιβεβαιώνει τις προηγούμενες έρευνες και μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως η οπτικοποίηση των οργάνων του ανθρώπινου σώματος μέσω της τεχνολογίας της ΕΠ,

βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσουν τη δομή και τη λειτουργία των ανθρώπινων συστημάτων (Ibáñez et al., 2014; Jamali et al., 2015), αλλά και να συμμετέχουν πιο ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία (Γιασιράνης & Σοφός, 2016). Η εναλλακτική επίδειξη όλων των ψηφιακών στοιχείων στην οθόνη, θα μετέτρεπε τους μαθητές/τριες σε παθητικούς δέκτες. Αντίθετα, με τη χρήση της τεχνολογίας της ΕΠ, όλες οι μαθήτριες κινητοποιήθηκαν και συμμετείχαν ενεργά στη διδασκαλία. Η παρέμβαση επιβεβαιώνει επίσης, ότι ακόμη και σε συνθήκες μιας εξ αποστάσεως διδασκαλίας και με μόνο έντυπο υλικό το σχολικό εγχειρίδιο, η αξιοποίηση της ΕΠ είναι εφικτή (Κουτρομάνος, 2020) και η μάθηση μπορεί να είναι εξίσου αποτελεσματική.

Συμπερασματικά, η ένταξη και αξιοποίηση των εφαρμογών ΕΠ στη διδασκαλία του μαθήματος της Ανατομίας - Φυσιολογίας, μπορεί να οδηγήσει σε πολλαπλά οφέλη, σε σχέση με το γνωστικό περιεχόμενο και την ενεργοποίηση των μαθητών. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το γεγονός ότι τεχνολογίες όπως αυτή που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα παρέμβαση, φαίνεται να καλύπτουν το κενό που δημιουργείται όταν αλλάζουν οι εκπαιδευτικές συνθήκες, όπως συμβαίνει σε εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς το υλικό και οι δραστηριότητες είναι εύκολα προσβάσιμες μέσω των προσωπικών συσκευών και δεν απαιτείται καμία εξειδικευμένη τεχνολογική υποδομή. Σε κάθε περίπτωση, όμως, θα πρέπει να δίνονται στους μαθητές κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες, προκειμένου να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Αναφορές

Akçayır, M. & Akçayır, G. (2017). Advantages and challenges associated with AR for education: a systematic review of the literature. *Educational Research Review*, vol. 20, pp. 1–11, 2017.

Bacca, J., Baldiris, S., Fabregat, R., & Graf, S. (2014). Augmented Reality Trends in Education: A Systematic Review of Research and Applications. *Educational Technology & Society,* 17(4), 133–149.

Balog, A., Pribeanu, C. & Iordache, D. (2007). Augmented Reality in Schools: Preliminary Evaluation Results from a Summer School. In, *Proceedings of World Academy of Science*, Engineering and Technology. 24: 114-117.

Cuendet, S., Bonnard, Q., Do-Lenh, S., & Dillenbourg, P. (2013). Designing Augmented Reality for the Classroom. *Computers & Education*, 68, 557–569.

Erbas, C. & Demirer, V. (2019). The effects of augmented reality on students' academic achievement and motivation in a biology course. *Journal of Computer Assisted Learning.* Vol. 35, Issue 3, pp. 450-458

Ibáñez, M. B., Di Serio, Á., Villarán, D. & Delgado, K. C. (2014). Experimenting with electromagnetism using AR: impact on flow student experience and educational effectiveness. *Computers and Education*, vol. 71, pp. 1–13, 2014.

Ifenthaler, D., & Eseryel, D. (2013). Facilitating Complex Learning by Mobile Augmented Reality Learning Environments. In Huang, Ronghuai, Kinshuk, and Spector, J. Michael (ed), *Reshaping learning: frontiers of learning technologies in a global context*, Springer, Berlin, Germany, pp.415-438, doi: 10.1007/978-3-642-32301-0_18.

Juan, C., Beatrice, F., & Cano, J. (2008). *An Augmented Reality System for Learning the Interior of the Human Body*. Eighth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies, 186-188.

Katsanos, C., Tselios, N. & Xenos, M. (2012). Perceived Usability Evaluation of Learning Managements Systems: A First Step towards Standardization of the System Usability Scale in Greek. *Proceeding of 16th Panhellenic Conference on Informatics*, 2012, pp. 302-307, doi: 10.1109/PCi.2012.38.

Shiue, Y., Hsu Y., Sheng, M. & Lan C. (2019). Impact of an Augmented Reality System on Students' Learning Performance for a Health Education Course. *International Journal of Management, Economics and Social Sciences*. Vol 8(3), pp. 195-204 ISSN 2304 - 1366

Vilkoniene, M. (2009). Influence of Augmented Reality Technology Upon Pupils' Knowledge About Human Digestive System: The Results of the Experiment. In, *US-China Education Review,* 6(1).

Weng, N.G., Bee, O.Y., Yew, L.H., & Hsia, T.E. (2016). An Augmented Reality System for Biology Science Education in Malaysia. *International Journal of Innovative Computing* 6(2) 8-13

Yilmaz, M. R. (2018). Augmented Reality Trends in Education between 2016 and 2017 years. In book: *State of the Art Virtual Reality and Augmented Reality Knowhow*, May 2018

Γιασιράνης, Σ. & Σοφός, Α. (2016). Παραγωγή και αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού με χρήση Επαυξημένης Πραγματικότητας για τη διδασκαλία της ενότητας «Αναπαράσταση της πληροφορίας στον υπολογιστή» στο Γυμνάσιο. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, Τομ. 12, 2016

Καλτσίκη, Α. (2020). Αξιολόγηση της χρήσης εφαρμογών Επαυξημένης Πραγματικότητας στην εκπαίδευση. Διπλωματική εργασία ΠΜΣ «Νέες Μορφές Εκπαίδευσης και Μάθησης», Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Κουτρομάνος, Γ. (2020). Επαυξημένη Πραγματικότητα και Σχολικά Εγχειρίδια: Μία εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας σε σύγχρονες και ασύγχρονες ψηφιακές τάξεις. Πρακτικά *1ου Διεθνούς Διαδικτυακού Εκπαιδευτικού Συνεδρίου: Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις – Αντιλήψεις – Σενάρια – Προοπτικές – Προτάσεις*.

Μαργαρίτης, Γ. (2020). Επαυξημένη πραγματικότητα και σχολικό έντυπο. Μία μελέτη περίπτωσης. *Open Journal: Animation, Film, Interactive Media in Education and Culture*, Vol. 1, Issue 1, April 2020

Μαστροκούκου, Α. & Φωκίδης, Ε. (2017). Οι ταμπλέτες στην εκπαίδευση. Αποτελέσματα από πιλοτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία συστημάτων του ανθρώπινου οργανισμού σε μαθητές δημοτικού. *Έρευνα στην εκπαίδευση*. Τόμος 6, Τεύχος 1, σσ. 161-178

Μαυροματίδου, Ε., & Κουτρομάνος, Γ. (2017). "MediAR": Μία ενότητα επαυξημένης πραγματικότητας για την καλλιέργεια του εγγραμματισμού στα Μ.Μ.Ε. στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στο Κ. Παπανικολάου, Α. Γόγουλου, Δ. Ζυμπίδης, Α. Λαδιάς, Ι. Τζωρτζάκης, Θ. Μπράτιτσης, Χ. Παναγιωτακόπουλος (επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»,* (σσ. 770-782), Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής & Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, 21-23 Απριλίου 2017

Φωκίδης, Ε. & Μακαρούνα, Φ. (2017). Αποτελέσματα από τη χρήση tablets για τη διδασκαλία του πεπτικού συστήματος σε μαθητές δημοτικού. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»,* Τόμος 5, Τεύχος 2, 2017, ISSN: 2241-4576.

Διδακτικές πρακτικές και δραστηριότητες στο ψηφιακό περιβάλλον της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Παράδειγμα εφαρμογής.

Παπαγάλου Φωτεινή
Εκπαιδευτικός ΠΕ86, Γυμνάσιο Λιτοχώρου
foteinh@gmail.com

Περίληψη

Η υγειονομική κρίση, λόγω πανδημίας, δημιούργησε νέα, διαδικτυακή, εκπαιδευτική συνθήκη και ενεργοποίησε τα ψηφιακά εργαλεία που επιτρέπουν την εξ αποστάσεως λειτουργία των σχολείων, τη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την επικοινωνία εκπαιδευτικών και μαθητών. Η σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, μέσω της πλατφόρμας Webex, αποτέλεσε βασικό εκπαιδευτικό πυλώνα κατά την περίοδο της πανδημίας. Στην εργασία παρουσιάζονται δραστηριότητες που βασίζονται στην αξιοποίηση των εργαλείων της πλατφόρμας Webex, με σκοπό να αποτελέσουν πρόταση για τον εκπαιδευτικό και έναυσμα δραστηριοποίησης για τους μαθητές. Επιχειρείται οι δραστηριότητες να συμβάλουν στη διαμόρφωση μαθησιακού περιβάλλοντος που κινείται στο φάσμα των ενδιαφερόντων των μαθητών, να συνδράμουν στην επικοινωνία, συνεργασία και αλληλεπίδρασή τους, να παρέχουν ευκαιρίες για αυτενέργεια και να προσφέρουν διεξόδους δημιουργίας, έκφρασης και διαλόγου, στοιχεία σημαντικά για μια διδασκαλία από απόσταση. Ως παράδειγμα εφαρμογής αξιοποιείται η επανάσταση του 1821, η οποία συμπληρώνει 200 χρόνια από την έναρξή της.

Λέξεις κλειδιά: σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Webex, 1821, δραστηριότητες

Εισαγωγή

Η πανδημία του COVID-19 έφερε την ανθρωπότητα αντιμέτωπη με πρωτόγνωρες συνθήκες, που δεν άφησαν ανεπηρέαστο τον χώρο της εκπαίδευσης (United Nations, 2020). Βασικά στοιχεία της καινοφανούς κατάστασης είναι η διατάραξη της καθημερινότητας και η αβεβαιότητα, η ανατροπή του φυσιολογικού και αναμενόμενου. Η παγκόσμια υγειονομική κρίση προκάλεσε την αναστολή λειτουργίας των μαθημάτων στις σχολικές μονάδες και ώθησε τα εκπαιδευτικά συστήματα να διαμορφώσουν νέο πλαίσιο λειτουργίας. Η εκπαίδευση προσαρμόστηκε και οι δυσκολίες εφαρμογής της δια ζώσης διδασκαλίας οδήγησαν στην από απόσταση λειτουργία των εκπαιδευτικών δομών και στην εναλλακτική διαδικτυακή εκπαίδευση με ηλεκτρονικά μέσα, με στόχο τη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προκειμένου τα σχολεία να συνεχίσουν να προσφέρουν το μαθησιακό και παιδαγωγικό έργο τους, προς όφελος των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να διαχειριστούν την πρόκληση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας και, σε πολύ περιορισμένο χρόνο, να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες, συνειδητοποιώντας την ανάγκη να διερευνήσουν και να εφαρμόσουν στην πράξη νέους τρόπους επικοινωνίας και διδασκαλίας, με τους οποίους, αρκετοί ήταν ελάχιστα ή καθόλου εξοικειωμένοι (Λιοναράκης κ.ά., 2020; Μαραγκάκη, 2021). Η διδασκαλία και η μάθηση «μεταφέρθηκαν» από την πραγματική τάξη στην ψηφιακή, ώστε να αρθούν οι περιορισμοί των μετακινήσεων και της χωροχρονικής συνύπαρξης και να μειωθούν οι παιδαγωγικές και διδακτικές/μαθησιακές απώλειες από την προσωρινή διακοπή. Ως εκ τούτου, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναπτύχθηκε με ταχύ ρυθμό και σε πολλά επίπεδα, με στόχο να αντιμετωπιστούν οι εκπαιδευτικές δυσκολίες σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης, που δεν μπορούν να αντιμετωπισθούν με συμβατικούς τρόπους (Unesco, 2020).

Αν και δεν παραγνωρίζεται η θετική επίδραση της ηλεκτρονικής μάθησης και μάλιστα σε επείγουσες περιπτώσεις, αυτή δεν αντικαθιστά τη μάθηση στη σχολική τάξη, η οποία είναι πιο προσωπική και διαδραστική και συνοδεύεται από τα οφέλη της κοινωνικής και παιδαγωγικής διάστασης της δια ζώσης διδασκαλίας, όπως είναι η δυναμική της τάξης, η

προαγωγή του κοινωνικού και συναισθηματικού χαρακτήρα της μάθησης, η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ μαθητών και μαθητών - εκπαιδευτικών (Λιοναράκης, 2006; Χατζηχρήστου κ.ά., 2020). Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός κόσμος ενήργησε με παιδαγωγική ευρύτητα και υψηλό επίπεδο επαγγελματισμού και ανταποκρίθηκε στη νέα επείγουσα απαιτητική και δυσχερή πραγματικότητα με ευελιξία και αποτελεσματικότητα, στηρίζοντας τους μαθητές και ενδυναμώνοντας τις κοινωνικές, συναισθηματικές και γνωστικές δεξιότητές τους (Μαραγκάκη, 2021). Παρά τις επικρατούσες συνθήκες, οι εκπαιδευτικοί εφάρμοσαν την εξ αποστάσεως διδασκαλία, σύγχρονη και ασύγχρονη, επιλέγοντας, από ένα ευρύ φάσμα στρατηγικών, κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας, μάθησης, επικοινωνίας και συνεργασίας με τους μαθητές τους. Ειδικότερα, αναφορικά με τη διδασκαλία εξ αποστάσεως με σύγχρονο τρόπο, αξιοποιήθηκαν τα εργαλεία και οι δυνατότητες της διαδικτυακής πλατφόρμας Webex meetings, η οποία αποτέλεσε την επίσημη πλατφόρμα για τη σύγχρονη απομακρυσμένη διδασκαλία από την αρχή της αναστολής της δια ζώσης λειτουργίας των σχολείων στη χώρα μας (Αρ. Πρωτ. 39733/Δ2/20-03-2020, Οδηγίες Υλοποίησης Προγραμμάτων Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης με Σύγχρονη Μέθοδο Διδασκαλίας).

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται δραστηριότητες και παραδείγματα εφαρμογής, που βασίζονται στη λειτουργική ένταξη και τη γόνιμη αξιοποίηση των εργαλείων της πλατφόρμας Webex για τη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σκοπός είναι οι παραπάνω δραστηριότητες να αποτελέσουν πρόταση για τον εκπαιδευτικό που υλοποιεί διδασκαλία ή πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων με τη σύγχρονη μέθοδο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και να αξιοποιηθούν ως έναυσμα ενδιαφέροντος για τους μαθητές, προκειμένου αυτοί να ερευνήσουν και να μάθουν σε περιβάλλον ψηφιακό και ευχάριστο. Ως παράδειγμα αναφοράς των δραστηριοτήτων επελέγη η ελληνική επανάσταση του 1821, καθώς η εφαρμογή της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, λόγω των κίνδυνων και των μέτρων προστασίας που επέβαλε η υγειονομική κρίση για την ανάσχεση της περαιτέρω μετάδοσης της πανδημίας, συνέπεσε με το επετειακό έτος εορτασμού των διακοσίων χρόνων από την επανάσταση του 1821. Επιπλέον, το θέμα που επελέγη είναι ενδιαφέρον, αφορά όλους τους Έλληνες και οι δραστηριότητες μπορούν να είναι κατανοητές από όλους, εφόσον η επανάσταση του 1821 είναι γεγονός-σταθμός και αποτελεί τομή της νεότερης ιστορίας του ελληνικού έθνους και αφετηρία της εθνικής παλιγγενεσίας, καθώς οδήγησε στην ίδρυση του Ελληνικού κράτους και στην παρουσία της Ελλάδας στον παγκόσμιο πολιτικό χάρτη.

Οι προτεινόμενες δραστηριότητες εξυπηρετούν όλο το φάσμα εκπαιδευτικών στόχων (γνωστικούς, συναισθηματικούς, ψυχοκινητικούς) και ανταποκρίνονται σε διάφορα είδη νοημοσύνης (γλωσσική, οπτική – χωρική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική κ.ά.) (Bloom, 1956; Gardner, 1993). Επίσης, εμπλουτίζουν τη διδασκαλία και ενισχύουν την πληροφοριακή παιδεία και την ανάπτυξη ψηφιακού και ιστορικού γραμματισμού, καθώς, αφενός, εξοικειώνουν τους μαθητές με τη χρήση των εργαλείων της Webex και με το διαδίκτυο και, αφετέρου, καθιστούν την ιστορική γνώση ελκυστική και εύληπτη με την ηλεκτρονική αισθητοποίηση γεγονότων, εννοιών και σχέσεων.

Δραστηριότητες προσέγγισης της επανάστασης του 1821, στο ψηφιακό περιβάλλον της Webex

Οι δραστηριότητες που προτείνονται στην παρούσα εργασία μπορούν να ενταχθούν στη διδασκαλία της Νεότερης Ιστορίας Γ΄ Γυμνασίου (Ενότητα 8, σ. 30: Η εξέλιξη της ελληνικής επανάστασης (1821-1827)), στη διδασκαλία Ιστορίας της Γ΄ Λυκείου, σε πολιτιστικό πρόγραμμα ή σε σχέδιο εργασίας (project), το οποίο θα μπορούσε να λειτουργήσει αυτόνομα ή να παρουσιαστεί στη σχολική εορτή της 25ης Μαρτίου.

Σκοπός είναι να αναδειχθεί πολύπλευρα η επανάσταση του 1821 και να καλλιεργηθεί στους μαθητές το ενδιαφέρον για τον απελευθερωτικό Αγώνα των Ελλήνων, μέσα από την αξιοποίηση του διαδικτύου και της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ως προς τους

επιμέρους στόχους, οι μαθητές επιδιώκεται να γνωρίσουν τα στοιχεία που ευνοούσαν την εδραίωση της επανάστασης στον νότιο ελλαδικό χώρο και να αποκτήσουν γνώσεις για τους πρωταγωνιστές και τα κύρια στρατιωτικά γεγονότα της ελληνικής επανάστασης. Επίσης, ζητούμενα είναι να εξοικειωθούν με τις δυνατότητες και τα εργαλεία του διαδικτύου και της πλατφόρμας της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, να προσεγγίσουν βιωματικά και δημιουργικά τον Αγώνα της Παλιγγενεσίας με τη βοήθεια αυτών των δυναμικών εργαλείων, να αναπτύξουν ερευνητικό πνεύμα και δεξιότητες αναζήτησης, αξιολόγησης, επεξεργασίας υλικού και να μάθουν να σκέφτονται κριτικά, να συνεργάζονται, να ερευνούν, να δημιουργούν.

Η κινητοποίηση του μαθητικού ενδιαφέροντος αποτελεί ζητούμενο και πρόκληση για τον εκπαιδευτικό. Είναι γενικά παραδεκτό ότι οι μαθητές εκφράζουν αυξημένο ενδιαφέρον για τη μάθηση, όταν εμπλέκονται δημιουργικά σε διαδικασίες που έχουν νόημα για τους ίδιους και δεν αποκλείουν τους τρόπους που έχουν μάθει να επικοινωνούν (Boekaerts, 2003). Οι σύγχρονοι τρόποι επικοινωνίας αναδεικνύουν την ανάγκη της παροχής πληροφορίας με ποικίλους σημειωτικούς τρόπους. Παράλληλα με τη γλώσσα, η εικόνα κατέχει κυρίαρχη θέση στην παροχή και λήψη της πληροφορίας και ο οπτικός και πολυτροπικός γραμματισμός αποτελούν αναγκαίες δεξιότητες (The New London Group, 1996; Cope & Kalantzis, 2000; Gee, 2003; Kress, 2003; Kress & van Leeuwen, 2020). Οι μαθητές κατακτούν ουσιαστικά τη γνώση με ενεργητικό τρόπο ερευνώντας και στοχαζόμενοι, όταν έχουν γνωστικό κίνητρο και επιθυμούν να ασχοληθούν με το αντικείμενο. Επομένως, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να οργανώσει διδακτικές καταστάσεις, στο πλαίσιο των οποίων οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να διερευνήσουν, να εκφραστούν, να αλληλεπιδράσουν με το περιβάλλον, να οικοδομήσουν τη γνώση τους.

Για την επίτευξη της μάθησης στις ιδιαίτερες συνθήκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, είναι σημαντική η διασφάλιση της συμμετοχής στο ηλεκτρονικό μάθημα με κατάλληλα σχεδιασμένο υλικό, ενώ το κλίμα στην ηλεκτρονική αίθουσα χρειάζεται να είναι θετικό, αλληλεπιδραστικό και δημιουργικό (Doll et al., 2009; Ραλλιάς & Αναστασιάδης, 2015; Markova et al., 2017; Ι.Ε.Π., 2020; Λιοναράκης κ.ά., 2020). Οι ψηφιακές τάξεις που προάγουν τη συναισθηματική και γνωστική ευεξία των μαθητών δίνουν δυνατότητες ενεργοποίησης, δραστηριοποίησης, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης, παρέχουν ευκαιρίες για αυτενέργεια και προσφέρουν διεξόδους δημιουργίας, έκφρασης και διαλόγου, με μεθόδους που ευνοούν τη συμμετοχή και επικοινωνία μαθητών (διαλογική, διερευνητική, ομαδοσυνεργατική) (Χατζηχρήστου κ. ά., 2004; Doll et al., 2009).

Οι δραστηριότητες, που παρουσιάζονται στη συνέχεια, βασίζονται, κατά κύριο λόγο, στις γνωστικές και στις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης, στον εποικοδομισμό, στην ανακαλυπτική μάθηση και στην εμπειρική μάθηση, που ενισχύονται από την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών (Κολιάδης, 1997; Illeris, 2009; Κουτσογιάννης κ.ά., 2014).

Παραδείγματα δραστηριοτήτων, με αξιοποίηση των εργαλείων της Webex

Οι δραστηριότητες μπορούν να τροποποιηθούν και να προσαρμοστούν σε διαφορετικά ηλικιακά και μαθησιακά επίπεδα και να εκπονηθούν από μαθητές με διαφορετική τεχνική εμπειρογνωμοσύνη και εξοικείωση με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και των εργαλείων της πλατφόρμας Webex. Παρουσιάζονται κατηγοριοποιημένες σε θεματικές ενότητες, σύμφωνα με τη δομή της συγκεκριμένης ενότητας του σχολικού εγχειριδίου της Γ΄ τάξης Γυμνασίου(σελ. 30), με γνώμονα την κάλυψη της εκπαιδευτικής στοχοθεσίας.

●Ορισμοί. 1. Δραστηριότητα Annotate ή Polling. Τι σημαίνει επανάσταση και τι εξέγερση. Δίνονται 2 ορισμοί και οι έννοιες «επανάσταση» και «εξέγερση» και οι μαθητές κάνουν αντιστοίχιση κάθε έννοιας με τον ορισμό της. Ή δίνεται στο Polling ο ορισμός και από κάτω οι 2 έννοιες και οι μαθητές επιλέγουν τη σωστή έννοια. 2. Δραστηριότητα Breakout Sessions. Εργασία σε ομάδες. Οι ομάδες πραγματεύονται έννοιες όπως: κινητοποίηση, εξέγερση, ξεσηκωμός, επανάσταση, κίνημα, ανταρσία, σύγκρουση, στάση, πόλεμος, πραξικόπημα. Κάθε ομάδα ασχολείται με 1-2 έννοιες. 3. Δραστηριότητα στο Chat

ή στο Polling. Με καταιγισμό ιδεών ζητείται από τους μαθητές να γράψουν στο Chat 2 λέξεις που χαρακτηρίζουν την ελληνική επανάσταση. Εναλλακτικά, δίνονται στο Polling λέξεις που χαρακτηρίζουν την επανάσταση και άλλες μη σχετικές και επιλέγουν οι μαθητές.

●Επαναστατικές εστίες. Δραστηριότητες με Annotate. 1. Στον χάρτη (Ελλάδα – Κύπρος – Μ. Ασία) τοποθέτηση σε τετράγωνο πλαίσιο των περιοχών που υπήρξαν επαναστατικές εστίες. 2. Κύκλωση με κόκκινο χρώμα των περιοχών στις οποίες η καταστολή ήταν άμεση. 3. Κύκλωση με μπλε χρώμα των περιοχών στις οποίες η επανάσταση εδραιώθηκε. 4. Δραστηριότητα στο Meeting Room. Αναγωγές στη σύγχρονη πραγματικότητα – συζήτηση: αν έπρεπε να αποφασίσουν σήμερα για την περιοχή από την οποία θα γινόταν η έναρξη της επανάστασης, ποιο μέρος της Ελλάδας θα επέλεγαν οι μαθητές και γιατί;

●Εδραίωση της επανάστασης. Δραστηριότητες με Annotate και Chat: Με τη δυνατότητα Share της Webex, γίνεται διαμοιρασμός χάρτη της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. 1. Με Annotate, τοποθέτηση πλαισίου στις πόλεις, όπου εδραιώθηκε η επανάσταση στον νότιο ελλαδικό χώρο. 2. Σύνδεσή τους (με γραμμές) με τα σημαντικότερα τουρκικά στρατιωτικά κέντρα, προκειμένου να φανεί η απόσταση μεταξύ τους. 3. Επισήμανση μορφολογίας εδάφους, χαρακτηρισμός με το εργαλείο κειμένου «Ττ» του Annotate: ορεινά/πεδινά εδάφη. Εξαγωγή συμπερασμάτων για ορισμένους από τους λόγους, για τους οποίους εδραιώθηκε στις περιοχές αυτές η επανάσταση (παρουσία οθωμανικού στρατού όχι ιδιαίτερα ισχυρή, μεγάλη απόσταση από τα σημαντικότερα τουρκικά στρατιωτικά κέντρα, διευκόλυνση του κλεφτοπολέμου στα ορεινά εδάφη της Πελοποννήσου και της Στερεάς). 4. Με βάση την αφήγηση του σχολικού εγχειριδίου, κατάθεση μιας σκέψης των μαθητών στο Chat, για κάποιον από τους υπόλοιπους λόγους που ευνόησαν την εδραίωση της επανάστασης σε πόλεις της Πελοποννήσου.

●Φιλελληνισμός. 1. Δραστηριότητα Share/Annotate. Δημιουργία εννοιολογικού πίνακα. Συσχετισμοί εννοιών με γραμμές Annotate. Κεντρική έννοια: Φιλελληνισμός. Δευτερεύουσες έννοιες 8 (οκτώ): α) Περιοχές ανάπτυξής του β) Ορισμός/οί: κίνημα συμπαράστασης στους Έλληνες γ) Κύριοι παράγοντες που γέννησαν τον Φιλελληνισμό δ) Εναντίον ποιών στρεφόταν ε) Σε ποιο ρεύμα πολιτικό εντασσόταν στ. Ευνοϊκοί παράγοντες για την ανάπτυξή του ζ. Με ποιους τρόπους ενίσχυσε την επανάσταση η) Με ποιους τρόπους συμμετείχαν οι Φιλέλληνες στον Αγώνα 2. Εναλλακτική δραστηριότητα Share/Annotate, μικρότερου βαθμού δυσκολίας. Δημιουργία πολλών μικρών εννοιολογικών χαρτών, με έννοιες που σχετίζονται με καθένα από τους παραπάνω άξονες (περιοχές ανάπτυξής του Φιλελληνισμού, ευνοϊκοί παράγοντες για την ανάπτυξή του κ.ο.κ.). Συσχετισμοί εννοιών για κάθε άξονα, με γραμμές (βελάκια) Annotate.3. Δραστηριότητα Share/συζήτηση στο Meeting Room. Διαμοιρασμός εικόνας ενός φιλέλληνα, π.χ. του άγγλου λόρδου Μπάιρον και συζήτηση για τη δράση του.

●Έναρξη της επανάστασης. 1. Δραστηριότητα Transfer/Breakout Sessions. Κοινή εργασία για όλες τις ομάδες. Αποστέλλεται με την εντολή «Transfer» στους μαθητές, στην ολομέλεια, α) το εικαστικό έργο του Θ. Βρυζάκη, «Ο Παλαιών Πατρών Γερμανός ευλογεί τη σημαία της επανάστασης», από το βιβλίο μαθητή, σ. 30, β) το παράθεμα «Μύθοι και σύμβολα μιας εθνικής επετείου», από το βιβλίο εκπαιδευτικού, σ. 42 και γ) οι εξής ερωτήσεις: Διαβάστε το παρακάτω κείμενο και: α) σχολιάστε το εικονιστικό υλικό. Το έργο του Βρυζάκη αποτυπώνει πραγματικό γεγονός; β) Τι βοήθησε στη μυθοποίηση της Λαύρας; Οι μαθητές αποθηκεύουν στον υπολογιστή τους τα απεσταλμένα μέσω του Transfer και τα ανοίγουν, όταν χωρίζονται σε ομάδες και εργάζονται στα Breakout Sessions, προκειμένου να τα μελετήσουν και να απαντήσουν συλλογικά.2. Δραστηριότητα Breakout Sessions. Οι μαθητές γράφουν κείμενο ή ζωγραφίζουν στο πλαίσιο δημιουργικής γραφής/έκφρασης, με αφορμή το σύνθημα: «Ελευθερία ή θάνατος». 3. Δραστηριότητα Breakout Sessions. Αναγωγές στη σύγχρονη πραγματικότητα. Σήμερα τι θα σκεφτόμασταν ως σύνθημα της επανάστασης; Οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν συλλογικά ένα σύνθημα.

●Οι απαρχές της ελληνικής επανάστασης. 1. Δραστηριότητα Polling. Γίνεται διαμοιρασμός με Share (από την επάνω αριστερά καρτέλα «File», εντολή «open and share») του παραθέματος «Οι απαρχές της ελληνικής επανάστασης», από το σχολικό εγχειρίδιο, σ. 30. Συνδυάζονται πληροφορίες από 2 πηγές, με ανοιχτή ερώτηση/απάντηση Polling: Σύμφωνα με την πληροφορία του σχολικού εγχειριδίου: «Οι δυνάμεις των επαναστατών αποτελούνταν από αγωνιστές που ακολουθούσαν κάποιον οπλαρχηγό δίχως να υπάρχει κεντρική ηγεσία» (σ. 30) και με την πηγή που βλέπετε, ποια ήταν η στρατιωτική κατάσταση των Ελλήνων στις απαρχές της ελληνικής επανάστασης; Εναλλακτικά, οι μαθητές καλούνται να προσπαθήσουν να παρουσιάσουν σε σύντομο κείμενο 2-3 σειρών την ατμόσφαιρα που επικρατούσε μεταξύ των ξεσηκωμένων Ελλήνων στο ξεκίνημα του Αγώνα.

●Οι πρωταγωνιστές. 1. Δραστηριότητα Share/Annotate. Δίνονται προσωπογραφίες αγωνιστών και αγωνιστριών της επανάστασης και ζητείται: α) Αντιστοίχιση με βελάκια των ονομάτων με τις μορφές των ηρώων. Β) Τοποθέτηση σε κόκκινο πλαίσιο των εικόνων των πρωταγωνιστών της επανάστασης που ξεχώρισαν στη στεριά, σε μπλε εκείνων που ξεχώρισαν στη θάλασσα και σε πράσινο των εικόνων των γυναικείων μορφών. γ) Εύρεση πληροφοριών για δύο γυναίκες της επανάστασης. 2. Δραστηριότητα Share/ Meeting Room. Διαμοιρασμός εικαστικής δημιουργίας με θέμα έναν ήρωα ή μια ηρωίδα (π.χ. Κολοκοτρώνης, Μπουμπουλίνα). Οι μαθητές, στην ολομέλεια, κάνουν το περίγραμμα των ταυτοτήτων του δημιουργού του έργου και της δημιουργίας του, απαντώντας σε ερωτήσεις διερεύνησης, ως προς τα εξής: Θέμα – περιγραφή, Στοιχεία μορφής, Σχέση με ιστορικά γεγονότα – άλλα πρόσωπα, Ερμηνεία – κατανόηση (εικονογραφικά στοιχεία, εικονολογικά στοιχεία, διαλεκτική σχέση μορφής – περιεχομένου), Τρόπος «αφήγησης», Προθέσεις δημιουργού, Πρόσληψη από τον θεατή. 3. Δραστηριότητα Share/Breakout Sessions, διαθεματική, ομαδοσυνεργατική. Παρουσιάζονται με Share διάφορες προσωπογραφίες του ίδιου προσώπου, π.χ. του Κολοκοτρώνη από τους: Friederi (1824), Voutier (1824), von Hess (1825), Boggi και Senefelder (1826), Krazeisen (1828), Τσόκο (1861), Καρυστινό (1892), Βαρβέρη (1908). Επιλογή ενός (διαφορετικού) εικαστικού έργου από κάθε ομάδα και, μετά από εργασία στα Breakout Sessions, περιγραφή του, προκειμένου να φανεί η πρόθεση του ζωγράφου ως προς τον τρόπο που θέλει να παρουσιάσει τη μορφή του Κολοκοτρώνη. 4. Δραστηριότητα Chat, Polling ή Whiteboard. Καταιγισμός ιδεών. Καταγραφή, στο Chat ή σε ανοιχτή ερώτηση/απάντηση Polling, τριών πρωταγωνιστικών προσώπων που ξεχώρισε κάθε μαθητής. 5. Δραστηριότητα Chat/Polling. Καταιγισμός ιδεών. Καταγραφή, στο Chat ή σε ανοιχτή ερώτηση Polling, τριών λέξεων που έρχονται στον νου των μαθητών ακούγοντας το όνομά του Κολοκοτρώνη, της Μπουμπουλίνα κ.ά., οι οποίες τον ή την χαρακτηρίζουν.

●Σημαντικά γεγονότα. 1. Δραστηριότητα Share/Annotate. Διαμοιρασμός αρχείου word ή pdf με γεγονότα του Αγώνα χωρίς χρονική σειρά και αρίθμησή τους με το εργαλείο «Ττ» του Annotate, με τη σωστή σειρά. Γεγονότα: α) Έξοδος του Μεσολογγίου, β) Καταστροφή της Χίου, γ), Ναυμαχία του Γέροντα, δ) Κατάληψη Καλαμάτας και Πάτρας από τους Έλληνες, ε) Μάχη στο Μανιάκι, στ) Άλωση της Τριπολιτσάς, ζ) Απαγχονισμός πατριάρχη Γρηγορίου Ε΄, η) Μάχη στο Χάνι της Γραβιάς Φωκίδας, θ) Μάχη στα Δερβενάκια της Αργολίδας, ι) Μάχη του Αναλάτου. 2. Δραστηριότητα Share/Annotate. Με βάση τα παραπάνω γεγονότα, δίνεται η εξής ερώτηση: Με ποια από τα παραπάνω γεγονότα συνδέονται οι πρωταγωνιστές της ελληνικής επανάστασης που είναι στην παρένθεση; (Θεόδωρος Κολοκοτρώνης, Γεώργιος Καραϊσκάκης, Παπαφλέσσας, Οδυσσέας Ανδρούτσος και Ανδρέας Μιαούλης). Με το εργαλείο κειμένου «Ττ» οι μαθητές γράφουν δίπλα στο γεγονός το όνομα του αντίστοιχου πρωταγωνιστή που συνδέεται με αυτό. 3. Δραστηριότητα Share/Annotate. Διαμοιρασμός ιστορικού ημερολογίου των πολεμικών γεγονότων των ετών 1821-1827, το οποίο εύκολα διαμορφώνεται με βάση το χρονολόγιο της ελληνικής επανάστασης του 1821, της Βικιπαίδεια. Χρωματισμός των γεγονότων κάθε έτους με διαφορετικό χρώμα και σημείωση, δίπλα σε κάθε γεγονός, της χρονολογίας που συνέβη και

των ονομάτων των ηγετικών μορφών. Σε 3 από αυτά, που τα θεωρούν οι μαθητές ως πιο βασικά, προσθήκη σύντομων σχολίων. Εναλλακτικά και ανάλογα με τις ψηφιακές δεξιότητες των μαθητών, ίδιου τύπου δραστηριότητα μπορεί να γίνει με χρονογραμμή, που θα δημιουργήσουν οι μαθητές με εφαρμογές και εργαλεία web 2.0. Στη συνέχεια, θα κάνουν επισημείωση σε αυτήν με εργαλεία Annotate. Π.χ. κατασκευή με το κατάλληλο εργαλείο (π.χ. timeline) μιας χρονογραμμής για τα γεγονότα του 1ου χρόνου της περιόδου 1821-1824 της ελληνικής επανάστασης και σημείωση των σημαντικότερων γεγονότων με το Annotate. 4. Δραστηριότητα Chat, Polling ή Whiteboard. Καταιγισμός ιδεών. Αναφορά ενός γεγονότος των χρόνων της επανάστασης, που εντυπωσίασε κάθε μαθητή. 5. Δραστηριότητα Polling. Τίθενται ερωτήσεις με ανοιχτή απάντηση: «Απάντησε στις παρακάτω ερωτήσεις. Να δικαιολογήσεις συνοπτικά τις απαντήσεις σου: α). Θεωρείς κατάλληλο μέρος τα Δερβενάκια για να περικυκλωθούν και να εγκλωβιστούν οι Τούρκοι; β) Δεν είναι πολύ ριψοκίνδυνη η κίνηση αυτή των Ελλήνων, αν σκεφτούμε τη μεγάλη υπεροχή του τουρκικού στρατού;» 6. Δραστηριότητα Share. Διαμοιρασμός του εικαστικού έργου του Ν. Λύτρα, «Η ανατίναξη της τουρκικής ναυαρχίδας στη Χίο από τον Κ. Κανάρη και άνδρες του»: α) Σε ποιο γεγονός αναφέρεται η εικόνα, τι ξέρετε για το γεγονός αυτό και τι έκαναν οι Έλληνες ως απάντηση στους Τούρκους. β) Ανάλυση του έργου με το μοντέλο David Perkins, με καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό. (Perkins, 1994). γ) Βρες εικόνες που αναπαριστούν αυτό το γεγονός και σύγκρινέ τις με αυτή την εικόνα. 7. Δραστηριότητα Share/Chat, Polling. Διαμοιρασμός εικόνας μιας μάχης και αναγραφή συναισθημάτων που προκαλεί, στο Chat ή με Polling.

●Μεγάλες Δυνάμεις. 1. Δραστηριότητα Chat, Polling ή Whiteboard. Καταιγισμός ιδεών: «Τι σημαίνει "Μεγάλες Δυνάμεις";». 2. Δραστηριότητα Polling. Ερώτηση με ανοιχτή απάντηση: «Ποια απόφαση των Μεγάλων Δυνάμεων άλλαξε ουσιαστικά τα δεδομένα του ελληνικού ζητήματος; (αναφορά στη συνθήκη του Λονδίνου, 6 Ιουλίου 1827). 3. Δραστηριότητα Polling, με παραπάνω από μία σωστές απαντήσεις. Οι μαθητές επιλέγουν από τις παρακάτω δυνάμεις ποιες σχετίζονται με την προαναφερόμενη απόφαση: Ρωσία, ΗΠΑ, Ιαπωνία, Γαλλία, Αγγλία, Ιταλία, Ισπανία, Τουρκία.

●Άλλες δραστηριότητες διερεύνησης – εμπέδωσης - συνολικής θεώρησης της ενότητας.

-Επεξεργασία πηγών. 1. Δραστηριότητες Breakout Sessions/Share/Annotate, κλιμακούμενης δυσκολίας. Διαφορετική εργασία σε κάθε ομάδα. Μέσω του Transfer, κάθε μία από τις 4 ομάδες κατεβάζει το κείμενο/πηγή που της αντιστοιχεί. Κατόπιν, στα Breakout Sessions το προβάλλει με Share, το μελετά και απαντά συλλογικά στις ερωτήσεις που το συνοδεύουν. Πρώτη ομάδα (βαθμός δυσκολίας, μέτριος). Πηγή 2, από το βιβλίο εκπαιδευτικού, σ. 43, «Ο Κολοκοτρώνης καλεί τους κατοίκους της Αρκαδίας να επαναστατήσουν»: Με ποια επιχειρήματα προσπαθεί ο Κολοκοτρώνης να κινητοποιήσει τους κατοίκους της Αρκαδίας; Υπογραμμίστε (Annotate) τα επιχειρήματα που απευθύνονται καθαρά στο συναίσθημα. Δεύτερη ομάδα (βαθμός δυσκολίας, υψηλός). Πηγή 3, από το βιβλίο εκπαιδευτικού, σ. 43, «Η ακτινοβολία της Εξόδου του Μεσολογγίου»: Ποια ήταν η ακτινοβολία της Εξόδου του Μεσολογγίου, σύμφωνα με το παράθεμα; Υπογραμμίστε (Annotate) τα σημεία που στηρίζουν την απάντησή σας. Τρίτη ομάδα (βαθμός δυσκολίας, μέτριος). Πηγή 1, από το βιβλίο εκπαιδευτικού, σ. 43, «Διαφωνίες μεταξύ των Ελλήνων αναφορικά με την έναρξη επανάστασης στην Πελοπόννησο»: Σε ποιο γεγονός αναφέρεται η πηγή; Ποιοι ήταν υπέρ της έναρξης του αγώνα στο Μοριά; Ποιοι ήταν αντίθετοι με αυτή την άποψη; Ποια ατμόσφαιρα δημιουργήθηκε; Υπογραμμίστε (Annotate) τις λέξεις που το δείχνουν. Πώς έληξε το επεισόδιο; Τέταρτη ομάδα (βαθμός δυσκολίας μέτριος/χαμηλός). Πηγή 2, από το βιβλίο μαθητή, σ. 31, «Η πείνα βασανίζει τους αγωνιστές του Μεσολογγίου» και εικόνα 5, από το βιβλίο μαθητή, σ. 32, με το εικαστικό έργο του Θ. Βρυζάκη, «Η έξοδος του Μεσολογγίου»: Να μελετήσετε την πηγή και την εικόνα και να συνθέσετε κείμενο στο οποίο θα αφηγείστε τη ζωή στο πολιορκημένο Μεσολόγγι και την έξοδο των κατοίκων του. Ποια στοιχεία στην πηγή (παράθεμα) δείχνουν τη δραματική κατάσταση των πολιορκημένων του Μεσολογγίου; Υπογραμίστε τα (Annotate).

-Αγώνας λόγων. Δραστηριότητα Share/Annotate. 1. Διαμοιρασμός με Share ενός αρχείου word ή pdf, με σχεδιάγραμμα μάχης, π.χ. στα Δερβενάκια, στην Αλαμάνα, στο Μανιάκι κ.τ.λ. ή ενός χάρτη. Από κάτω, υπάρχουν επιχειρήματα ανακατεμένα, που αφορούν την εξής ερώτηση: «Γιατί να γίνει η χ μάχη στο Α και όχι στο Β μέρος» (π.χ. Δερβενάκια και όχι π.χ. Χιλιομόδι, Άργος κ.τ.λ.). Τοποθέτηση κόκκινου πλαισίου στα επιχειρήματα που στηρίζουν τη θέση Α και μπλε πλαισίου σε εκείνα που στηρίζουν τη θέση Β. 2. Διαμοιρασμός με Share αρχείου word ή pdf, με επιχειρήματα ανακατεμένα, υπέρ και κατά: «Να επιχειρήσουν ή όχι έξοδο στο Μεσολόγγι»; Τοποθέτηση μπλε πλαισίου στα επιχειρήματα υπέρ της θέσης να γίνει η έξοδος και κόκκινου πλαισίου στα επιχειρήματα κατά αυτής της θέσης.

-Προσομοίωση. 1. Δραστηριότητα Share/Annotate. Προβολή γεωφυσικού χάρτη της Πελοποννήσου. Τίθενται στους μαθητές τα ακόλουθα ερωτήματα: Παρατηρήστε το έδαφος των επαναστατημένων περιοχών: α) Από ποια περάσματα θα μπορούσαν να διέλθουν τα εχθρικά στρατεύματα; Σημειώστε τα (Annotate) στον χάρτη. Να επιβεβαιώσετε την υπόθεσή σας με αναφορά σε στρατιωτικά γεγονότα. β) Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη μορφολογία του εδάφους και στην τακτική του κλεφτοπολέμου; Σημειώστε (Annotate) στον χάρτη τα σημεία που ευνοούν αυτήν την πολεμική τακτική. 2. Δραστηριότητα Share/Annotate. Προβολή, με Share, του χάρτη Στερεάς Ελλάδας και Πελοποννήσου. α) Σχεδιάστε (με γραμμές Annotate) στον χάρτη την πορεία του Ιμπραήμ και των στρατευμάτων του και χρωματίστε την. β) Σημειώσετε το σημείο στο οποίο οι Έλληνες κατάφεραν να πλήξουν τις δυνάμεις του Ιμπραήμ (13 Ιουνίου 1825).

-Παιχνίδι ρόλων. 1. Δραστηριότητα Meeting Room. Οι μαθητές υποδύονται τον Κολοκοτρώνη, τον Παπαφλέσσα, τον Νικηταρά και τον Μαυρομιχάλη και συζητούν για τη στρατηγική στα Δερβενάκια. 2. Δραστηριότητα Share/Meeting Room. Διαμοιρασμός εικόνας ενός από τους πρωταγωνιστές της επανάστασης. Συνέντευξη του εικονιζόμενου προσώπου από μαθητές/δημοσιογράφους, ατομικά ή σε ομάδες. 3. Δραστηριότητα Share/Meeting Room. Διαμοιρασμός word, pdf με εικόνα ή video προσομοίωσης μιας μάχης και, στη συνέχεια, ρεπορτάζ, ζωντανή αναμετάδοση για τη μάχη ή ραδιοφωνική/τηλεοπτική εκπομπή για το γεγονός, από μαθητές/δημοσιογράφους. 4. Δραστηριότητα Meeting Room. Είσαι μαχητής, κάτω από τις εντολές του Κολοκοτρώνη. Ο Κολοκοτρώνης σχεδιάζει τον αποκλεισμό του Δράμαλη στα Δερβενάκια. Τι σκέφτεσαι; Τι θέλεις; Τι φοβάσαι; Συζήτησε με έναν φίλο και συναγωνιστή σου. 5. Δραστηριότητα Share/Annotate/Meeting Room. Διαμοιρασμός πολυπρόσωπου εικαστικού έργου, που αναφέρεται στην εποχή: Διάλεξε ένα άτομο μέσα στο πλήθος και κύκλωσέ το (Annotate). Προσπάθησε να καταλάβεις τι αισθάνεται το συγκεκριμένο πρόσωπο, από τη στάση του, την έκφρασή του, τις κινήσεις του, το περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται. Αν ήσουν στη θέση του, τι θα έλεγες στους άλλους; Τι θα έλεγες σε εμάς;

-Αναγωγή στη σύγχρονη πραγματικότητα. Δραστηριότητα Chat. Ποιες ελληνικές εφημερίδες υπήρχαν την εποχή της επανάστασης; Οι σημερινές εφημερίδες τι τίτλους θα έβαζαν για την έναρξη της ελληνικής επανάστασης; Γράψτε στο Chat έναν τέτοιο τίτλο.

-Γνωστική σύγκρουση. Δραστηριότητα Meeting Room ή Chat Συζήτηση στο Meeting Room ή Chat: Γιατί στα Δερβενάκια νίκησαν οι Έλληνες, αφού οι αντίπαλοι ήταν περισσότεροι και καλύτερα οπλισμένοι;

-Επίλυση προβλήματος. Δραστηριότητα Share/Meeting Room ή Chat. Διαμοιρασμός χάρτη του Μεσολογγίου. Προβληματισμός: γιατί είχε μεγάλη διάρκεια η πολιορκία του Μεσολογγίου και δυσκόλεψε τους Τούρκους; Συζήτηση στο Meeting Room ή Chat. Διατύπωση υποθέσεων από τους μαθητές (π.χ. ένας από τους παράγοντες: λιμνοθάλασσα ρηχή, που δεν επιτρέπει την προσέγγιση μεγάλων πλοίων)

-Εναλλακτικές υποθέσεις. Υπεράσπιση εναλλακτικών υποθέσεων στην Ιστορία, με βάση ιστορικές πηγές και λογικά επιχειρήματα. Δραστηριότητες Breakout Sessions, Chat, Polling (ανοιχτή ερώτηση/απάντηση). 1. Αν δεν είχε πραγματοποιηθεί η ελληνική επανάσταση, τι

θα άλλαζε στην Ιστορία; 2. Αν δεν είχε προηγηθεί η νίκη των Ελλήνων στα Δερβενάκια, η εξέλιξη θα ήταν ή ίδια;

-Δημιουργική γραφή/έκφραση: Δραστηριότητα Share/Annotate, Chat, ή Polling (ανοιχτή ερώτηση/απάντηση).Διαμοιρασμός του 1ου στίχου ενός κλέφτικου τραγουδιού. Συμπλήρωση του 2ου στίχου από κάθε μαθητή, όπως αυτός εμπνέεται, με χρήση του εργαλείου κειμένου «Ττ» του Annotate, στο Chat ή με σχετική δραστηριότητα στο Polling.

Συμπεράσματα

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση βασίζεται σε οργανικά δομημένο σύνολο μέσων και διαδικασιών και απαιτεί εξοικείωση με τη μεθοδολογία της, προσεκτικό προγραμματισμό και σχεδιασμό και δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού για τον τρόπο αυτόν της εκπαίδευσης, με συγκεκριμένες παιδαγωγικές προδιαγραφές (Βασάλα, 2005; Μπίκος, 2012). Κατά τον σχεδιασμό της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι σημαντικό να δίνεται προσοχή στην εξ αποστάσεως διάσταση της διδασκαλίας και, στο πλαίσιο αυτής της διάστασης, να δίνεται έμφαση στους μαθησιακούς στόχους και διαδικασίες, στο μαθησιακό αποτέλεσμα και στη δημιουργία ελκυστικού περιβάλλοντος επικοινωνίας, συμμετοχής, αλληλεπίδρασης και συνεργασίας (Λιοναράκης, κ.ά., 2020; Ι.Ε.Π., 2020; Σοφός κ.ά., χ.χ.).

Οι δραστηριότητες που παρουσιάστηκαν, καθορίζουν με σαφήνεια τι επιδιώκεται να δουν οι μαθητές, τι επιδιώκεται να κάνουν και να μάθουν και συμβάλλουν ώστε οι μαθητές να γνωρίσουν αυτό το κοσμοϊστορικό γεγονός, που προσδιόρισε βασικά χαρακτηριστικά της εθνικής, πολιτικής, κοινωνικής, και φιλοσοφικής ταυτότητας του ελληνικού έθνους. Η ποικιλία των δραστηριοτήτων και η εναλλαγή των δυναμικών εργαλείων, που καλούνται οι μαθητές να αξιοποιήσουν, διατηρεί αμείωτο το ενδιαφέρον τους και συντελεί στην ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων, καθώς και δεξιοτήτων ψηφιακού, ιστορικού, κριτικού και οπτικοακουστικού γραμματισμού.

Στην κατεύθυνση της διασφάλισης της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της σύγχρονης διδασκαλίας από απόσταση, αναγκαία είναι η υποστήριξη και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, με αντικείμενο τόσο τη χρήση του ψηφιακού περιβάλλοντος και των εργαλείων της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης όσο και τις παιδαγωγικές προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος. Επίσης, σημαντική είναι η καθοδήγηση των μαθητών, ώστε να αποκτήσουν ικανοποιητικό βαθμό ετοιμότητας στη διαχείριση και αξιοποίηση της τεχνολογίας με παιδαγωγικούς όρους.

Τίποτε δεν μπορεί να αντικαταστήσει τον εκπαιδευτικό και τη δια ζώσης διδασκαλία, αλλά η εκπαιδευτική τεχνολογία κατά τη χρήση της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά, για να κινητοποιήσει τη θέληση, τη φαντασία, τις ικανότητες και τις δεξιότητες των μαθητών.

Αναφορές

Bloom B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives. Handbook I: The cognitive domain*. New York: David McKay Co. Inc.

Boekaerts, M. (Dimitrios Mauroskoufis transl.) (2003). *Motivation to learn.* International Academy of Education, International Bureau of Education – IBE Unesco educational practices series - No 10, 2002.

Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge.

Doll, B. Zucker, S., & Brehm, K. (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς να δημιουργήσουμε ευνοϊκό περιβάλλον για μάθηση.* (Ε. Θεοχαράκη, Μετάφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Gardner, Howard (1993). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gee, J. P. (2003). What Video Games Have to Teach us About Learning and Literacy. *Computer Entertain.*, *1(*1), 20–20.

Illeris, K. (Επιμ.) (2009). *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης* (Επιστημ.επιμ. Α. Κόκκος, Μτφ. Γ. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. New York: Routledge Chapman & Hall.

Kress G. & van Leeuwen. (2020). Reading images. The Grammar of Visual Design. 3rd Edition. New York: Routledge.

Markova, T., Glazkova, I., & Zaborova, E. (2017). Quality Issues of Online distance learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 685-691.

Perkins, D. (1994). The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education *Review*, *60*(1), 66–92.

The New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies. *Harvard Educational Review*, *60*(1), 66–92.

United Nations (2020). *Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond*. https://unsdg.un.org/resources/policy-brief-education-during-covid-19-and-beyond Προσπελάστηκε 27-6-2021.

Unesco (2020). *Distance learning solutions.* Διαθέσιμο στο: https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/solutions Προσπελάστηκε 27-6-2021.

Βασάλα, Π. (2005). Εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση. Στο: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, *Σπουδές στην εκπαίδευση για τη θεματική ενότητα ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και τεχνολογικές εφαρμογές*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) (2020). *Οδηγός για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό μαθημάτων εξ αποστάσεως*. Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ. – Ι.Ε.Π.

Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*. τ. γ΄ Γνωστικές θεωρίες. Αθήνα, χ.ε.ο.

Κουτσογιάννης, Δ., Ακριτίδου, Μ., Αντωνοπούλου, Στ., Βακαλούδη, Α., Γιάννου, Τρ., & Γκίκα, Ε. (2014). *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση εκπ/κών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*. Τεύχος 3: κλάδος ΠΕ02, γ΄ έκδοση. Πάτρα: ΙΤΥΕ.

Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση - Στοιχεία θεωρίας και πράξης*. Αθήνα: Προπομπός.

Λιοναράκης, Α., Κόκκος, Α., Ορφανουδάκης, Θ., Εμβαλωτής, Α., Γραμμένος, Ν. (2020). *Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, βασικές αρχές και εφαρμογές.* Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων.

Μαραγκάκη, Μ. (2021). *Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Κορινθίας αναφορικά με τα οφέλη, τα εμπόδια και την αποτελεσματικότητα της απομακρυσμένης διδασκαλίας, κατά την έκτακτη εφαρμογή της στα σχολεία την περίοδο της πανδημίας του κορωνοϊού*. Μεταπτυχιακή εργασία. Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών.

Μπίκος, Κ. (2012). *Ζητήματα παιδαγωγικής που θέτουν οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Ραλλιάς, Δ., & Αναστασιάδης, Π. (2015). Δημιουργία διαδραστικού εκπαιδευτικού υλικού με την μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στο: *Πρακτικά 8ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεων Εκπαίδευση,* 3(1), 1-15.

Σοφός, Α., Νταραντούμης, Α., & Κώστας, Α. (χ.χ.) *Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση: θεωρητική πλαισίωση και βασικές παραδοχές*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Χατζηχρήστου, Χ., Υφαντή, Θ., Λαμπροπούλου, Κ., Λιανός, Π., Γεωργουλέας, Γ., Αθανασίου, Δ. Φραγκιαδάκη, Δ., & Μίχου, Σ. (2020). *Επιστροφή στο σχολείο και ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας μετά από το διάστημα παραμονής στο σπίτι στην περίοδο της πανδημίας COVID-19*. Αθήνα: Εργαστήριο Σχολικής Ψυχολογίας Ε.Κ.Π.Α.

Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α., & Λυκιτσάκου, Κ. (2004). Ένα Διαφορετικό Σχολείο: Το Σχολείο ως Κοινότητα που Νοιάζεται και Φροντίζει. *Ψυχολογία* 11(1), 1-19.

Χρήση ψηφιακών εργαλείων Τ.Π.Ε. στα ΕΠΑΛ, της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης

Ναζλίδου Ιωάννα
Εκπαιδευτικός, Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων,
nazlidou@sch.gr

Τσαβέλη Δάφνη
Εκπαιδευτικός, Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων,
dtsaveli@gmail.com

Περίληψη

Η συγκεκριμένη εργασία εστιάζει στη διερεύνηση της χρήσης των Τ.Π.Ε. και των ψηφιακών εργαλείων στο χώρο της εκπαίδευσης καθώς και στους παράγοντες που επηρεάζουν τη χρήση τους. Πραγματοποιήθηκε μία έρευνα πρωτογενών στοιχείων, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2019 – 2020, στους εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑΛ) της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης. Διερευνήθηκε η χρήση και η συχνότητα χρήσης των ψηφιακών εργαλείων τόσο στην προσωπική τους ζωή όσο και κατά τη διδασκαλία τους στην τάξη. Επίσης, διερευνήθηκαν και οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ψηφιακά εργαλεία. Επιπλέον, μελετήθηκε το ποσοστό συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα τις Τ.Π.Ε. καθώς και οι λόγοι που τους ώθησαν να συμμετέχουν αλλά και ο βαθμός ικανοποίησης από τη συμμετοχή τους. Τέλος, εξετάστηκαν παράγοντες, προσωπικοί και εξωτερικοί, που ωθούν τους εκπαιδευτικούς στο να εντάξουν τα ψηφιακά εργαλεία στη διδασκαλία τους.

Λέξεις κλειδιά: Ψηφιακά εργαλεία, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ΕΠΑΛ, Τ.Π.Ε.

Εισαγωγή

Η τεχνολογική εξέλιξη επηρέασε και το εκπαιδευτικό σύστημα εισάγοντας τη χρήση ψηφιακών εργαλείων μέσω της τεχνολογίας πληροφοριών και επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στη διδασκαλία με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Παπατζίκος, 2020). Στην παρούσα εργασία μελετήθηκε η χρήση ψηφιακών εργαλείων από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διδασκαλία καθώς και οι παράγοντες που παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ένταξη των Τ.Π.Ε. και των ψηφιακών εργαλείων στο σχολείο.

Μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης μελετήθηκαν έννοιες που έχουν σχέση με τη μάθηση, τα ψηφιακά εργαλεία, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε. καθώς και η Διεθνής και η Ελληνική πραγματικότητα πάνω στη χρήση και την αναγκαιότητα των ψηφιακών εργαλείων στην τάξη. Η διαπίστωση είναι ότι η χρήση ψηφιακών εργαλείων από τους εκπαιδευτικούς, στα σχολεία όλων των βαθμίδων, καθίσταται πλέον αναγκαία όχι μόνο λόγω της ραγδαίας ανάπτυξης της τεχνολογίας αλλά και λόγω της μεταστροφής του τρόπου διδασκαλίας από το δασκαλοκεντρικό στο μαθητοκεντρικό.

Τα τελευταία χρόνια πραγματοποιούνται όλο και περισσότερα επιμορφωτικά σεμινάρια στο χώρο της εκπαίδευσης με θέμα τις τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) και την ένταξη ψηφιακών εργαλείων στα σχολεία και στη διδασκαλία. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει το εισαγωγικό σεμινάριο επιμόρφωσης επιπέδου Α στις τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) και ένα μεγάλο μέρος αυτών έχει συμμετάσχει στα ανώτερα επίπεδα επιμόρφωσης Β1 και Β2 (τον Μάρτιο του 2020 ξεκίνησε η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για το επίπεδο Β2). Τα επίπεδα Β1 και Β2 είναι εξειδικευμένα επιμορφωτικά σεμινάρια που αφορούν ψηφιακά εργαλεία Τ.Π.Ε. ανά

ειδικότητα και οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται στη χρήση τους και στη δημιουργία σεναρίων διδασκαλίας ενσωματώνοντας τα συγκεκριμένα εργαλεία στη διδασκαλία τους.

Θέλοντας να διερευνηθεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί, είτε έχουν επιμορφωθεί είτε όχι, έχουν ενσωματώσει ψηφιακά εργαλεία στον τρόπο διδασκαλίας τους, στην επικοινωνία που έχουν με τους μαθητές, τους γονείς και τους άλλους εκπαιδευτικούς καθώς και στη διοικητική λειτουργία του σχολείου πραγματοποιήθηκε μία έρευνα πεδίου. Ο σκοπός εκπόνησης της έρευνας ήταν η διερεύνηση του βαθμού χρήσης ψηφιακών εργαλείων από τους εκπαιδευτικούς, όλων των ειδικοτήτων, των σχολείων των ΕΠΑΛ της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2019 – 2020. Η έρευνα επίσης εστίασε και στους παράγοντες που επηρεάζουν τη χρήση ψηφιακών εργαλείων από τους εκπαιδευτικούς.

Στη συγκεκριμένη έρευνα διερευνήθηκε η χρήση και η συχνότητα χρήσης ψηφιακών εργαλείων στην προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών και στον τρόπο διδασκαλίας τους καθώς και οι λόγοι που τους ωθούν να χρησιμοποιήσουν Τ.Π.Ε.. Επίσης, μελετήθηκε η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά σεμινάρια Τ.Π.Ε. καθώς και οι λόγοι που τους παρότρυναν να συμμετάσχουν όπως και ο βαθμός ικανοποίησής τους από τις συγκεκριμένες επιμορφώσεις. Τέλος, εξετάστηκαν προσωπικοί και εξωτερικοί παράγοντες οι οποίοι ωθούν ή αποτρέπουν τους εκπαιδευτικούς στο να εντάξουν ψηφιακά εργαλεία στην τάξη.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η «ψηφιακή γενιά» φοιτά ήδη στα σχολεία και καθιστά απαραίτητη τη δημιουργία νέων τρόπων μάθησης και διδασκαλίας. Οι τρόποι αυτοί πρέπει να βασίζονται στις ραγδαίες εξελίξεις της τεχνολογίας, της πληροφορικής και των επικοινωνιών γιατί οι σημερινοί μαθητές αποτελούν τους αυριανούς πολίτες της Κοινωνίας της Πληροφορίας (Καλογήρου κ.α., 2015; Kumar, 2008).

Το Web 2.0 και τα κοινωνικά μέσα δικτύωσης ώθησαν στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η αξιοποίηση του διαδικτύου ως πηγή πληροφόρησης στην εκπαίδευση καθιστά απαραίτητη την εκπαίδευση τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών ώστε η επικοινωνία να είναι πιο αποτελεσματική. Η πληροφορία πρέπει να μπορεί να μετασχηματίζεται σε γνώση έτσι ώστε η γνώση να είναι δημιουργική (Διαμαντής, 2019; Kumar, 2008; Τζωρτζάκης, 2009).

Υπάρχει μια διεθνής μεταστροφή της διδασκαλίας και της μάθησης από το παραδοσιακό μοντέλο, το οποίο ήταν απαραίτητο κατά τη βιομηχανική εποχή, σε ένα πιο ενεργητικό και μαθητοκεντρικό διδακτικό μοντέλο. Το μαθητοκεντρικό μοντέλο αναπτύσσει με εξελιγμένες στρατηγικές και μεθόδους διδασκαλίας την ομαδικότητα, τη συνεργατικότητα, τη διερεύνηση και τη μάθηση με βιωματικό τρόπο, στοιχεία που είναι απαραίτητα στη σύγχρονη εποχή της τεχνολογίας και της πληροφορίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2018; Kumar, 2008; Hernandez, 2017).

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή η εκπαίδευση των νέων στην ψηφιακή τεχνολογία είναι αυτή που θα συμβάλλει σε ένα καλύτερο, πιο δημοκρατικό και πιο αλληλέγγυο μέλλον για την Ευρώπη. Η μάθηση με τη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας δίνει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές καθώς και πρόσβαση σε πληροφορίες και πόρους προωθώντας έτσι την ενεργό συμμετοχή τους (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2018).

Η ραγδαία τεχνολογική ανάπτυξη, επηρέασε το εκπαιδευτικό σύστημα εισάγοντας τη χρήση ψηφιακών εργαλείων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ενσωμάτωση και η συστηματική χρήση ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία έχουν ως απώτερο σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας των μαθησιακών εμπειριών και την επίτευξη ενός υψηλότερου επιπέδου μαθησιακών αποτελεσμάτων (Παπατζίκος, 2020).

Παρά την ανάγκη για ένα σύγχρονο ψηφιακό εκπαιδευτικό σύστημα υπάρχουν παράγοντες που είτε ωθούν είτε αποτρέπουν τους εκπαιδευτικούς στη χρήση Τ.Π.Ε. στην τάξη. Ανασταλτικοί παράγοντες για την αποτελεσματική αξιοποίηση των ψηφιακών

εργαλείων στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελούν ο ανεπαρκής εξοπλισμός, η έλλειψη ψηφιακών υποδομών, η έλλειψη γνώσεων και χειρισμού ψηφιακών μέσων, ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τμήμα, ο περισσότερος χρόνος προετοιμασίας κ.α.. Υπάρχουν όμως και ενθαρρυντικοί παράγοντες που ωθούν τους εκπαιδευτικούς στη χρήση Τ.Π.Ε. όπως η ενθάρρυνση καινοτόμων πρακτικών, η δυνατότητα πρόσβασης σε πλήθος πληροφοριών, η ευνοϊκή κουλτούρα στις νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία, η προθυμία του εκπαιδευτικού για ενσωμάτωση Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία του, η επιμόρφωση στη χρήση των ΤΠΕ, οι δυνατότητες επικοινωνίας, η συμβολή των ΤΠΕ σε κάθε πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας κ.ά. (Διαμαντής, 2019; Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2011).

Με τη χρήση των Τ.Π.Ε. και την εφαρμογή εκπαιδευτικών λογισμικών στην εκπαιδευτική διαδικασία δημιουργούνται δυναμικά περιβάλλοντα μάθησης με μαθητοκεντρική και κοινωνιοκεντρική προσέγγιση. Με τον τρόπο αυτό η κατάκτηση της γνώσης πραγματοποιείται μέσω της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών και παράλληλα επιτυγχάνεται η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων και η συνεργασία μεταξύ τους (Λεγοντής, 2015; Τζωρτζάκης, 2009).

Μεθοδολογία

Πραγματοποιήθηκε έρευνα πρωτογενών στοιχείων με Δειγματοληψία με πιθανότητες και συγκεκριμένα με τη μέθοδο της Απλής Τυχαίας Δειγματοληψίας. Ο πληθυσμός της έρευνας ήταν 669 εκπαιδευτικοί, μόνιμοι και αναπληρωτές όλων των ειδικοτήτων, των σχολείων ΕΠΑΛ της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2019 – 2020. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 175 εκπαιδευτικούς της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης, δηλαδή το 26,16%. Ως πλαίσιο δειγματοληψίας καθορίστηκαν τα ΕΠΑΛ (Επαγγελματικά Λύκεια) τα οποία είναι υπό την ευθύνη της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης.

Η μέθοδος συγκέντρωσης πρωτογενών στοιχείων που επιλέχθηκε ήταν η δημοσκόπηση με χρήση ανώνυμου ερωτηματολογίου. Διασφαλίστηκε η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η αμεροληψία του ερωτηματολογίου καθώς και η σαφήνεια των ερωτήσεων με δύο αρχικούς ελέγχους σε εκπαιδευτικούς που επέδειξαν κάποιες διορθώσεις ώστε το τελικό ερωτηματολόγιο να είναι ευανάγνωστο, ελκυστικό και σαφές. Η συλλογή των στοιχείων έγινε το χρονικό διάστημα από τον Απρίλιο μέχρι και τον Ιούνιο του 2020.

Λόγω της πανδημίας του COVID 19 και των ιδιαίτερων συνθηκών (κλειστά σχολεία λόγω καραντίνας) που επικρατούσαν εκείνη τη χρονική περίοδο, το ερωτηματολόγιο στάλθηκε σε ψηφιακή μορφή, μέσω Google Forms, σε όλα τα ΕΠΑΛ της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης. Οι Διευθυντές των ΕΠΑΛ προώθησαν το ερωτηματολόγιο σε όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους. Με το πέρας της καραντίνας και την επαναλειτουργία των σχολικών μονάδων το ερωτηματολόγιο δόθηκε και σε έντυπη μορφή σε εκπαιδευτικούς που δεν το είχαν συμπληρώσει σε ψηφιακή μορφή.

Αποτελέσματα

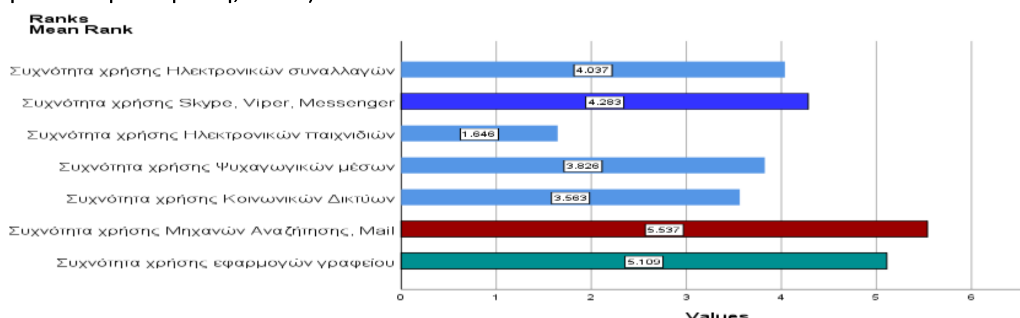
Προφίλ

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών ήταν μόνιμοι και άνω των 41 ετών. Οι νέοι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, κάτω από 30 ετών, ήταν ελάχιστοι και ήταν όλοι αναπληρωτές. Η πλειοψηφία των ερωτώμενων βρίσκεται στην εκπαίδευση πάνω από 11 χρόνια δείχνοντας ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι μεγάλο σε ηλικία και δεν υπάρχουν πολύ νέοι εκπαιδευτικοί που να αναζωογονήσουν το εκπαιδευτικό σύστημα.

Προσωπική χρήση ψηφιακών εργαλείων

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα χρησιμοποιεί ψηφιακά εργαλεία στην προσωπική του ζωή ως επί το πλείστον για αναζήτηση πληροφοριών, για διεκπεραίωση εργασιών γραφείου και για επικοινωνία. Λιγότερο χρησιμοποιεί ψηφιακά

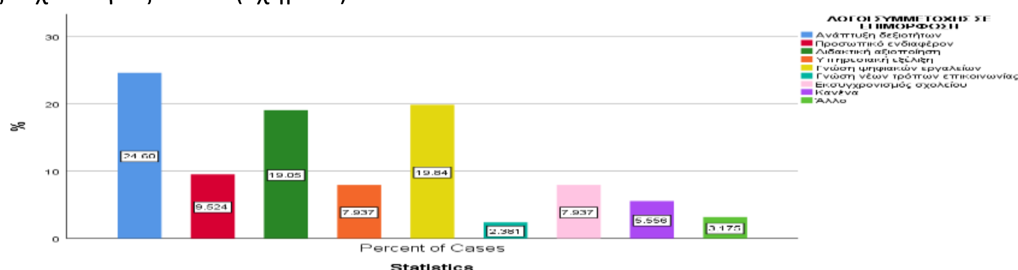
εργαλεία που έχουν σχέση με την προσωπική τους ψυχαγωγία όπως είναι τα κοινωνικά δίκτυα ή τα ηλεκτρονικά παιχνίδια (Σχήμα 1). Αυτό μας οδηγεί στο να συμπεράνουμε ότι οι ερωτώμενοι ακόμα και στον προσωπικό τους χρόνο μπορεί να χρησιμοποιούν ψηφιακά εργαλεία όχι μόνο για τις προσωπικές τους ανάγκες και επιθυμίες αλλά και για εργασιακούς σκοπούς. Αυτό συνάδει με τα αποτελέσματα ερευνών που έχουν διεξαχθεί τόσο στην Ελλάδα (ΕΛΣΤΑΤ, 2019; Διαμαντής, 2019) όσο και στον Ευρωπαϊκό χώρο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2018).



Σχήμα 1. Ταξινόμηση χρήσης Τ.Π.Ε. στον προσωπικό χρόνο

Επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η διδακτική αξιοποίηση, η ανάπτυξη δεξιοτήτων και η γνώση ψηφιακών εργαλείων για τη διδασκαλία είναι οι βασικότεροι λόγοι που ωθούν τους ερωτώμενους ώστε να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικά σεμινάρια πάνω στις τεχνολογίες Τ.Π.Ε. (Σχήμα 2).



Σχήμα 2. Ταξινόμηση κατά σειρά σπουδαιότητας των λόγων συμμετοχής σε επιμορφωτικά σεμινάρια Τ.Π.Ε.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν ήδη επιμορφωθεί ή βρίσκονται σε επιμόρφωση Α και Β επιπέδου, με ένα πολύ μικρό ποσοστό να μην έχει επιμορφωθεί ακόμα κάτι το οποίο μας δείχνει ότι ακολουθείται η στρατηγική του Υπουργείου Παιδείας για την ψηφιακή λειτουργία του σχολείου, όπου ένας άξονας της είναι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών όπως και τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Διαμαντής, 2019; Κολέρδα κ.α., 2013; Κουλιάνης, 2013; Λεγοντής, 2015; Τσακιρίδου, 2016). Επίσης, ακολουθείται και η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπου ένας από τους στόχους της είναι και η αποτελεσματική αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας από τους εκπαιδευτικούς, η οποία επέρχεται από την κατάλληλη εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2018).

Οι σημαντικότεροι λόγοι συμμετοχής σε επιμορφωτικά σεμινάρια Τ.Π.Ε. για τους άντρες εκπαιδευτικούς είναι η γνώση ψηφιακών εργαλείων και η ανάπτυξη δεξιοτήτων ενώ για τις γυναίκες οι κυριότεροι λόγοι συμμετοχής είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων και η διδακτική αξιοποίηση. Εντυπωσιακό είναι το αποτέλεσμα ότι οι άντρες θεωρούν ως πολύ σημαντικό λόγο συμμετοχής σε επιμορφωτικά σεμινάρια την υπηρεσιακή εξέλιξη σε αντίθεση με τις γυναίκες κάτι που μας δείχνει ότι οι άντρες επιδιώκουν πολύ περισσότερο την επαγγελματική τους ανέλιξη.

Ανεξαρτήτου ηλικίας οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε επιμορφωτικά σεμινάρια Τ.Π.Ε. για να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους, παρ' όλα αυτά οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για διδακτική αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων ενώ οι ενδιάμεσης ηλικίας εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται να μάθουν νέα ψηφιακά εργαλεία. Όσο πιο ανώτερο είναι το επίπεδο μόρφωσης τους τόσο μικραίνει η ανάγκη για ανάπτυξη δεξιοτήτων και γνώση ψηφιακών εργαλείων καθώς γνωρίζουν ήδη αρκετά ενώ αντίθετα αυξάνονται οι λόγοι συμμετοχής για τη καλυτέρευση του σχολικού περιβάλλοντος όπως είναι ο εκσυγχρονισμός του σχολείου. Οι νεότεροι στην εργασία επιθυμούν να επιμορφωθούν στις Τ.Π.Ε. με σκοπό να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους ενώ οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη προϋπηρεσία συμμετέχουν σε επιμορφωτικά σεμινάρια για να γνωρίσουν ψηφιακά εργαλεία και να τα αξιοποιήσουν στην τάξη.

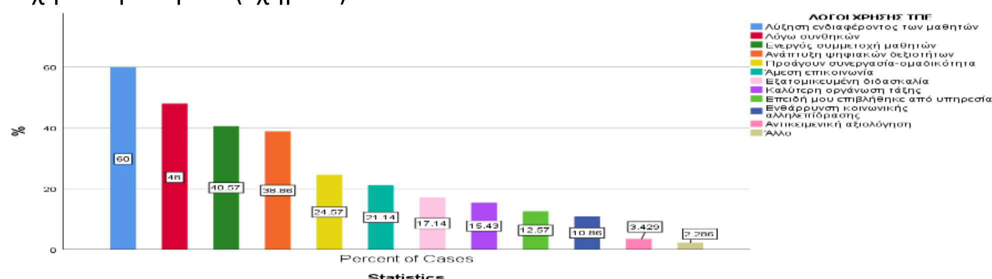
Επίσης, οι εκπαιδευτικοί των τεχνικών ειδικοτήτων συμμετέχουν σε επιμορφώσεις Τ.Π.Ε. για να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους αλλά και να γνωρίσουν ψηφιακά εργαλεία. Λόγω της φύσης της ειδικότητάς τους και τις εξελίξεις που συμβαίνουν στον τεχνολογικό τομέα επιζητούν επιμόρφωση ώστε να είναι επίκαιροι. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί της Γενικής παιδείας συμμετέχουν σε επιμορφώσεις για να μάθουν πώς να αξιοποιήσουν τις Τ.Π.Ε. στην τάξη και για προσωπικό ενδιαφέρον.

Από τους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς μόνο οι μισοί δηλώνουν ότι είναι ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά σεμινάρια. Οι ερωτώμενοι, ανάλογα με τους λόγους με τους οποίους συμμετέχουν, φαίνονται διχασμένοι όσον αφορά την ικανοποίηση τους από τα επιμορφωτικά σεμινάρια. Το ένα τρίτο των ερωτώμενων που είχαν ως λόγο να μάθουν ψηφιακά εργαλεία ήταν πολύ ικανοποιημένοι σε αντίθεση με αυτούς που είχαν ως λόγο συμμετοχής την υπηρεσιακή εξέλιξη, το προσωπικό ενδιαφέρον ή τη διδακτική αξιοποίηση.

Χρήση ψηφιακών εργαλείων στην τάξη

Η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί σε πολύ μεγάλο ποσοστό χρησιμοποιούν σύγχρονες και ασύγχρονες ηλεκτρονικές πλατφόρμες όπως και υπηρεσίες φιλοξενίας και διαμοιρασμού πληροφοριών κατά τη διδασκαλία στην τάξη. Τα αποτελέσματα είναι παρόμοια με άλλες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί (Δημητριάδης, 2015; Διαμαντής, 2019; Kozma, 2005; Παπατζίκος, 2020).

Οι σημαντικότεροι λόγοι χρήσης των ψηφιακών εργαλείων Τ.Π.Ε. στην τάξη για τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς είναι η βελτίωση του τρόπου διδασκαλίας καθώς οι ερωτώμενοι προβάλλουν ως κύριο λόγο την αύξηση ενδιαφέροντος και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών (Σχήμα 3).



Σχήμα 3. Κατάταξη λόγων χρήσης ψηφιακών εργαλείων Τ.Π.Ε.

Συμπεραίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν την εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης, προσπαθώντας να κάνουν τη διδασκαλία τους πιο μαθητοκεντρική χρησιμοποιώντας ψηφιακά εργαλεία κυρίως υπηρεσιών φιλοξενίας και διαμοιρασμού περιεχομένου. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η χρήση ψηφιακών εργαλείων στην τάξη, αποτελεί συμπληρωματικό μέσο στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να μεταβούν από τον παραδοσιακό και δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας σε έναν πιο μαθητοκεντρικό τρόπο (Τσιάτσος, 2015; Κόμης, 2004).

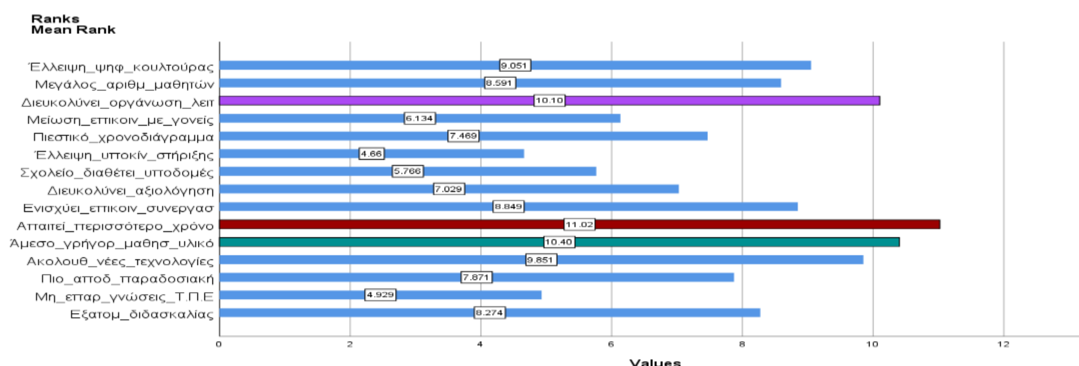
Παρ’ όλα αυτά από την έρευνα που διεξήχθη διαπιστώθηκε ότι οι ερωτώμενοι δε χρησιμοποιούν αρκετά ψηφιακά εργαλεία που έχουν σχέση με την αξιολόγηση των μαθητών. Φαίνεται ότι η αξιολόγηση αποτελεί ένα ταμπού και οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να φοβούνται να αξιολογήσουν τους μαθητές τους με σύγχρονους τρόπους αξιολόγησης και παραμένουν στον παραδοσιακό τρόπο. Επίσης, δε χρησιμοποιούν πολύ τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ως ψηφιακά εργαλεία, κατά τη διδασκαλία στην τάξη παρ’ όλο που είναι πολύ διαδεδομένα μέσα επικοινωνίας ιδιαίτερα ανάμεσα στους μαθητές σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Ελληνικό Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου, 2019; ΕΛΣΤΑΤ, 2019). Το Υπουργείο Παιδείας συστήνει και προωθεί υπηρεσίες φιλοξενίας περιεχομένου όπως τον Αίσωπο, το Φωτόδεντρο κ.α. (Ψηφιακό Εκπαιδευτικό Περιεχόμενο, 2020) και δε συστήνει τη χρήση κοινωνικών μέσων δικτύωσης. Ίσως τα κοινωνικά μέσα να μην θεωρούνται και τόσο έμπιστα από την πλευρά των εκπαιδευτικών για να τα χρησιμοποιήσουν κατά τη διδασκαλία στην τάξη.

Κατά την περίοδο της έρευνας βρισκόμασταν εν μέσω πανδημίας του COVID 19 και συγκεκριμένα για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα σε καραντίνα, με τα σχολεία να είναι κλειστά και να λειτουργούν με τηλεκπαίδευση. Γι’ αυτό δεν κάνει εντύπωση ότι ως δεύτερο σημαντικότερο λόγο χρήσης ψηφιακών εργαλείων οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί έχουν κατατάξει τη χρήση τους λόγω συνθηκών. Οι ιδιαίτερες συνθήκες επηρέασαν τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων κυρίως της ασύγχρονης ψηφιακής πλατφόρμας και των υπηρεσιών φιλοξενίας και διαμοιρασμού περιεχομένου. Αντίθετα τα εργαλεία σύγχρονης ψηφιακής πλατφόρμας και μέσων κοινωνικής δικτύωσης φαίνεται να μην επηρεάζονται καθόλου. Η πανδημία λόγω COVID 19 ανάγκασε το σύνολο των εκπαιδευτικών να μάθουν και να χρησιμοποιούν ψηφιακά εργαλεία ώστε να μπορέσουν να πραγματοποιήσουν μια πιο αποδοτική και πιο αποτελεσματική διδασκαλία. Ο στόχος των εκπαιδευτικών ήταν να ενεργοποιήσουν τους μαθητές τους, όσο το δυνατόν περισσότερο, ώστε να μην αποκοπούν από τη διδακτική διαδικασία. Πάνω στη νέα αυτή πραγματικότητα βασίζεται και το νέο Σχέδιο Δράσης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, 2021 – 2027, για την εκπαίδευση και την κατάρτιση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020).

Σύμφωνα με την έρευνα τα δημογραφικά στοιχεία δεν παίζουν ουσιαστικό ρόλο στη χρήση διαφόρων ειδών ψηφιακών εργαλείων στην τάξη. Η μόνη εξαίρεση ήταν ότι οι άντρες χρησιμοποιούν περισσότερο σύγχρονες ψηφιακές πλατφόρμες καθώς επίσης και ότι οι εκπαιδευτικοί των Τεχνικών Ειδικοτήτων χρησιμοποιούν περισσότερο ασύγχρονες ψηφιακές πλατφόρμες.

Παράγοντες ώθησης ή μη στη χρήση ψηφιακών εργαλείων

Η έρευνα έδειξε ότι υπάρχουν παράγοντες, προσωπικοί και εξωτερικοί, που ωθούν ή αποτρέπουν τους εκπαιδευτικούς στη χρήση ψηφιακών εργαλείων κατά τη διδασκαλία στην τάξη (Σχήμα 4).



Σχήμα 4. Προσωπικοί και εξωτερικοί παράγοντες χρήσης ΤΠΕ στο σχολείο.

Ένας βασικός ανασταλτικός προσωπικός παράγοντας για τη χρήση Τ.Π.Ε. από τους εκπαιδευτικούς είναι ότι απαιτεί περισσότερο χρόνο προετοιμασίας από τους ίδιους. Οι νεαρότεροι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με την έρευνα, δε δίνουν τόση σημασία στον περισσότερο χρόνο προετοιμασίας που απαιτείται από την πλευρά τους όσο οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα αυτά ήταν αναμενόμενα καθώς οι νεαρότεροι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερη ενέργεια και όρεξη για δουλειά και γενικά η ψηφιακή τεχνολογία είναι πιο οικεία για αυτούς. Σημαντικό είναι να τονιστεί ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτου ηλικιακής ομάδας, κράτησαν ουδέτερη στάση στο αν θα χρησιμοποιήσουν ψηφιακά εργαλεία για την αξιολόγηση των μαθητών τους.

Σύμφωνα με την έρευνα ως ενθαρρυντικοί παράγοντες για τους εκπαιδευτικούς ώστε να χρησιμοποιήσουν ψηφιακά εργαλεία στην τάξη είναι ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι υπάρχει η ανάλογη ψηφιακή κουλτούρα μάθησης στα σχολεία και ότι με τη χρήση των Τ.Π.Ε. προσφέρουν πιο άμεσα και πιο γρήγορα το μαθησιακό υλικό στους μαθητές. Επίσης, σημαντικοί παράγοντες ώθησης για τους εκπαιδευτικούς είναι ότι τους αρέσει να ακολουθούν τις νέες τεχνολογίες και θεωρούν ότι με τα ψηφιακά εργαλεία διευκολύνεται η οργάνωση και η λειτουργία του σχολείου. Τα αποτελέσματα της έρευνας συνάδουν με ευρήματα ανάλογων ερευνών στο ότι υπάρχουν παράγοντες, ανασταλτικοί αλλά και ενθαρρυντικοί, στη χρήση ψηφιακών εργαλείων στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς (Διαμαντής, 2019; Λεγοντής, 2015; Τσακιρίδου, 2016; Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2011).

Ο κύριος ανασταλτικός εξωτερικός παράγοντας είναι ότι υπάρχει μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τμήμα, κάτι που δυσχεραίνει τους εκπαιδευτικούς στη χρήση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, όλων των ηλικιακών ομάδων, επισημαίνουν ως ανασταλτικούς παράγοντες ότι τα σχολεία δε διαθέτουν τις απαραίτητες υποδομές ή τον απαραίτητο τεχνολογικό εξοπλισμό για τη χρήση ψηφιακών εργαλείων στο σχολείο παρ' όλο που είναι Επαγγελματικά Λύκεια με τεχνικές ειδικότητες και έχουν στοιχειώδεις υποδομές και τεχνολογικό εξοπλισμό. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων αντίστοιχων ερευνών (Διαμαντής, 2019; Λεγοντής, 2015; Τσακιρίδου, 2016; Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2019).

Από την έρευνα συμπεραίνουμε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί των Τεχνικών Ειδικοτήτων, ίσως και λόγω της μεγαλύτερης εξοικείωσης τους με τεχνολογικό εξοπλισμό, γνωρίζουν καλύτερα τα οφέλη των ψηφιακών εργαλείων και τα χρησιμοποιούν για την εξατομίκευση της διδασκαλίας τους και την άμεση και γρήγορη παροχή μαθησιακού υλικού πολύ περισσότερο από ότι οι εκπαιδευτικοί της Γενικής Παιδείας.

Όσο υψηλότερο επίπεδο μόρφωσης έχουν οι εκπαιδευτικοί τόσο περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες κατέχουν στις νέες τεχνολογίες και τους αρέσει περισσότερο να ακολουθούν τις νέες τάσεις τεχνολογίας, ενθαρρυντικοί παράγοντες που είναι βασικοί ώστε να χρησιμοποιούν ψηφιακά εργαλεία στην τάξη. Επίσης, όσο ανώτερη μόρφωση οι εκπαιδευτικοί έχουν τόσο περισσότερο θεωρούν ότι δεν υπάρχει έλλειψη υποκίνησης και στήριξης από τη διεύθυνση του σχολείου.

Τέλος, ένας ενθαρρυντικός παράγοντας για τους εκπαιδευτικούς με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας για να χρησιμοποιήσουν ψηφιακά εργαλεία στην τάξη είναι ότι η χρήση τους ενισχύει την επικοινωνία και τη συνεργασία τόσο με τους μαθητές όσο και με τους συναδέλφους τους. Δεν ισχύει όμως το ίδιο και για τους νεότερους σε προϋπηρεσία εκπαιδευτικούς είτε γιατί δεν το έχουν αντιληφθεί ακόμα είτε γιατί κρατούν μια ουδέτερη στάση.

Συμπεράσματα

Εν κατακλείδι, οι εκπαιδευτικοί, περισσότερο των Τεχνικών Ειδικοτήτων, χρησιμοποιούν τα ψηφιακά εργαλεία στο σχολείο για τη βελτίωση της διδασκαλίας τους με σκοπό την εμπλοκή των μαθητών και την ενεργό συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Παρ' όλο που διαπιστώνεται από την έρευνα ότι στα σχολεία υπάρχει η ανάλογη ψηφιακή

κουλτούρα δεν υπάρχει όμως ο απαραίτητος και αναγκαίος τεχνολογικός και ψηφιακός εξοπλισμός.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η χρήση των ψηφιακών εργαλείων συμβάλλει στην καλύτερη οργάνωση και λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας. Επίσης, ο χρόνος προετοιμασίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών για τη χρήση των Τ.Π.Ε. στο σχολείο αποτελεί έναν βασικό ανασταλτικό παράγοντα για τους εκπαιδευτικούς μιας και οι περισσότεροι είναι μεγάλης ηλικίας ενώ οι νεότεροι δεν τον λαμβάνουν υπόψη τους.

Επιπλέον, η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών για την ψηφιακή αξιολόγηση των μαθητών και η επιμονή τους στον παραδοσιακό τρόπο αξιολόγησης, που τον θεωρούν πιο αποτελεσματικό, δείχνει το φόβο των εκπαιδευτικών στη χρήση των ψηφιακών εργαλείων για αξιολόγηση.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν επιμορφωθεί πάνω στις Τ.Π.Ε. είτε για να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους είτε για διδακτική αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων στην τάξη. Ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί των Τεχνικών Ειδικοτήτων αναζητούν την επιμόρφωση για να μπορέσουν να ακολουθήσουν την εξέλιξη της τεχνολογίας και να επικαιροποιήσουν τις γνώσεις τους.

Τα συμπεράσματα είναι απόρροια των αποτελεσμάτων μιας έρευνας που διεξήχθη κάτω από πρωτόγνωρες συνθήκες λόγω της πανδημίας του COVID 19, όπου τα σχολεία ήταν κλειστά και η εκπαίδευση έγινε υποχρεωτικά και αναγκαστικά εξ αποστάσεως. Η χρήση ψηφιακών εργαλείων και νέων τεχνολογιών μπήκε βίαια και απότομα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί, λόγω των συνθηκών, αναγκάστηκαν να μάθουν και να χρησιμοποιούν ψηφιακά εργαλεία έχοντας ως κύριο γνώμονα τη στήριξη και ενεργοποίηση των μαθητών τους με στόχο να μην αποκοπούν από την εκπαιδευτική διαδικασία. Η ελπίδα όλων είναι ότι όλη αυτή η δύσκολη κατάσταση τελικά να αποφέρει ένα θετικό ψηφιακό άλμα στην εκπαίδευση.

Αναφορές

Hernandez, R. (2017). *Impact of ICT on Education: Challenges and Perspectives. Propositosy Representaciones*, Peru, 1 Ιανουαρίου - 30 Ιουνίου 2017. Peru, Vol 5, No 1, 325-347.

Kozma, R. (2005). *National policies that connect ICT-based education reform to economic and social development.* Human Technology, vol. 1, no. 2, pp. 117-156.

Kumar, R. (2008). *Convergence of ICT and Education.* World Academy of Science, Engineering and Technology. 40, 556-559.

Βέλγιο. Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2018, Ιανουάριος 17). *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών σχετικά με το σχέδιο δράσης για την ψηφιακή εκπαίδευση*. COM (2018) 22 final. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

Βέλγιο. Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2020, Σεπτέμβριος 30). *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών, Σχέδιο δράσης για την ψηφιακή εκπαίδευση 2021-2027, Επαναπροσδιορίζοντας την εκπαίδευση και την κατάρτιση για την ψηφιακή εποχή.* COM (2020) 624 final. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

Διαμαντής, Κ. (2019). *Επιμόρφωση και αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στην Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του 21ου αιώνα: δυνατότητες και προκλήσεις*. Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Θεσσαλονίκη.

Δημητριάδης, Σ. (2015). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτικό λογισμικό.* Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 1/7/2020, από www.kallipos.gr Δικτυακός τόπος: https://repository.kallipos.gr/handle/11419/3397.

Ελλάδα. Ελληνικό Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου - ΙΤΕ. (2019). *Έρευνα σε 14.000 μαθητές ηλικίας 10-17 ετών Για τις διαδικτυακές συνήθειες.* Ελληνικό Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου - ΙΤΕ. Αθήνα: Ελληνικό Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου.

Ελλάδα. ΕΛΣΤΑΤ. (2019, Νοέμβριος 8). *Έρευνα Χρήσης Τεχνολογιών Πληροφόρησης και Επικοινωνίας από Νοικοκυριά και Άτομα: Έτος 2019.* Ελληνική Δημοκρατία Ελληνική Στατιστική Αρχή. Πειραιάς: ΕΛΣΤΑΤ.

Καλογήρου, Γ., Παναγιωτόπουλος, Π., Τσακανίκας, Α. & Σιώκας, Ε. (2015). *Κοινωνία της Πληροφορίας & Οικονομία της Γνώσης.* Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 1 Σεπτεμβρίου, 2020, από www.kallipos.gr Δικτυακός τόπος: https://repository.kallipos.gr/handle/11419/6206.

Κολέρδα, Σ., Σαραφίδου, Κ. & Σπυριδάκης, Α. (2013). *Η ανάγκη επιμόρφωσης του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας στις ΤΠΕ.* Εκπαιδευτικός Κύκλος. 1, (1), 83-99.

Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Κουλιάνης, Σ. (2013). *Στοχαστική αλληλεπίδραση μέσω εικονικών συμμετεχόντων (R.I.Vi.Ps): Ένα αλληλεπιδραστικό μοντέλο ανοικτής και εξ αποστάσεως διαδικτυακής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης.* Εκπαιδευτικός Κύκλος. 1, (2), 6-50.

Λεγοντής, Α. (2015). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης (Κ.Σ.Ε.) και στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Εκπαίδευσης (Πα. Κ.Ε.) στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική και διδακτική διαδικασία.* Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Λουξεμβούργο. Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2019). *ICT in Education Objective 1: Benchmark progress in ICT in schools. Executive summary of 2nd Survey of Schools.* Luxembourg: Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

Μπίκος, Κ. & Τζιφόπουλος,, Μ (2011). *Εκπαιδευτικοί και ΤΠΕ: Διευκολυντές και εμπόδια στη χρήση ψηφιακών εφαρμογών στη σχολική τάξη. Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*, Πάτρα, 28-30 Απριλίου 2011. Πάτρα, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 585-589.

Παπατζίκος, Ι. (2020). *Αξιοποίηση λογισμικού Geogebra σε διδασκαλία μαθηματικών στο λύκειο*. Μη εκδεδομένη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Σχόλη Κοινωνικών Ανθρωπιστικών Επιστημών & Τεχνών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Θεσσαλονίκη.

Τζωρτζάκης, Ι. (2009). *Αξιοποίηση Web 2.0. εργαλείων στη σχολική εκπαίδευση.* Μη εκδεδομένη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Τμήμα Διδακτικής της Τεχνολογίας και Ψηφιακών Συστημάτων, Πειραιάς.

Τσακιρίδου, Δ. (2016). *Η αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης σε σχέση με την αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ) στο έργο τους: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση.* Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Φιλοσοφίας- Παιδαγωγικής, Θεσσαλονίκη.

Τσιάτσος, Θ. (2015). *Εκπαιδευτικά περιβάλλοντα Διαδικτύου.* Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 1/9/2020, από www.kallipos.gr Δικτυακός τόπος: https://repository.kallipos.gr/handle/11419/3200.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, (2020). *Από το Σήμερα στο Νέο Σχολείο με Πρώτα τον Μαθητή.* Ανακτήθηκε 1/7/2020, από https://www.minedu.gov.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=402&Itemid=785&showall=1&lang=el.

Ψηφιακό Εκπαιδευτικό Περιεχόμενο, (2020). Ψηφιακό Σχολείο. Ανακτήθηκε 1/7/2020, από https://dschool.edu.gr/.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση της νέας τεχνολογίας στην εκπαίδευση

Καπουλίτσας Αθανάσιος
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Δ/νση Α/θμιας Εκπ/σης Φλώρινας,
kapoulsak@yahoo.gr

Μακατσώρη Αγγελική
Εκπαιδευτικός ΠΕ81, Δ/νση Β/θμιας Εκπ/σης Φλώρινας,
makaggeliki18@gmail.com

Περίληψη

Μέσα από την ανασκόπηση των βιβλιογραφικών δεδομένων διαφάνηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη και τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Οι νέες Τεχνολογίες, κατέχουν κυρίαρχο ρόλο στην εκπαίδευση, γι΄αυτό οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το θέμα είναι σημαντικές. Είναι προφανές, ότι οι εκπαιδευτικοί της πράξης αποτελούν τον καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχή ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Η πλειοψηφία των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί ανέδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται θετικά για τα οφέλη από την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Ωστόσο, οι παράγοντες που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τους εμποδίζουν να εντάξουν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία είναι, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, τεχνικής υποστήριξης και επιμόρφωσης, καθώς επίσης ο πολλαπλάσιος απαιτούμενος χρόνος προετοιμασίας του μαθήματος και η ανελαστικότητα του αναλυτικού προγράμματος σπουδών.

Λέξεις κλειδιά: ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, χρήση τεχνολογίας, μαθησιακή διαδικασία, σχολική μονάδα

Εισαγωγή

Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών (ΤΠΕ) διαδραματίζουν έναν σημαντικό ρόλο στην καθημερινή ζωή των πολιτών, στις κοινότητες, στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και στις επιχειρήσεις. Η κοινωνία μετατρέπεται σε κοινωνία της πληροφορίας ή της γνώσης (Anderson, 2008). Ταυτόχρονα, η έννοια της γνώσης έχει εξελιχθεί. Η γνώση θεωρείται ως μια δυναμική έννοια, που περιλαμβάνει τόσο την απόκτηση πληροφοριών όσο και την ικανότητα στη σκέψη και τη μάθηση. Ο γρήγορος μετασχηματισμός της κοινωνίας συνεπάγεται ότι οι μαθητές πρέπει να είναι προετοιμασμένοι για θέσεις εργασίας που μπορεί να μην υπάρχουν ακόμη. Η χρήση της πληροφορικής είναι μια από τις βασικές δεξιότητες του 21ου αιώνα. Οι ΤΠΕ δημιουργούν νέες δυνατότητες και ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν τις νέες ευκαιρίες που προσφέρουν, ώστε να κάνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση πιο ουσιαστική. Η αποτελεσματική χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση και η επιτυχημένη ενσωμάτωσή της αυξάνει την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σκοπός της παρακάτω εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη και τη χρήση της νέας τεχνολογίας στην εκπαίδευση, το επίπεδο της ψηφιακής ικανότητας των εκπαιδευτικών και ποιοι παράγοντες, σύμφωνα με τις απόψεις τους, ενδέχεται να παρεμποδίζουν τη χρήση των ΤΠΕ στα σχολεία. Αυτές οι απόψεις αντικατοπτρίζουν τις αλλαγές στις εκπαιδευτικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και την πραγματικότητα στην τάξη. Αναγνωρίζεται επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί είναι οι βασικοί παράγοντες στην αλλαγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ιδίως της μάθησης και της διδασκαλίας με βάση την τεχνολογία.

Εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση

Οι Τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών (ΤΠΕ) εξελίσσονται όλο και περισσότερο. Αλλάζουν τον κόσμο στον οποίο ζούμε. Με την εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, τα σχολεία αντιμετωπίζουν νέες κοινωνικές, πολιτιστικές και παιδαγωγικές προκλήσεις. Οι ΤΠΕ δημιουργούν νέες δυνατότητες, διλήμματα και κατευθύνσεις και παροτρύνουν τους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν τις νέες ευκαιρίες που προσφέρουν, για να κάνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση πιο ουσιαστική και αποτελεσματική. Η χρήση τους αυξάνει τα κίνητρα των μαθητών, τους βοηθά να κατανοήσουν, να προωθήσουν την ενεργή, συνεργατική και δια βίου μάθηση, τους προσφέρουν ευκολότερη πρόσβαση σε πληροφορίες, πως να σκέφτονται και πως να επικοινωνούν δημιουργικά (Jonassen, 2000; Webb, 2005). Η ικανότητα χρήσης των ΤΠΕ έχει γίνει ο νέος γραμματισμός του 21ο αιώνα. Ως εκ τούτου, οι νέες τεχνολογίες αμφισβητούν πολλές από τις μακροχρόνιες υποθέσεις σχετικά με την εκπαίδευση. Οι ΤΠΕ μπορούν να αλλάξουν τη διδασκαλία και τη μάθηση ως πηγή γνώσης, ως ένα μέσο για τη μετάδοση περιεχομένου και ένα διαδραστικό μέσο που προωθεί τον διάλογο και τη δημιουργική εξερεύνηση (Levin & Wadmany, 2005). Με άλλα λόγια, οι ΤΠΕ φαίνεται να αλλάζουν την ίδια τη φύση της διδασκαλίας και μάθησης, από ένα μαθησιακό περιβάλλον δασκαλοκεντρικό, σε διαδραστικό με επίκεντρο τον μαθητή. Στην πράξη, ωστόσο, τα καθιερωμένα προγράμματα σπουδών και οι διδακτικές προσεγγίσεις παραμένουν ουσιαστικά αμετάβλητα, ενώ η τεχνολογία είναι συνήθως αχρησιμοποίητη και ελάχιστα ενσωματωμένη στην τάξη (Cuban, 2001).

Η νέα αντίληψη για τη διδασκαλία και τη μάθηση μαζί με το εκπαιδευτικό όραμα, τις πολιτικές και τις στρατηγικές του κάθε σχολείου, συνιστούν μια νέα πρόκληση για την παραδοσιακή χρήση της πληροφορικής στην τάξη. Δεν είναι λοιπόν περίεργο ότι ο στόχος της μετατροπής της διδασκαλίας και της μάθησης μέσω της αυξημένης πρόσβασης και χρήσης της τεχνολογίας στα σχολεία, ήταν προτεραιότητα των περισσότερων μεταρρυθμιστικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 (Cuban, 2001). Οι ΤΠΕ θεωρούνται επομένως τόσο η αιτία της αλλαγής, όσο και ένα σημαντικό μέσο για την επίτευξή της. Ωστόσο, υπάρχει μεγάλο χάσμα μεταξύ των όσων υπόσχονται οι ΤΠΕ και της πραγματικότητας από τη χρήση τους στα σχολεία. Παρά τις σημαντικές επενδύσεις, η εφαρμογή των ΤΠΕ προχωρά με βραδύτερο ρυθμό από το αναμενόμενο στα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών. Επιπλέον, παρά το πλήθος των στοιχείων που υποστηρίζουν την επίδραση των ΤΠΕ στις μαθησιακές διαδικασίες και τον αντίκτυπό τους στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές, η αξιοποίηση αυτού του τεράστιου μέσου, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ. Όπως δείχνουν τα στοιχεία, η αλλαγή των πρακτικών των εκπαιδευτικών αποδεικνύεται μια περίπλοκη εργασία (Mills & Tincher, 2003).

Η χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση

Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί είτε ως καταλύτης για αλλαγή είτε ως ένα σύνολο εργαλείων που χρησιμοποιούνται για την παρακολούθηση της εκπαιδευτικής εξέλιξης (Ten Brummelhuis & Kuiper, 2008). Είναι δύσκολο να καταλήξουμε με ασφάλεια στο σωστό συμπέρασμα, καθώς υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάσουν τη χρήση των ΤΠΕ στα σχολεία, οργανωτικοί παράγοντες, παράγοντες υποστήριξης και περιβαλλοντικοί παράγοντες (Sumner & Hostetler 1999; Leskes et al., 2003). Σύμφωνα με τους Grunwald κ.ά. (2010) όσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την τεχνολογία τόσο περισσότερο αναγνωρίζουν και εκτιμούν τα πολύ θετικά αποτελέσματά της, σχετικά με τη μάθηση και δέσμευση των μαθητών και τη σύνδεσή της με τις δεξιότητες του 21ου αιώνα. Οι χρήστες που χρησιμοποιούν συχνά την τεχνολογία, βλέπουν μεγαλύτερη επίδραση σε συμπεριφορές που σχετίζονται με την ικανότητα του 21ου αιώνα, από ό, τι οι χρήστες που χρησιμοποιούν σπάνια την τεχνολογία. Επίσης η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία, τη μελέτη και τη διαδικασία μάθησης είναι ένα περίπλοκο και πολυδιάστατο έργο που περιλαμβάνει πολλές δυναμικές, όπως εργαλεία ΤΠΕ, καθηγητές, μαθητές, σχολείο, διοίκηση, εκπαιδευτικά προγράμματα και σχολική

κουλτούρα (Sutherland, 2004). Οι διαστάσεις που δημιουργούν τη σχολική κουλτούρα είναι οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, η τάξη, το μαθησιακό υλικό, οι μέθοδοι διδασκαλίας και η στάση του διευθυντή (Limberg, 2002).

Η μάθηση θα μπορούσε να θεωρηθεί μόνιμη όταν οι μαθητές μαθαίνουν σε περιβάλλοντα παρόμοια με τις καταστάσεις που αντιμετωπίζουν στην πραγματική ζωή ή όταν μαθαίνουν βιωματικά. Σήμερα, είναι προφανές ότι και οι δύο δραστηριότητες που οδηγούν στη μάθηση, μέσα από εκπαιδευτικές διαδικασίες πραγματικής εφαρμογής και βιωματικές διαδικασίες μάθησης που σχετίζονται με πραγματικές καταστάσεις, μπορούν να οργανωθούν αποτελεσματικά με την υποστήριξη εκπαιδευτικών τεχνολογιών. Από αυτήν την άποψη, φαίνεται ότι αυτές οι αρχές στη διαδικασία μάθησης που αναφέρονται από τον Merrill (2007) και οι επιδράσεις των εκπαιδευτικών τεχνολογιών σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα βρίσκονται σε αλληλεπίδραση. Ο λόγος είναι ότι προκαλούν το ενδιαφέρον και παρακινούν τη μάθηση.

Επομένως, η χρήση των ΤΠΕ στην τάξη είναι σημαντική. Ωστόσο, η δυναμική της τάξης θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη όσον αφορά τη χρήση αυτών των τεχνολογιών. Στο περιβάλλον της τάξης οι εφαρμογές πολυμέσων που βασίζονται στην τεχνολογία, προκαλούν την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε μαθητή-δάσκαλο, μαθητή-μαθητή, μαθητή-περιεχόμενο και μαθητή-περιβάλλον στη μαθησιακή διαδικασία. Στο πλαίσιο αυτών των αλληλεπιδράσεων, αναμένεται ότι τα εργαλεία πολυμέσων θα βελτιώσουν τη διδασκαλία όσον αφορά την εκπαίδευση, ότι η πρόσβαση σε πηγές του διαδικτύου θα αυξήσει την αλληλεπίδραση μαθητή-περιεχομένου και κατά συνέπεια την ουσιαστική μάθηση και ότι η χρήση τεχνικών παρουσίασης των πολυμέσων θα αυξήσει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στον μαθητή και τον δάσκαλο (Anderson, 2003). Για τον λόγο αυτό δημιουργήθηκαν εργαστήρια τεχνολογίας πληροφοριών που εξοπλίστηκαν με προβολείς και διαδραστικούς πίνακες. Σύμφωνα με τους Baylor και Rithcie (2002) τα σχολεία που ενσωμάτωσαν με επιτυχία την τεχνολογία στα προγράμματα σπουδών τους εργάζονται με ολοκληρωμένα σχέδια χρήσης της τεχνολογίας. Αντί να ενεργούν απλά ως οδικός χάρτης, αυτά τα σχέδια εξηγούν τη φιλοσοφία της χρήσης της τεχνολογίας, καθώς και τον τρόπο ανάπτυξης δραστηριοτήτων διδασκαλίας-μάθησης.

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις ΤΠΕ στην εκπαίδευση

Υπάρχουν μελέτες που διερεύνησαν τη χρησιμότητα των υποδομών που δημιουργήθηκαν στα σχολεία σε σχέση με τη χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση και πόσο αποτελεσματικά οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την τεχνολογία σε δραστηριότητες μαθημάτων. Αυτές οι μελέτες αποκάλυψαν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούν στη διδασκαλία εκπαιδευτικό υλικό που βασίζεται στο Διαδίκτυο και ότι θεωρούν τις ελλείψεις που σχετίζονται με τον εξοπλισμό και το διαδίκτυο ως τον κύριο λόγο της μη πρόσβασης σε αυτό (Gömleksiz, 2004). Οι πιο σημαντικοί λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αποτυγχάνουν στη διδασκαλία τους έχει να κάνει με την καλή χρήση του εκπαιδευτικού υλικού που βασίζεται στο διαδίκτυο και τους υπολογιστές, την έλλειψη εκπαιδευτικών εργαλείων και υλικών και την έλλειψη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό ή τη χρήση του (Gömleksiz, 2004).

Μια άλλη διάσταση που εντοπίζεται σε μελέτες, είναι ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τη σημασία της χρήσης της εκπαιδευτικής τεχνολογίας στη διδασκαλία και ότι δεν είναι ακόμη πρόθυμοι να χρησιμοποιήσουν τις νέες τεχνολογίες, όχι μόνο εξαιτίας της έλλειψης απαραίτητων υποδομών, αλλά και εξαιτίας της έλλειψης σχετικής υποστήριξης από τη διοίκηση του σχολείου και εξαιτίας ανεπαρκούς γνώσης σχετικά με χρήση τέτοιων τεχνολογιών στην εκπαίδευση (Gömleksiz, 2004).

Τα τελευταία χρόνια, πολλές πρωτοβουλίες, που προέρχονται τόσο από την ερευνητική κοινότητα όσο και από τους υπευθύνους της εκπαιδευτικής πολιτικής, αφορούν την προετοιμασία των εκπαιδευτικών, προκειμένου να τους επιτρέψει να ενσωματώσουν τις ΤΠΕ στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική τους. Διάφορα προγράμματα έχουν

εφαρμοστεί στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που στοχεύουν στη βελτίωση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική εφαρμογή των ΤΠΕ στις εκπαιδευτικές και μαθησιακές διαδικασίες. Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή επιτυχημένων προγραμμάτων κατάρτισης των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ θεωρείται ο βασικός παράγοντας για μία θεμελιώδη, ευρείας κλίμακας, εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Vosniadou & Kollias, 2001; Watson, 2001).

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις ΤΠΕ στην εκπαίδευση επηρεάζουν σημαντικά την υιοθέτηση και εφαρμογή συμπεριφορών ΤΠΕ στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί γενικά συμφωνούν ότι οι υπολογιστές αποτελούν πολύτιμο εργαλείο και είναι θετικοί στις ΤΠΕ για την επίτευξη της μάθησης και των δεξιοτήτων των μαθητών. Σε πολλές περιπτώσεις, θεωρούν τις ΤΠΕ ως νέο αντικείμενο στην εκπαίδευση και όχι ως νέο τρόπο διδασκαλίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών και της γνώσης (Williams et al., 2000). Φαίνεται ότι, παρόλο που αναγνωρίζουν τη σημασία της εισαγωγής των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο θετικοί στην εκτεταμένη χρήση της στην τάξη και πολύ λιγότερο πεπεισμένοι για τη δυνατότητά να βελτιώσουν τη διδασκαλία (Cox et al., 1999; Russell et al., 2003).

Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον να μάθουν για τις ΤΠΕ, η χρήση των εργαλείων των ΤΠΕ είναι περιορισμένη και επικεντρώνεται σε ένα στενό φάσμα εφαρμογών, κυρίως για προσωπικούς σκοπούς. Οι περισσότεροι από αυτούς συνεχίζουν να χρησιμοποιούν υπολογιστές για συμπληρωματικές εργασίες χαμηλού επιπέδου, όπως επεξεργασία κειμένου (σχέδια μαθημάτων, φύλλα εργασίας, καταχώριση βαθμών κ.λπ.) ή για λήψη πληροφοριών από το διαδίκτυο (Williams et al., 2000; Russell et al., 2003).

Άλλες έρευνες δείχνουν ότι πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση απέναντι στην τεχνολογία, αλλά δεν θεωρούν τον εαυτό τους ικανό να ενσωματώσουν αποτελεσματικά τις ΤΠΕ στη διδασκαλία τους (Ropp, 1999). Η έλλειψη επαρκούς κατάρτισης και εμπειρίας θεωρείται ένας από τους κύριους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί έχουν αρνητική στάση απέναντι στους υπολογιστές και δεν χρησιμοποιούν την τεχνολογία στη διδασκαλία τους (Christensen, 1997). Από την άλλη πλευρά, τα περισσότερα ευρήματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με γνώσεις ΤΠΕ έχουν μια πιο θετική στάση απέναντι στη χρήση και ενσωμάτωση των υπολογιστών στην εκπαίδευση (Cox et al., 1999). Η επίδραση της αποτελεσματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ μπορεί να μετρηθεί από την αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών (Galanouli et al., 2004) καθώς και των μαθητών (Christensen, 1997).

Πολλές έρευνες καταλήγουν σε έναν μακρύ κατάλογο παραγόντων που επηρεάζουν ουσιαστικά τη χρήση της τεχνολογίας στα σχολεία. Αυτοί οι παράγοντες αναφέρονται στη δυσκολία εύκολης πρόσβασης σε υπολογιστές, τις ανεπαρκείς υποδομές, τον κακό σχεδιασμό χρήσης της τεχνολογίας (Smerdon et al., 2000) και την απειρία των εκπαιδευτικών στη χρήση της τεχνολογίας ως εργαλείο παραγωγικότητας (Hope, 1998). Άλλοι σχετικοί παράγοντες αναφέρονται στην έλλειψη χρόνου για την προετοιμασία πόρων ΤΠΕ για τη διδασκαλία (Preston et al., 2000), στην έλλειψη συνεχούς υποστήριξης, στην κατακερματισμένη γνώση, στην άγνοια των σχολικών αναγκών (Hardy, 1998). Επίσης επηρεάζουν τη χρήση της τεχνολογίας στα σχολεία η καθοδήγηση από ειδικούς μέντορες και οι διαδικτυακοί πόροι (Sherry et al., 2000), η συμβατότητα της καινοτομίας που σχετίζεται με την τεχνολογία με τη φιλοσοφία του σχολείου και τέλος, η μεταβαλλόμενη φύση της ίδιας της τεχνολογίας (Zhao & Frank, 2003).

Άλλοι ερευνητές αναφέρονται σε μεταβλητές που επηρεάζουν την υιοθέτηση ή εφαρμογή της τεχνολογίας των πληροφοριών από τους εκπαιδευτικούς. Για παράδειγμα, εάν οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί απέναντι στις νέες τεχνολογίες, συνειδητοποιούν τα πλεονεκτήματα της ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στη διδασκαλία τους, (Scrimshaw, 2004).

Οι Honey κ.ά. (2000), από την άλλη πλευρά, έχουν προτείνει μία διαφορετική δομή, πιστεύοντας ότι για την επιτυχή εφαρμογή της τεχνολογίας των πληροφοριών στην εκπαίδευση, είναι απαραίτητο να κατανοήσουμε τις πολύπλοκες αλληλεπιδράσεις στην τάξη μεταξύ δασκάλων, μαθητών και τεχνολογίας. Ο Szabo (2002) εξέφρασε μια διαφορετική εκτίμηση, υποστηρίζοντας ότι το κύριο μέλημα κατά την εισαγωγή μιας καινοτομίας δεν είναι η πραγματική τεχνολογία, αλλά η διασφάλιση ότι το κοινωνικό πλαίσιο, οι άνθρωποι, η τεχνολογία και η σκόπιμη δράση είναι συμβατά με την προτεινόμενη εισαγωγή της τεχνολογίας.

Συμπεράσματα

Η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική είναι μια ιδιαίτερα δύσκολη και περίπλοκη διαδικασία, η οποία απαιτεί χρόνο και συνεχή προσπάθεια. Είναι προφανές, ότι οι εκπαιδευτικοί της πράξης αποτελούν τον καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχή ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Πρέπει να προετοιμαστούν κατάλληλα ώστε να είναι σε θέση να επανοργανώσουν τη διδασκαλία τους με τη βοήθεια εργαλείων των ΤΠΕ, χρησιμοποιώντας παραδοσιακές και νέες διδακτικές και μαθησιακές στρατηγικές, οι οποίες θα στοχεύουν στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών.

Η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στο σχολείο αποτελεί πλέον αναγκαιότητα. Κάθε αλλαγή που κάνουμε στο πλαίσιο της μάθησης θα πρέπει να γίνεται έτσι ώστε να προωθείται η μάθηση, τόσο σε ατομικό όσο και σε συστημικό επίπεδο. Η χρήση των νέων τεχνολογιών πρέπει να αποτελεί ένα από τα βασικά προσόντα ενός παιδαγωγού. Οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται θετικά για τα οφέλη από την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Οι παράγοντες που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τους εμποδίζουν να εντάξουν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία, είναι η υλικοτεχνική υποδομή και η έλλειψη επιμόρφωσης. Ακολουθεί η ανασφάλεια που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί για τις ΤΠΕ, που πιθανά συνδέεται με την έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης.

Η επιμόρφωση παίζει σημαντικό ρόλο σχετικά με τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η έλλειψη θεσμοθετημένης και συνεχούς επιμόρφωσης στις ΤΠΕ για όλους τους εκπαιδευτικούς είναι σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας, για την επιλογή μιας τέτοιας πρακτικής. Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, η ύλη που πρέπει να καλύψουν οι εκπαιδευτικοί και ο εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας του σχολείου, θεωρούνται σημαντικά εμπόδια. Ο απαιτούμενος χρόνος προετοιμασίας και υλοποίησης ενός μαθήματος με την αξιοποίηση των ΤΠΕ θεωρείται από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανασταλτικός παράγοντας.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τις ΤΠΕ ένα βοηθητικό και υποστηρικτικό εργαλείο στη μαθησιακή και διδακτική πράξη, διότι παρέχουν πολλές δυνατότητες και στους μαθητές. Οι ΤΠΕ διευκολύνουν τη διδασκαλία στην τάξη, καθώς προωθούν διδακτικά μέσα και δραστηριότητες, εκθέτοντας το διδακτικό υλικό στους μαθητές. Οι μαθητές ενθουσιάζονται με τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, με αποτέλεσμα να διεγείρεται το ενδιαφέρον τους και να αυξάνεται η προσοχή τους στο μάθημα.

Αναφορές

Anderson, R. (2008). Implications of the information and knowledge society for education. In J. Voogt & G. Knezek (Eds.), *International handbook of information technology in primary and secondary education* (σσ. 5-22). New York: Springer.

Anderson, T. (2003). Getting The mix right again: An updated and theoretical rationale for interaction. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4(2).

Baylor, L.A., & Rithcie, D. (2002). What factors facilitate teacher skill, teacher morale, and perceived student learning in technology-using classrooms? *Computers & Education*, 39(4), 395-414.

Christensen, R. (1997). *Effect of technology integration education on the attitudes of teachers and their students*. Unpublished doctoral dissertation, University of North Texas.

Cox, M., Preston, C., & Cox, K. (1999). What factors support or prevent teachers from using ICT in their classrooms? *Presented at the British Educational Research Association Annual Conference*. Brighton: University of Sussex.

Cuban, L. (2001). *Oversold and underused*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gömleksiz, M. (2004). Use of educational technology in english classes. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3.

Galanouli, D., Murphy, C. & Gardner, J. (2004). Teachers' perceptions of the effectiveness of ICT-competence training.*Computers & Education*, 43, 63–79.

Grunwald and Associates. (2010). *Educators, technology and 21st century skills: Dispelling five myths.* Minneapolis MN: Walden University, Richard W. Riley College of Education. Retrieved April 12, 2021, from www.WaldenU.edu/fivemyths.

Hardy, J.V. (1998). Teacher attitudes toward and knowledge of computer technology. *Computers in the Schools, 14*(3-4), 119-136.

Honey, M., Culp, K.M., & Carrigg, F. (2000). Perspectives on technology and education research: Lessons from the past and present. *Journal of Educational Computing Research, 23*(1), 5-14.

Hope, W.C. (1998). The next step: Integrating computers and related technologies into practice. *Contemporary Education, 69*, 137-140.

Jonassen, D. H. (2000) *Computers as mind tools for schools*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Leskes, A., Grogan, W. R., Canham, R. P., & O'Brien, J. (2003). Designing institutional change. *Liberal Education, 89*(1), 32-41.

Levin, T., & Wadmany, R. (2005). Changes in educational beliefs and classroom practices of teachers and students in rich technology-based classrooms. *Technology, Pedagogy and Education, 14*(3), 281-307.

Limberg, L. (2002). *The school library's pedagogical role – a literature review*. Stockholm: Skolverket.

Merrill, M.D. (2007). First principles of instruction: A synthesis. In R. A. Reiser & J. V. Dempsey (Eds.), *Trends and Issues in Instructional Design and Technology* (pp. 62-71). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Mills, S.C., & Tincher, R.C. (2003). Be the technology: A developmental model for evaluating technology integration. *Journal of Research on Technology in Education, 35*(3), 382-401.

Preston, C., Cox, M., & Cox, K. (2000). *Teachers as innovators: An evaluation of the motivation of teachers to use information and communications technology*. London: MirandaNet.

Russell, M., Bebell, D., O'Dwyer, L., & O'Connor, K. (2003). Examining teacher technology use: Implications for preservice and inservice teacher preparation. *Journal of Teacher Education,* 54(4), 297-310.

Ropp, M. M. (1999) Exploring individual characteristics associated with learning to use computers in preservice teacher preparation. *Journal of Research on Computing in Education,* 31(4), 402–423.

Scrimshaw, P. (2004). *Enabling teachers to make successful use of ICT.* Coventry: Becta.

Sherry, L., Billig, S., Tavalin, F., & Gibson, D. (2000). New insights on technology adoption in communities of learners. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2000* (pp. 2044-2049). Norfolk, VA: Association for the Advancement of Computing in Education.

Smerdon, B., Cronen, S., Lanahan, L., Anderson, J., Iannotti, N., & Angeles, J. (2000). *Teachers' tools for the 21st century: A report on teachers' use of technology* (NCES 2000–

102). Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.

Sumner, M., & Hostetler, D. (1999). Factors influencing the adoption of technology in teaching. *Journal of Computer Information Systems, 40*(1), 81-87.

Sutherland, R. (2004). Designs for learning: ICT and knowledge in the classroom. *Computers & Education, 43*(1), 5-16.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ξάνθης σχετικά με την εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας

Ντουραντώνη Παρασκευή
Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ξάνθης
douradoni@yahoo.gr

Παπούδης Αθανάσιος,
Πληροφορικός στο Φορέα Διαχείρισης του Εθνικού Πάρκου Ανατ. Μακεδονίας Θράκης
mitsantoni@yahoo.gr

Περίληψη

Αυτή η έκθεση παρουσιάζει τα πρώτα αποτελέσματα έρευνας σχετικά με το γνωσιακό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ξάνθης στις Ψηφιακές Τεχνολογίες της Πληροφορικής (Ψ.Τ.) ενώ στη συνέχεια πραγματεύεται το βαθμό ικανοποίησής τους από την εφαρμογή της εξΑΕ κατά το σχολικό έτος 2020-2021. Η έρευνα διεξήχθη μετά την έναρξη της δια ζώσης εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή από τα μέσα Απριλίου έως και 31 Μαΐου 2021. Η έκθεση θα αναλύσει παράλληλα ποσοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω 70 έγκυρων ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών της Περιφερειακής Ενότητας Ξάνθης και ποιοτικών δεδομένων από 32 ημι-δομημένα ερωτήματα με βασικούς ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς που εφάρμοσαν εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (εξΑΕ) το σχολικό έτος 2020-2021 στην Περιφερειακή Ενότητα Ξάνθης.

Λέξεις κλειδιά: εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (εξΑΕ), Τηλεκπαίδευση, Ψηφιακές Τεχνολογίες της Πληροφορικής (Ψ.Τ.).

Εισαγωγή

Ο όρος εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (εξΑΕ) χρησιμοποιήθηκε επίσημα στις δεκαετίες 1970 και 1980 (Λιοναράκης, 2001; Keegan,2001;) αλλά τυγχάνει εφαρμογής τουλάχιστον εδώ και 100 χρόνια. Η εξΑΕ δηλώνει την απομακρυσμένη επικοινωνία και γενικά την έλλειψη ανθρώπινης παρουσίας. Η εξΑΕ κατά την τελευταία δεκαετία του 21ο αιώνα πραγματοποιείται με τη χρήση του διαδικτύου. Τα αίτια ώθησης της εξΑΕ είναι: α) η πρόσβαση σε απομονωμένους γεωγραφικά μαθητές (Ζωγόπουλο, 2009), β) η παροχή εκπαίδευσης μαθημάτων που δεν μπορεί να προσφέρει η εκπαιδευτική μονάδα, γ) η συμπερίληψη των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Μέθοδοι εξΑΕ: 1) ασύγχρονη επικοινωνία εκπαίδευσης. 2) σύγχρονη επικοινωνία εκπαίδευσης. Τελευταία εδραιώθηκε το μεικτό μοντέλο = συνδυαστικό περιβάλλον μάθησης (blended learning). Η πρόσφατη πανδημία του covid-19 έχει αλλάξει εντελώς τον τρόπο ζωής με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες των νεαρών μαθητών να προέρχονται σχεδόν αποκλειστικά, από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Παρά την πολυετή εμπειρία στην σύγχρονη-ψηφιακή εξΑΕ, δεν υπάρχει ικανός αριθμός μελετών που να αποδεικνύουν επιστημονικά την αποτελεσματικότητα της.

Ο ρόλος των Νέων Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των διαδικτυακών εργαλείων.

Τα τεχνολογικά επιτεύγματα με τη ραγδαία εξέλιξή τους έχουν εισβάλλει και στο χώρο της εκπαίδευσης. Η δημοτικότητα των υπολογιστών, του παγκόσμιου ιστού και του διαδικτύου ώθησε πολλούς ερευνητές να εξετάσουν τις δυνατότητες και τις προκλήσεις που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν στον τομέα της εκπαίδευσης. Η τεχνολογία μπορεί να αποφέρει πολλά οφέλη στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς (Παγγέ κ.α., 1998).

Η ενημέρωση εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών είναι καθοριστικής σημασίας. Οι μαθητές θα επωφεληθούν καθώς: σύμφωνα με την MarlandReport (1972) οι χαρισματικοί δεν θα περιορίζονται σε συγκεκριμένα μαθήματα και οι μέτριοι θα ανακαλύπτουν νέους

τρόπους μάθησης και αντιμετώπισης προβλημάτων. Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών επιφέρει τα επιδιωκόμενα όταν ακολουθείται από τις κατάλληλες δραστηριότητες μάθησης (Ράπτης, 2002). Επιπλέον, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες θα έχουν πρόσβαση στη γνώση χωρίς να περιορίζονται στο σπίτι και ο αναλφαβητισμός σε ορισμένες περιοχές θα μειωθεί ίσως και επαλειφθεί. Πρόκειται, λοιπόν, για πολυμέσα και διδακτικά εργαλεία όπως είναι ο προτζέκτορας, ο διαδραστικός πίνακας, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής (η/υ), η τηλεόραση και το διαδίκτυο με τα προγράμματα αυτού.

Ψηφιακός αναλφαβητισμός

Σύμφωνα με το άρθρο 26 της Οικουμενικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (1948), όλοι οι άνθρωποι έχουν το ίδιο δικαίωμα στην εκπαίδευση. Αν και πριν από μερικά χρόνια υπήρχε η θεωρία ότι: ο οργανικός και λειτουργικός αναλφάβητος δηλαδή αυτός που στερείται γνώσης, γραφής και ανάγνωσης (ορισμός της UNESCO (27.11.1978) οπ. αν. από Κούτρα, 2005), είναι αυτός που σίγουρα θα θεωρηθεί και ψηφιακά αναλφάβητος. Πρόσφατες έρευνες, έδειξαν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναγνωρίζουν τη συμβολή των Ψ.Τ. της πληροφορικής στη μαθησιακή διαδικασία (Καρτσιώτης, 2003; Κυνηγός κ.α., 2000;). Οι εκπαιδευτικοί καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι, η χρήση των Ψ.Τ. επιφέρει αλλαγές στο μαθησιακό περιβάλλον και στους παραδοσιακούς ρόλους μαθητή – δασκάλου ως πομπού και δέκτη της γνώσης, γι' αυτό εκδηλώνουν ενδιαφέρον για επιμόρφωση πάνω στις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις.

Ορισμός εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ή αλλιώς, τηλεκπαίδευση δηλώνει την απομακρυσμένη επικοινωνία και γενικά την έλλειψη ανθρώπινης παρουσίας, την έλλειψη μη λεκτικών υποδείξεων, την αναγκαιότητα τεχνολογικών ικανοτήτων και αντιμετώπισης τεχνικών προβλημάτων, τις διαφορές στις χρησιμοποιούμενες τεχνολογίες, τις ανησυχίες, τις προηγούμενες online εμπειρίες. Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση τον 21ο αιώνα (σε σχέση με τις δεκαετίες του 20ου αιώνα όπου η εξ αποστάσεως εκπαίδευση πραγματοποιείτο μέσω αλληλογραφίας και ηχητικών δεδομένων σε μαγνητικά μέσα αποθήκευσης), η μάθηση πραγματοποιείται με τη χρήση του διαδικτύου και «*ενεργοποιεί το μαθητή πως να μαθαίνει μόνος του και πως να λειτουργεί αυτόνομα προς μία ευρετική πορεία αυτομάθησης*» (Αναστασιάδης, 2014).

Παράγοντες ανάπτυξης της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

Εκπαιδευτικοί έχουν καταλήξει σε τρεις κύριους παράγοντες ανάπτυξης της εξΑΕ: α) την πρόσβαση σε απομονωμένους γεωγραφικά μαθητές, β) την παροχή εκπαίδευσης μαθημάτων που δεν μπορεί να προσφέρει η σχολική τους μονάδα π.χ. λόγω έλλειψης εκπαιδευτικού προσωπικού, γ) για να συμπεριληφθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι γονείς που το επιθυμούν και έχουν την επιθυμία να διδάξουν ή να συν-διδάξουν τα παιδιά τους.

Τεχνολογικά μέσα και μορφές της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

Μεγάλο ρόλο έπαιξε η αυξημένη χρήση φορητών συσκευών Laptop, tablet, smartphone, η οποία οδήγησε στη δημιουργία ενός νέου ορισμού αυτού της «κινητής μάθησης» (in-learning) (Αναστασιάδης, 2006). Όλη αυτή η τεχνολογική εξέλιξη οδήγησε σε ολοκληρωμένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στο διαδίκτυο (Αναστασιάδης, 2006). Εμφανίστηκαν σύγχρονες και ασύγχρονες τεχνολογίες εκπαίδευσης οι οποίες είχαν ως κύριο στόχο την κάλυψη της αμφίδρομης κατεύθυνσης πληροφοριών. Η παράδοση των μαθημάτων μπορεί να επιτευχθεί μέσω τριών κύριων μεθόδων (Barbour & Reeves, 2009). Η πρώτη ομοιάζει με τα μαθήματα δι' αλληλογραφίας. Στη δεύτερη μέθοδο ο μαθητής εκτός από το βασικό υλικό, θα βρει οδηγούς σπουδών και χρονοδιαγράμματα εργασιών. Η μέθοδος αυτή είναι γνωστή ως ασύγχρονη επικοινωνία εκπαίδευσης. Στην τρίτη μέθοδο, εφαρμόζονται παρόμοιες διαδικασίες διδασκαλίας με αυτές της τάξης π.χ. παρουσίαση

μαθήματος με χρήση διαφανειών, ανάθεση ατομικών ή ομαδικών εργασιών online κλπ. Η μέθοδος αυτή είναι γνωστή με το όνομα σύγχρονη επικοινωνία εκπαίδευσης.

Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ξάνθης για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά το σχολικό έτος 2020-2021. Η εφαρμογή των μέτρων περιορισμού της εξάπλωσης του νέου κορωνοϊού, οδήγησε την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων να επιβάλει για πρώτη φορά στα χρονικά της Ελληνικής εκπαιδευτικής διαδικασίας, την υποχρεωτική χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο σύνολο του εκπαιδευτικού πληθυσμού και βαθμίδων εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια). Τα αποτελέσματα αυτής της διαδικασίας παρέμειναν άγνωστα τόσο μεταξύ της εκπαιδευτικής κοινότητας όσο και στην ανώτερη διοίκηση του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων και για αυτό κρίνεται η ανάγκη περεταίρω έρευνας. Η απειρία εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων στην εξΑΕ και ιδιαίτερα μέσω χρήσης των Νέων Τεχνολογιών, δημιουργεί ερωτήματα για την αποτελεσματικότητα της μεθόδου καθώς και για την ικανοποίηση όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που σχεδιάστηκαν για να καταγράψουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών είναι:

1· Ποια είναι η ικανότητα χρήσης των Νέων Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των εργαλείων του Ελληνικού Συστήματος Τηλεκπαίδευσης από εκπαιδευτικούς και μαθητές;

2· Υπάρχει εμπιστοσύνη (από τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους μαθητές) για τη χρήση των εφαρμογών Τηλεκπαίδευσης;

3· Ποια είναι η αποτελεσματικότητα των εφαρμογών (και της υλικοτεχνικής υποδομής) βάσει της εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών προς τις μεθόδους υλοποίησης της Τηλεκπαίδευσης;

4· Προτάθηκαν-λύσεις και εκφράστηκαν απόψεις για την επιτυχή πραγματοποίηση της εξΑΕ στο μέλλον;

Η έρευνα βασίστηκε στην ποιοτική ανάλυση ποσοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω 70 έγκυρων ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Ξάνθης και ποιοτικών δεδομένων από 32 ημι-δομημένα ερωτήματα με βασικούς ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς που έκαναν χρήση των εργαλείων Τηλεκπαίδευσης στην εξΑΕ του τρέχοντος σχολικού έτους. Τα ερωτηματολόγια ήταν ηλεκτρονικής μορφής και διαθέσιμα προς απάντηση στο σύνολο του εκπαιδευτικού δυναμικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ξάνθης. Τα ερωτηματολόγια είχαν τρία (3) πεδία ερωτήσεων.

Στο 1ο κλήθηκαν οι εκπαιδευτικοί να γνωστοποιήσουν δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, όπως: φύλλο, ηλικία, έτη προϋπηρεσίας, σχολική μονάδα υπηρεσίας

Στο 2ο κλήθηκαν να απαντήσουν π.χ. σε κλειστές ερωτήσεις σχετικά με το επίπεδο διαδυκτιακής σύνδεσης

Στο 3^{ο} κλήθηκαν να αξιολογήσουν σε μια πενταβάθμια κλίμακα likert τις απόψεις τους ως προς το ρόλο του εκπαιδευτικού, ζητώντας να αποτυπώσουν την τυχόν ανησυχία τους για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση αλλά και για την παρελθοντική χρήση των σύγχρονων και ασύγχρονων ψηφιακών εργαλείων και εφαρμογών της εξΑΕ.

Στο 4^{ο} κλήθηκαν να αξιολογήσουν μέσω κλίμακας likert την ετοιμότητα και την ικανότητα των μαθητών να ανταποκριθούν στις νέες εκπαιδευτικές συνθήκες που βίωσαν με τρόπο απότομο και απροετοίμαστο.

Στο 5^{ο} κλήθηκαν να απαντήσουν μέσω κλίμακας likert την ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από τις δυνατότητες των εργαλείων εκπαίδευσης.

Στο 6^{ο} κλήθηκαν να απαντήσουν μέσω κλίμακας likert την ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από τι συμμετοχή των μαθητών στην όλη διαδικασία.

Στο 7ο κλήθηκαν να απαντήσουν μέσω κλίμακας likert τον βαθμό ικανοποίησης του εκπαιδευτικού από την ταχύτητα απόκρισης του ψηφιακού συστήματος που διέθεσε το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Στο 8ο κλήθηκαν να αξιολογήσουν μέσω ερωτήσεων κλειστού τύπου οι παράμετροι που επηρέασαν το τελικό αποτέλεσμα.

Στο 9ο κλήθηκαν να αποτυπώσουν μέσω σύντομης απάντησης την γενικευμένη εντύπωση από την πολύμηνη εφαρμογή της εφΑΕ.

Από το σύνολο του δείγματος, τα Γενικά Λύκεια έλαβαν την πρωτοκαθεδρία συμμετοχής με 37,1%, ακολούθησαν τα Γυμνάσια με ποσοστό 27,1% από τα οποία περιμέναμε μεγαλύτερη συμμετοχή με δεδομένο ότι οι σχολικές μονάδες των Γυμνασίων είναι περισσότερες των πάσης φύσεως Λυκείων. Τα άλλου τύπου Λύκεια (ΕΠΑΛ, Εκκλησιαστικό κλπ) συμμετείχαν στο αναμενόμενο λαμβάνοντας πάντα υπόψη την αναλογία αυτών των σχολικών μονάδων επί του συνόλου των Λυκείων. Μεγάλη εντύπωση προξένησε η συμμετοχή από σχολεία Ειδικής Αγωγής με ποσοστό 20% αν και το ποσοστό των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία Ειδικής Αγωγής δεν ξεπερνά το 7%, το οποίο δηλώνει το αυξημένο ενδιαφέρον στην εξΑΕ.

Η ικανότητα χρήσης των εφαρμογών Word και e-mail από τους εκπαιδευτικούς, είναι πολύ μεγάλη. Στα κοινωνικά δίκτυα και ακόμη περισσότερο στο Excel είναι μικρή. Στις εφαρμογές νέφους και web2 από πολύ μικρή έως ελάχιστη.

Υπάρχει μεγάλη ανησυχία για την υλοποίηση εξΑΕ σε ποσοστό 72,9% παρότι οι μισοί χρησιμοποίησαν τα εργαλεία σύγχρονης & ασύγχρονης εκπαίδευσης πριν την εκκίνηση της εξΑΕ.

Οι 6 στους 10 πιστεύουν πως οι μαθητές ανταπεξέρχονται μετρίως στις νέες ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ενώ, από 15% σχεδόν μοιράζονται οι απόψεις ότι ανταπεξήλθαν λίγο ή πολύ.

Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών για τις δυνατότητες των εργαλείων της εξΑΕ, αξιολογήθηκαν μέσω της κλίμακας likert scale, ως:

- προς τη **Σ**ύγχρονη Τηλεκπαίδευση θεωρήθηκε πως ήταν μέτρια *έως* πολύ υψηλή,
- προς την **Α**σύγχρονη θεωρήθηκε πως ήταν μέτρια *και* πολύ υψηλή.

Η δήλωση ικανοποίησης των εκπαιδευτικών για τις δυνατότητες των εργαλείων Τηλεκπαίδευσης αποτυπώθηκαν ως εξής:

- για την χρησιμότητά τους στην εκπαιδευτική διαδικασία , δηλώθηκε από πολύ υψηλή έως μέτρια ικανοποίηση,
- για την λειτουργικότητά τους, από μέτρια έως πολύ υψηλή ικανοποίηση,
- για την ταχύτητα των εφαρμογών σε συνάρτηση με το διαδίκτυο, μέτρια και κάποιες φορές υψηλή ικανοποίηση.

Για τη διαρκή παρεχόμενη υποστήριξη από το ΥΠΑΙΘ σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν:

- Μέτρια με ποσοστό 32,9%,
- Καθόλου και Πολύ λίγο με ποσοστό 22,9% έκαστη,
- Λίγο με ποσοστό 14,3% και,
- Πολύ με ποσοστό 7,1%

Η επίτευξη συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού και **μαθητή** πραγματοποιήθηκε:

- Μέτρια με ποσοστό 45,7%,
- Λίγο και Πολύ λίγο με ποσοστό 15,7%
- Πολύ με ποσοστό 11,4% και,
- Καθόλου με ποσοστό 7,1%

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η εξΑΕ μπορεί να εφαρμοσθεί καλύτερα σε :

- Θεωρητικά μαθήματα 55,7%,
- Εργαστηριακά μαθήματα
- Και τα δύο 18,6%

- Κανένα από τα δύο 31,4%

Η πρόταση για εφαρμογή της εξΑΕ, θεωρήθηκε από τους εκπαιδευτικούς πως μπορεί να εφαρμοσθεί σε:

- Ακραίες περιπτώσεις π.χ. επιδημίες 55,7%,
- Σε προβλήματα καθημερινότητας π.χ. χιονοπτώσεις 24,3%
- Στην τελική ερώτηση για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μέσα από την ψηφιακή εφαρμογή Τηλεκπαίδευσης του ΥΠΑΙΘ, οι εκπαιδευτικοί είναι από μετρίως έως καθόλου ικανοποιημένοι.

Σε ερωτήσεις σύντομης απάντησης, σχεδόν όλοι δήλωσαν ότι είναι απαραίτητο να γίνουν σεμινάρια σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς για τη χρήση της εξΑΕ, και πιο ειδικά σεμινάρια για εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.

Επίσης, δήλωσαν πως πρέπει το ΥΠΑΙΘ να προσφέρει δωρεάν τη σύνδεση και τον τεχνολογικό εξοπλισμό σε όλους τους μαθητές.

Να δημιουργηθούν εξειδικευμένα ψηφιακά εργαλεία ανάλογα με τη φύση του κάθε μαθήματος.

Τα μενού να είναι στα Ελληνικά. Πιο εύχρηστο περιβάλλον για μαθητές ΑΜΕΑ και πρόσφυγες. Να βελτιωθεί ο τρόπος εμφάνισης των πλήκτρων.

Να εξοπλιστούν οι εφαρμογές με εργαλεία αξιολόγησης και ελέγχου των γνώσεων των μαθητών. Μικρότερο πρόγραμμα και περισσότερη αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών.

Υπήρξε και μία μερίδα εκπαιδευτικών που δεν δέχεται την εξΑΕ για κανένα λόγο.

Συμπεράσματα

1)Συμπεράναμε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι εξοικειωμένοι με τις εφαρμογές word, e-mail στον αντίποδα βρίσκονται οι εφαρμογές web2 και νέφους. Το επίπεδο γνώσης των εργαλείων του συστήματος Τηλεκπαίδευσης, κυμάνθηκε από τη μη ευκολία έως την μέτρια ευκολία.

2) Δεν επιθυμούν τη χρήση εξΑΕ σε περιόδους κανονικότητας. Αντιλαμβάνονται πως οι μαθητές δεν ανταπεξήλθαν στις απαιτήσεις της εξΑΕ με το ΥΠΑΙΘ να μην προσφέρει την απαιτούμενη βοήθεια σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς. Η εκπαιδευτική διαδικασία πέτυχε εν μέρει χάρη στον κατάλληλο συντονισμό των εκπαιδευτικών αλλά το 86% θεωρεί ανεπιτυχή τη συνεργασία, μέσω της εξΑΕ, εκπαιδευτικού και γονέα όπως και του εκπαιδευτικού με το μαθητή.

3) Τα ¾ θεωρούν ότι η εξΑΕ πέτυχε το σκοπό της και ότι συνέβαλαν σημαντικά τα ψηφιακά εργαλεία του ψηφιακού συστήματος. Τα συστήματα εξΑΕ δεν προσφέρουν σωστή και αντικειμενική αξιολόγηση των μαθητών. Η χρήση της εξΑΕ συστήνεται μόνο σε περιόδους πανδημίας ενώ μόνο το 1/3 τα συστήνει και για περιόδους έκτακτων συνθηκών. Γενικά, οι απαντήσεις των παραπάνω ενοτήτων έδειχναν μία θετική διάθεση προς την εξΑΕ εντούτοις, δεν λήφθηκε το αναμενόμενο αποτέλεσμα στο ερώτημα για την αποτύπωση της τελικής άποψης τους.

4) Όλοι εξέφρασαν την επιθυμία τους για πραγματοποίηση ειδικών σεμιναρίων. Επιπροσθέτως, προτάθηκε η δημιουργία νέας ψηφιακής εφαρμογής πιο κατανοητής και εύχρηστης για τους μαθητές ΑΜΕΑ.

Προτείνεται βελτιωμένη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας με ερωτήματα όπως «υπάρχουν κατάλληλες ψηφιακές αίθουσες στη σχολική σας μονάδα;», «η διεύθυνση του σχολείου σας τροφοδότησε με το κατάλληλο υπολογιστικό εξοπλισμό όταν τους το ζητήσατε;» σε ένα μεγαλύτερο δείγμα. Νέα έρευνα για να διερευνηθούν ο λόγοι που απέχουν οι εκπαιδευτικοί στις προσκλήσεις συμπλήρωσης ερωτηματολογίων με εκπαιδευτική θεματολογία.

Αναφορές

Barbour, M. & Reecer, T. (2009) «*The reality of virtual scholls: A reviw of the literature Computers & Education*»2 (2009)

Cavanaugh, C (2009). «*Getting students more learning time online distance education in support of expanded learning time in K-12 schools.*» http://bit.ly/o2jxQ Ανακτήθηκε 19/5/2021

Chatziplis, P., Vassala, P., & Lionarakis, A. (2006). Supplementary distance learning in secondary education. Proceedings of the 2nd International Open and Distance Learning (IODL) Symposium. Eskisehir, Turkey.

Eisner, W. E. (1991). *The enlightened eye, qualitative inquiry and the enhancement of educational practice.* New York: Macmillan

Ellis, R. (2009). A field guide to learning management systems. USA: American Society of Training and Development (ASTD).

Ertmer Peggy A. , (2005), *Teacher Pedagogical Beliefs: The Final Frontier in Our Quest for Technology Integration?,* ETR&D, Vol. 53, No. 4, pp. 25–39

Hazari, S. (1998). Evaluation and selection of web course management tools.

Keegan, D. (2001). Οι βασικές αρχές της ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Marland,S.PJr.(1972). Education of the gifted and talented.Volume I. Report to the C ongress of the United States by the U.S. Commissioner of Education DC: U.S.Government Printing Office.

Paraskeva, F., Bouta, H. & Papagianni, A. (2008). Individual characteristics and computer self-efficacy in secondary education teachers to integrate technology in educational practice. *Computers & Education, 50*(3), 1084-1091. Elsevier Ltd

ΑΜΕ-ΑΠΕ https://www.alfavita.gr/kosmos/345412_anoixan-ta-sholeia-stin-agglia-martyrio-i-tilekpaideysi Ανακτήθηκε 23/5/2021

Αναστασιάδης, Π. (2014). ΤΠΕ και Συνεργατική Δημιουργικότητα στο Σύγχρονο Σχολείο. Στο Π.Αναστασιάδης, (επιμ.), Πρακτικά Εργασιών 9ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «ΤΠΕ στην Εκπαίδευση». Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, 3 - 5 Οκτωβρίου 2014.

Αναστασιάδης, (2014). Η έρευνα για την ΕξΑΕ με τη χρήση των ΤΠΕ (e-learning) στο Ελληνικό Τυπικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ανασκόπηση και προοπτικές για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.. Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 10(1), 5-32. doi:https://doi.org/10.12681/jode.9809 Ανακτήθηκε 14/5/2021

Αναστασιάδης Π. (2006). «Περιβάλλοντα μάθησης στο διαδίκτυο και εκπαίδευση από απόσταση Αθήνα, Προπομπός.

Βασάλα, Π. (2005). Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση.Στο Α. Λιοναράκης, (Επιμ), Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης: Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές εφαρμογές. Πάτρα: ΕΑΠ.

Γιαβρίμης, Π., Παπάνης, Ευ., Νεοφώτιστος & Β., Βαλκάνος.: *Απόψεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογής των ΤΠΕ στην εκπαίδευση,* 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή τελευταία ανάκτηση 10/05/2021 http://korinthos.uop.gr/~hcicte10/proceedings/23.pdf

Γκιμίσης, & Αποστολάκης (2011). «Η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη Βόρεια Αμερική Το παράδειγμα των ΗΠΑ και του Καναδά.» Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 6,

Διαμαντάκη, Κ., Ντάβου, Μ., & Πανούσης, Γ. (2001). *Ψηφιακές Τεχνολογίες και παλαιοί φόβοι στο σχολείο: Αναπαραστάσεις και Στάσεις Εκπαιδευτικών ως προς τη Χρήση Νέων Τεχνολογικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.* Αθήνα: Παπαζήση

Ζωγόπουλος, Ε. (χ.χ.). Ψηφιακές Τεχνολογίες και μέσα επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ελληνική Πύλη Παιδείας. Ανακτήθηκε 30 Απριλίου 2020 από https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/digital-education-china

Ιωσηφίδης, Θ.(2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες.* Αθήνα: Κριτική

Καρτσιώτης, Θ. (2003). Αξιολόγηση της διαδικασίας επιμόρφωσης και του έργου «ΛΑΕΡΤΗΣ», προτάσεις εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην ΤΕΕ. Θέματα στην Εκπαίδευση, 4(2), 267- 289.

Κυνηγός, Π., Καραγεώργος, Δ., Βαβουράκη, Α., & Γαβρήλης, Κ. (2000). Οι απόψεις των καθηγητών του «Οδυσσέα» για τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Στο Β. Κόμης (επιμ.) Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση» (σ. 593- 600), Πάτρα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Λαζακίδου Α., Ι. Ευαγγέλου, Δ. Χατζημιτσής (2004), *Εικονικός Κόσμος & Ψηφιακές Τεχνολογίες*. Αθήνα, Κλειδάριθμος.

Λαζακίδου Α., Γ. Λαζακίδου-Καφετζή (2004), *Νέες Δυνατότητες & Προοπτικές στην Κοινωνία των Πληροφοριών*. Αθήνα, Κλειδάριθμος.

Λιοναράκης Α., «Για ποια ‘εξ αποστάσεως εκπαίδευση’ μιλάμε»;, εισήγηση στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, 25 - 27 Μαίου, Πάτρα, 2001.

Παγγέ, Τ., & Κυριαζή, Μ. (1998). Ψηφιακές Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε στις 18 Νοεμβρίου 2011 από: http://www.etpe.gr/files/proceedings/uploads/eisigisi18.pdf

Παπαγεωργίου Γ.(1998), *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Παρασκευοπούλου-Κόλλια.Ευ., Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις, στο The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology Volume 4, Number 1, 2008, journal.openet.gr/index.php/openjournal/article/download/60/35, ανάκτηση στις 10/05/2021

Πολίτης, Π., Ρούσσος, Π., Τσαούσης, Γ., & Καραμάνης, Μ. (2000). *Αξιολόγηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του έργου ΟΔΥΣΣΕΑΣ*. Στο Β. Κόμης (επιμ.). Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση» (σ. 583-592). Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών

Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2002). Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορικής:Ολική προσέγγιση (Α Τόμος). Αθήνα: Αριστοτέλης Ράπτης.

Σαμιωτάκη (2013). Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση – Εκπαιδευτικό Υλικό Διδασκαλίας Γαλλικής Γλώσσας για Τραπεζικούς Υπαλλήλους. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 7,

Τζιμογιάννης, Α., & Κόμης, Β. (2004). *Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους.* Στο Μ. Γρηγοριάδου, Α. Ράπτης, Σ. Βοσνιάδου & Χ. Κυνηγός (επιμ.), Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση» (σ. 165-176). Αθήνα

ΠΗΓΕΣ ΑΠΟ ΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/2324/1/VoultsiouMSc2007.pdf (Ανακτήθηκε 22/5/2021)
https://ec.europa.eu/info/strategy/recovery-plan-europe/recovery-coronavirus-success-stories/digital/e-learning-through-lockdown_el (Ανακτήθηκε 22/5/2021)
https://www.efsyn.gr/nisides/272570_ex-apostaseos-paidema (Ανακτήθηκε 22/5/2021).

Η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: η διαχρονική εξέλιξή από την εμφάνισή της έως και την περίοδο της πανδημίας του ιού covid-19

Ευαγγέλου Φίλιππος
Δρ,Εκπαιδευτικός, Καθηγητής - Σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
filipevang@gmail.com

Περίληψη

Η πανδημία του Covid-19 οδήγησε στην πρωτόγνωρη συγκυρία της καθολικής αναστολής λειτουργίας των σχολικών μονάδων τόσο σε διεθνές όσο και σε ελληνικό επίπεδο. Αυτό το γεγονός επέφερε πρωτοφανείς προκλήσεις σε όλους τους τύπους και τα επίπεδα μάθησης, καθώς επίσης και σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Σε εκατοντάδες χώρες και φυσικά στην Ελλάδα δημιουργήθηκε η ανάγκη οργάνωσης και εφαρμογής της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης (εξΑΣΕ) στους μαθητές όλων των βαθμίδων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Μέχρι εκείνη τη στιγμή ο όρος της εξΑΣΕ δεν ήταν ιδιαίτερα γνωστός τόσο στην εκπαιδευτική κοινότητα όσο και στην κοινωνία. Στην παρούσα εργασία επιχειρείται μια ενδελεχής βιβλιογραφική ανασκόπηση για τη διαχρονική εξέλιξη της εξΑΣΕ από την εμφάνισή της έως και την περίοδο της πανδημίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: εξΑΣΕ, διαχρονική εξέλιξη, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, covid -19

Εισαγωγή

Λίγο καιρό πριν από την εφαρμογή της εξΑΣΕ στις εκπαιδευτικές δομές εξαιτίας της αναστολής της δια ζώσης διδασκαλίας με την εμφάνιση της πανδημίας, ο όρος εξΑΣΕ ήταν άγνωστος ή αδιάφορος ακόμη και στους εμπλεκόμενους παράγοντες (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, κ.λπ.) της εκπαιδευτικής κοινότητας (Μανούσου, Χαρτοφύλακα, Ιωακειμίδου, Παπαδημητρίου & Καραγιάννη, 2020· Nikiforos, Tzanavaris & Kermanidis, 2020; Zhang, Wang, Yang & Wang, 2020). Η εξΑΣΕ ενδιέφερε, κυρίως, τους ερευνητές και μάλιστα επικέντρωναν το ενδιαφέρον τους στην εκπαίδευση των ενηλίκων και λιγότερο στην εξΑΣΕ. Μέσα σε λίγες μέρες αυτή η κατάσταση άλλαξε αφού λόγω της πανδημίας δημιουργήθηκε ένα νέο τοπίο, που οδήγησε στην οργάνωση και αξιοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (εξΑΕ) σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Γιασιράνης & Σοφός, 2021). Αξίζει να σημειωθεί μια πολύ ενδιαφέρουσα πρόταση από Πανεπιστήμια της Αμερικής όπου για την κατάσταση που ζούμε εισάγουν τον όρο «Επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία» «Emergency Remote Teaching» (Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond, 2020; Τσινάκος, 2020), ο οποίος ταιριάζει σε αυτή την επιλογή που είναι μονόδρομος για όσο χρονικό διάστημα πλήττονται οι χώρες ανά την υφήλιο μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα. Η επείγουσα αυτή κατάσταση, δημιούργησε μια αρχική κατάσταση σοκ, η οποία χρειάζεται χρόνο προσαρμογής και εξοικείωσης με τα νέα δεδομένα (Τσινάκος, 2020). Η εξΑΣΕ έγινε πλέον αναγκαστικά γνωστή στο ευρύ κοινό λόγω της πρωτόγνωρης κατάστασης εκτάκτου ανάγκης, στην οποία έχει βρεθεί η χώρα μας και ολόκληρη η ανθρωπότητα. Η ανάγκη για την άμεση υλοποίησή της είναι επιτακτική, δεν γίνεται από επιλογή (Λιοναράκης, Μανούσου & Χαρτοφύλακα, 2020). Μπορεί κανείς να ισχυρισθεί ότι η πανδημία που προέκυψε το 2020 αποτέλεσε την αφορμή για την ανάπτυξη και καθιέρωση της εξΑΣΕ στην Ελλάδα. Έγινε αποδεκτή και καθιερώθηκε τόσο από το Υπουργείο Παιδείας όσο και από το σύνολο των εκπαιδευτικών (Λιοναράκης, Μανούσου, Χαρτοφύλακα, Παπαδημητρίου & Ιωακειμίδου, 2020). Με βάση αυτή την κατάσταση που διαμορφώθηκε, σκοπός της παρούσας εργασίας αποτελεί η διεξοδική και συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση

αναφορικά με την διαχρονική εξέλιξή της εξΑΣΕ από την εμφάνισή της έως και την περίοδο της πανδημίας του ιού covid-19, γεγονός το οποίο θα συμβάλλει στην πληρέστερη ενημέρωση και καθοδήγηση προς όλους τους εμπλεκόμενους με την εκπαιδευτική διαδικασία στην περίοδο της πανδημίας, όπως είναι οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς. Κλείνοντας, η δομή της εργασίας επιμερίζεται ως προς τον εννοιολογικό προσδιορισμό της εξΑΣΕ, τη βιβλιογραφική ανασκόπηση για τη διαχρονική εξέλιξη της εξαΣΕ και τα συμπεράσματα.

Ο εννοιολογικός προσδιορισμός της εξΑΣΕ

Η εξΑΣΕ εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της εξΑΕ που διαφοροποιείται από τη συμβατική δια ζώσης εκπαίδευση όχι μόνο σε σχέση με τη φυσική απόσταση μεταξύ εκπαιδευτή – εκπαιδευόμενου και με την ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού που αξιοποιείται για την εξΑΕ, αλλά και σε σχέση με τη φιλοσοφία και τις θεωρητικές αρχές της ανοικτής μάθησης (Σοφός, Νταραντούμης & Κώστας, 2020). Μέσα από αυτή δίνεται η δυνατότητα πρόσβασης στην εκπαίδευση σε κάθε πολίτη, ανεξάρτητα από τη φυσική απόσταση που τον χωρίζει από το εκπαιδευτικό ίδρυμα, τις κοινωνικές και οικονομικές καταστάσεις, καθώς και από την προηγούμενη εκπαιδευτική του εμπειρία. Η ανοικτή εκπαίδευση αποτελεί βασική έκφανση μιας παιδαγωγικής αντίληψης που έχει ως κέντρο τον εκπαιδευόμενο (Λιοναράκης & Λυκουργιώτης, 1998· Λιοναράκης, 2001· Σοφός κ.ά., 2020).

Παράλληλα, η εξΑΕ αποτελεί ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό σύνολο με πολυμορφική και ευέλικτη μεθοδολογία που «δανείζεται» και αξιοποιεί διάφορες μορφές εκπαιδευτικής πρακτικής – όπως είναι η εκπαίδευση ενηλίκων, η αντιαυταρχική εκπαίδευση, η ανοικτή μάθηση, η δια βίου μάθηση, κ.λπ. - και έχει τη δυνατότητα «*να λειτουργεί με όλα τα απαραίτητα χαρακτηριστικά με τα οποία λειτουργεί ένα συμβατικό εκπαιδευτικό σύστημα*» (Λιοναράκης, 2006· Νιάρη, 2020). Η εξΑΕ προσδιορίζεται από τη θεώρηση «τους μαθαίνουμε πώς να μαθαίνουν» (Λιοναράκης κ.ά., 2020). Σύμφωνα με τον Λιοναράκη (2001·2005·2006) η εξΑΕ, με βάση παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά κριτήρια, είναι *«η εκπαίδευση που διδάσκει και ενεργοποιεί τον μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μία ευρετική πορεία αυτομάθησης»*.

Ειδικότερα, επιχειρώντας μια πιο συγκεκριμένη εννοιολογική προσέγγιση της εξΑΣΕ θα μπορούσε κανείς να πει ότι πρόκειται για *«μια οργανωμένη εκπαιδευτική διαδικασία που παρέχεται από απόσταση σε επίπεδο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθιστώντας δυνατή την κάλυψη των σύγχρονων αναγκών των μαθητών, σύμφωνα με τα ζητούμενα της νέας εποχής της κοινωνίας της γνώσης»* (Βασάλα, 2005· Ευμορφοπούλου & Λιοναράκης, 2015· Νιανιούρης & Καλογιαννάκης, 2020).

Μια άλλη πρόσφατη εννοιολογική προσέγγιση για την εξΑΣΕ διατυπώνεται ως εξής (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2020· Μανούσου κ.ά, 2020· Σοφός, Κώστας & Παράσχου, 2015):

η εξΑΕ αποτελεί μια ολοκληρωμένη μεθοδολογία εκπαίδευσης και δεν είναι απλά η χρήση κάποιας συγκεκριμένης τεχνολογίας ή μέσου. Στόχος της εξΑΕ είναι να δημιουργήσει ο/η εκπαιδευτικός όλες εκείνες τις προϋποθέσεις ώστε να επιτευχθεί η εξ αποστάσεως επικοινωνία με τον/την εκπαιδευόμενο/η, εφαρμόζοντας προσαρμοσμένες διδακτικές πρακτικές της συμβατικής διδασκαλίας και αξιοποιώντας τις δυνατότητες που παρέχουν τα περιβάλλοντα εκπαίδευσης από απόσταση.

Μεθοδολογία

Η παρούσα εργασία αποτελεί τμήμα μιας ευρύτερης έρευνας η οποία αξιοποιεί την ανασκόπηση της ξενόγλωσσης και ελληνικής βιβλιογραφίας για την επίδραση της τηλεκπαίδευσης στη διδασκαλία και στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η θεματική που αφορά τη διαχρονική εξέλιξή της ΕΞΣΕ στην Π/θμια και Δ/θμια Εκπαίδευση από την εμφάνισή της έως και την περίοδο της πανδημίας. Η αναζήτηση των σχετικών ερευνών στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία πραγματοποιήθηκε με βάση τους όρους ‘Distance learning’,

‘Electronic learning’, ‘On line learning’, ‘Mobile learning’, ‘Virtual learning’, ‘Cyber schools’, ‘Homeschooling’. Έγινε στις βάσεις δεδομένων ERIC (https://eric.ed.gov/) και ScienceDirect (https://www.sciencedirect.com/), μέσω των οποίων δίνεται πρόσβαση σε έγκριτα επιστημονικά περιοδικά, ενώ αξιοποιήθηκε και η μηχανή αναζήτησης Google Scholar (https://scholar.google.com/). Αξιοποιήθηκαν και φίλτρα ώστε να αναζητηθούν έρευνες που αφορούν την Π/θμια και Δ/θμια Εκπαίδευση. Από την αρχική αναζήτηση προέκυψαν περίπου 70 επιστημονικές εργασίες. Περίπου 15 εργασίες αποκλείστηκαν, καθώς το πλήρες περιεχόμενό τους δεν ήταν διαθέσιμο. Άλλες 20 εργασίες απορρίφθηκαν διότι σχετίζονταν με την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Η διαδικασία αυτή οδήγησε σε τελική επιλογή 36 εργασιών που αποδελτιώθηκαν με βάση: (i) το έτος δημοσίευσής τους, (ii) τη βαθμίδα εκπαίδευσης (iii) το γνωστικό αντικείμενο (Μουζάκης, Δανοχρήστου & Κουτρομάνος, 2021).

Η διαχρονική εξέλιξη της εξαΣΕ από την εμφάνισή της έως και την περίοδο της πανδημίας του ιού covid-19

Ανατρέχοντας στην ιστορία της εκπαίδευσης, μπορεί κανείς να διαπιστώσει ότι δεν υπήρχε η διάκριση μεταξύ συμβατικής και εξΑΕ. Κάποιοι ορίζουν τη διάκριση αυτή μέσα από το ξεκίνημα της «εκπαίδευσης δι’ αλληλογραφίας». Εντοπίζονται αρκετά παραδείγματα από τα τέλη του 19ου αιώνα. Ταυτόχρονα, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει και η σημασία της τεχνολογίας και το πώς αυτή επηρέασε την πορεία της εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικά, οι επιγραφές που έχουν αναδειχθεί από την αρχαιότητα, μας δίνουν τη δυνατότητα να γνωρίσουμε και να ερμηνεύσουμε πολλά γεγονότα της εποχής. Βέβαια, είναι άξιο αναφοράς ότι για την εποχή τους, η χάραξη των επιγραφών είτε σε μάρμαρο, είτε σε δέρμα, είτε σε μέταλλο, αποτελούσε μια νέα τεχνολογία. Χωρίς τα εργαλεία απαιτήσεων, που ήταν προϋπόθεση για τη χάραξη των επιγραφών, οι χαράκτες δεν θα μπορούσαν να αποτυπώσουν γεγονότα και ονόματα. Το ίδιο ακριβώς συνέβαινε με κάθε σημαντική ανακάλυψη, όπως ήταν η τυπογραφία, και αρκετά πιο μετά το τηλέφωνο και το ραδιόφωνο. Αναφορικά με το ραδιόφωνο χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η κρατική Ραδιοφωνία της Μεγάλης Βρετανίας (BBC) που από τη δεκαετία του 1920 χρησιμοποιούσε το ραδιόφωνο για εκπαιδευτικές εκπομπές (Σπανακά & Λιοναράκης, 2021).

Μέσα, λοιπόν, από τη βιβλιογραφική αναζήτηση προκύπτει ότι η εξΑΣΕ πρωτοεμφανίστηκε στα τέλη του 19ου με αρχές του 20ου αιώνα, σε πολλές χώρες του κόσμου, ως εκπαίδευση δι’ αλληλογραφίας, προκειμένου να καλύψει τις ανάγκες μάθησης μαθητών που κατοικούσαν σε γεωγραφικά απομονωμένες περιοχές (Βασάλα, 2005· Scholley, 2001).

Η εξΑΣΕ από την εμφάνισή της έως σήμερα μπορεί να κωδικοποιηθεί στα εξής τρία στάδια εξέλιξης (Βασάλα, 2005:55· Lionarakis et al., 2005; Μανούσου, 2008:24): α) σε πρώτο στάδιο όπου η εξΑΣΕ ξεκίνησε να εφαρμόζεται για να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών που ζούσαν σε αγροτικές και απομακρυσμένες περιοχές, καθώς δεν υπήρχε η δυνατότητα παρακολούθησης μαθημάτων στο συμβατικό σχολείου. Η εξΑΣΕ ξεκίνησε να εφαρμόζεται ως «εκπαίδευση δι’ αλληλογραφίας» στην Αυστραλία, στη Νέα Ζηλανδία, στις παγωμένες περιοχές της Σκανδιναβίας και στις πιο απομακρυσμένες περιοχές της Γαλλίας και της Μεγάλης Βρετανίας και άλλων χωρών. Παράλληλα, η βιομηχανική επανάσταση οδήγησε ένα μεγάλο ποσοστό του αγροτικού πληθυσμού να εγκαταλείψει τις εστίες του και να εγκατασταθεί στα αστικά κέντρα για εύρεση εργασίας. Οι νέες εργασιακές συνθήκες απαιτούσαν από τους ανθρώπους αυτούς να γνωρίζουν γραφή, ανάγνωση και αριθμητική. Η εξΑΣΕ τους έδωσε τη δυνατότητα να αποκτήσουν πρόσβαση στη γνώση, καθώς η κοινωνική αυτή ομάδα δεν είχε τη δυνατότητα να παρακολουθήσει μαθήματα στο συμβατικό σχολείο

β) σε δεύτερο στάδιο, η εξΑΣΕ μετά από το 1920 αξιοποιεί τις δυνατότητες που προσφέρει το ραδιόφωνο, η τηλεόραση, η κασέτα ήχου και το βίντεο με στόχο τη δημιουργία οπτικοακουστικού υλικού που θα αξιοποιηθεί ως διδακτικό υλικό από τους εξ αποστάσεως εκπαιδευόμενους

γ) σε τρίτο στάδιο, η εξέλιξη της τεχνολογίας στα τέλη του 20ου αιώνα και στις αρχές του 21ου αιώνα επηρέασαν και την εξΑΣΕ. Με αυτόν τον τρόπο, εγκαινιάστηκε μια νέα περίοδος, όπου η εξΑΣΕ άρχισε να χρησιμοποιεί νέα μέσα, όπως είναι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, το διαδίκτυο, η τηλεδιάσκεψη, παρέχοντας έτσι νέες μορφές υποστήριξης στους εκπαιδευόμενους. Το εκπαιδευτικό υλικό, έντυπο ή λογισμικό, παρέχεται μέσω του διαδικτύου και η επικοινωνία μεταξύ δασκάλων και μαθητών λαμβάνει χώρα αξιοποιώντας σύγχρονα ή ασύγχρονα μέσα επικοινωνίας.

Στο σημείο αυτό είναι αναγκαίο να επισημανθεί ότι η εξΑΣΕ απευθύνεται και καλύπτει τις ανάγκες πολλών κατηγοριών μαθητών, όπως είναι παιδιά που ζουν σε απομονωμένες περιοχές, παιδιά με κινητικές ή άλλες αναπηρίες, παιδιά που νοσηλεύονται στο νοσοκομείο ή στο σπίτι, μαθητές που αντιμετωπίζουν ψυχολογικά προβλήματα, χαρισματικοί μαθητές, κ.λπ. (Βασάλα, 2005:57).

Στη σύγχρονη εποχή η εξΑΣΕ δεν έχει ατονήσει, αντίθετα έχει αποκτήσει νέα μορφή, καθώς όλο και περισσότεροι φορείς, του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα, υλοποιούν αντίστοιχες δράσεις. Με άλλα λόγια, στις αρχές του 21^{ου} αιώνα η εξΑΣΕ εξακολουθεί να αποτελεί τη μοναδική μέθοδο εκπαίδευσης για χιλιάδες μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε πολλές χώρες του κόσμου (Βασάλα, 2005). Το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται σχεδιάζεται από ειδικούς επιστήμονες, ώστε να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των μαθητών και να προάγει την πολυμορφική εκπαίδευση. Ο όρος «πολυμορφική» λαμβάνει μια ιδιαίτερη αξία και υποδηλώνει την ποιοτική εκπαίδευση που λειτουργεί με όλες τις αρχές μάθησης και διδασκαλίας σε ένα μαθησιακό περιβάλλον από απόσταση (Βασάλα, 2005· Λιοναράκης, 2006·2001·1999· Φαρμάκη & Λιοναράκης, 2009).

Ταυτόχρονα, αξίζει να αναφερθεί ότι η εξΑΣΕ, διακρίνεται στις εξής τρεις βασικές μορφές της (Μανούσου κ.ά, 2020): i) η αυτοδύναμη εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση, η οποία αφορά σε ολοκληρωμένα προγράμματα εκπαίδευσης, τα οποία είναι αναγνωρισμένα και ταυτόσημα με το παραδοσιακό σύστημα εκπαίδευσης ii) η συμπληρωματική εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση, που λειτουργεί παράλληλα και συμπληρωματικά με το παραδοσιακό σύστημα και μπορεί να αφορά μεμονωμένα μαθήματα, σχολικά δίκτυα, καινοτόμα προγράμματα, συνεργασίες σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο, πάνω σε κάποια κοινή, για παράδειγμα, θεματική ενότητα (Αναστασιάδης, 2017), που δεν μπορούν να γίνουν στο παραδοσιακό σχολείο και συμπληρώνονται εξ αποστάσεως και iii) η συνδυαστική ή μεικτή εξ αποστάσεως εκπαίδευση (blended learning) που συνδυάζει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση με δια ζώσης συναντήσεις-επικοινωνία μαθητών με τους εκπαιδευτικούς (Βασάλα, 2005· Μιμίνου, 2012).

Σε διεθνές επίπεδο (Barbour & Reeves, 2009; Zandberg & Lewis, 2008; Clark & Smith 2005, όπ. αναφ. Μιμίνου & Σπανακά, 2013), οι αναφορές στην εξΑΣΕ περιλαμβάνουν ποικιλία όρων, όπως είναι 'Distance learning', 'Electronic learning', 'On line learning', 'Virtual learning', 'Cyber schools', κ.λπ.. Μέσα από αυτές τις αναφορές καταδεικνύεται πόσο άμεση είναι η επιρροή που έχει ασκήσει η ανάπτυξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι γεγονός ότι η εκπαίδευση από απόσταση, που αρχικά ξεκίνησε μέσω αλληλογραφίας, γρήγορα μετεξελίχθηκε σε ηλεκτρονική, διαδικτυακή, διαδραστική, κινητή, υβριδική, μέχρι και εικονική (Μίμινου & Σπανακά, 2013:80). Μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα όπου συναντάται σε διεθνές επίπεδο η εξΑΣΕ είναι: το Distance Education Centre Victoria στην Αυστραλία, το Frasser Valley Distance Education School στον Καναδά, το Correspondence School στο Wellington της Νέας Ζηλανδίας, το Εθνικό Κέντρο Εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης (CNED) στη Γαλλία, το Deutsche Fern – Schule στη Γερμανία (Μανούσου κ.ά., 2021).

Στην Ελλάδα οι πρώτες δράσεις συμπληρωματικής εξΑΣΕ εμφανίστηκαν στο τέλος της δεκαετίας του 90 με το πρόγραμμα «Παιδείας Ομογενών». Ακόμη, πραγματοποιήθηκαν πιλοτικές εφαρμογές, όπως το πρόγραμμα «Οίκαδε» (1999-2013), φορέας υλοποίησης του

οποίου ήταν η Τράπεζα Κύπρου. Ακόμη ένα σημαντικό πρόγραμμα ήταν το πρόγραμμα «ΣΧΕΔΙΑ» (Σχολικός Εκπαιδευτικός Δικτυακός Ιστός Αιγαίου), το οποίο ξεκίνησε το 2000, με προγραμματικό φορέα το Υπουργείο Αιγαίου και φορέα υλοποίησης το Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, με την υποστήριξη του προγράμματος ΑΙΓΑΙΟ ΝΕΤ και του προγράμματος ΑΣΚΟΙ ΤΟΥ ΑΙΟΛΟΥ σε 46 δημοτικά σχολεία από 32 απομακρυσμένα νησιά της Ελλάδας με πληθυσμό κάτω των 3000 κατοίκων, καθώς και ορισμένα μονοθέσια και διθέσια δημοτικά σχολεία ορεινών και δυσπρόσιτων περιοχών σε μεγαλύτερα νησιά), στοχεύοντας στην εισαγωγή της Πληροφορικής σε δημοτικά σχολεία απομακρυσμένων νησιωτικών περιοχών του Αιγαίου μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια (Τσολακίδης & Φωκιάλη, 2001, οπ. αναφ. στο Αναστασιάδης, 2017). Επιπρόσθετα, μια από τις σημαντικότερες ερευνητικές δράσεις με πολύχρονη πλέον εμπειρία - συμπλήρωσε φέτος 20 χρόνια ζωής - είναι το πρόγραμμα διαδραστικών τηλεδιασκέψεων ΟΔΥΣΣΕΑΣ που συντονίζει το ΠΤΔΕ Κρήτης. Πρόκειται για ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα εξΑΣΕ, που εστιάζει στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ και ιδιαίτερα της τηλεδιάσκεψης και των εφαρμογών του WEB 2.0, στοχεύοντας στη συνεργατική διερεύνηση, στην οικοδόμηση της γνώσης και στην καλλιέργεια κρίσιμων κοινωνικών δεξιοτήτων ανάμεσα σε μαθητές δημοτικών σχολείων στην Ελλάδα και την Κύπρο (Αναστασιάδης, 2017). Τέλος, μια σημαντική προσπάθεια συμπληρωματικής εξΑΣΕ είναι το πρόγραμμα «eTwinning». Το πρόγραμμα ξεκίνησε το 2005 προωθώντας τις εξ αποστάσεως συνεργασίες σχολείων (Μανούσου κ.ά., 2021).

Όπως προαναφέρθηκε, πριν από την πανδημία, το ενδιαφέρον για την εξΑΕ εστιαζόταν περισσότερο στην εκπαίδευση ενηλίκων (Barbour & Reeves, 2009) και λιγότερο στην εξΑΣΕ (Γιασιράνης & Σοφός, 2021). Σε βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών από το 1986 έως το 2012 (Μίμινου & Σπανακά, 2013) και από το 2008 έως το 2017 (Κελενίδου, Αντωνίου & Παπαδάκης, 2017) για την εξΑΕ εντοπίστηκε ένα πολύ μικρό ποσοστό άρθρων που αναφερόταν στη χώρα μας, ενώ από την ανάλυση των ερευνών που εντοπίστηκαν, φάνηκε η ευρεία εφαρμογή της εξΑΣΕ σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα του εξωτερικού, όπως των ΗΠΑ, του Καναδά, της Αυστραλίας, της Κίνας, ακόμα και της Μαλαισίας, όπου τέθηκε ο στόχος διασύνδεσης όλων των σχολείων της χώρας σε μια «εικονική» πλατφόρμα μάθησης μέχρι το 2025 (Κελενίδου κ.ά., 2017). Η διαφορά της Ελλάδας από τις χώρες του εξωτερικού εντοπίζεται στο γεγονός ότι «δεν έχει καθιερωθεί ακόμη επίσημα η εισαγωγή της εξΑΣΕ» (Κελενίδου κ.ά., 2017), αλλά και σε παγιωμένες αντιλήψεις αμφισβήτησης των νέων μεθόδων διδασκαλίας ή σε οικονομικούς λόγους, με αποτέλεσμα η εφαρμογή της να βρίσκεται σε πρώιμο στάδιο και να περιορίζεται σε μεμονωμένες προσπάθειες υλοποίησης διαφόρων προγραμμάτων και όχι στην υλοποίησή της με κανόνες και αρχές (Γιασιράνης & Σοφός, 2021· Μίμινου & Σπανακά, 2013).

Με άλλα λόγια, μολονότι η εξΑΣΕ στις περισσότερες χώρες του εξωτερικού είναι πλήρως θεσμοθετημένη, λειτουργώντας άλλοτε συμπληρωματικά και άλλοτε αυτοδύναμα, διαπιστώνεται ότι η εφαρμογή της στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα περιοριζόταν, μέχρι πριν από την έκτακτη εφαρμογή της λόγω της πανδημίας, σε μικρής και περιορισμένης εμβέλειας Προγράμματα κυρίως από πρωτοβουλίες δημόσιων και ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων και άλλων φορέων, όπως είναι οι εταιρείες, οργανισμοί, κ.λπ.. Φυσικά, δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής μας ότι η θεσμοθέτηση της εξΑΕ στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση υλοποιήθηκε με τον νόμο 2252/1997 (ΦΕΚ 266 Α΄/24.12.1997) που αφορά στη λειτουργία του Ελληνικού Ανοιχτού Πανεπιστημίου (Μίμινου & Σπάνακα, 2013· Γκιμίσης & Αποστολάκης, 2011).

Φθάνοντας στο σήμερα της εφαρμογής της εξΑΣΕ, διαπιστώθηκε ότι μόλις άρχισε να εξαπλώνεται ο κορωνοϊός σε παγκόσμιο επίπεδο, σύμφωνα με τον UNESCO (2020), κατά την πρώτη περίοδο της πανδημίας όπου επιβλήθηκε προσωρινή αναστολή ή και απαγόρευση της λειτουργίας των σχολικών μονάδων, περίπου 1.6 δισεκατομμύρια μαθητές, που αντιστοιχεί στο 91% του παγκόσμιου μαθητικού πληθυσμού, έμειναν εκτός

του φυσικού χώρου του σχολείου. Μετά από το πρώτο κύμα της πανδημίας, τα σχολεία άρχισαν να ανοίγουν σταδιακά ανά τον κόσμο με την τήρηση περιοριστικών μέτρων και την εξΑΣΕ - με την μορφή της «Επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας» - να εφαρμόζεται στις περιπτώσεις εκπαιδευτικών και μαθητών που ανήκουν σε ευπαθείς ομάδες καθώς και στις περιπτώσεις αναστολής λειτουργίας τμημάτων ή του συνόλου των σχολικών μονάδων (Azevedo et al., 2020; Μουζάκης κ.ά, 2021).

Συμπεράσματα

Οι δυο τελευταίες σχολικές χρονιές προσέδωσαν στην εξΑΣΕ πρωταγωνιστικό ρόλο σε διεθνές επίπεδο λόγω της εξάπλωσης της πανδημίας και των συνεπαγόμενων εκτάκτων συνθηκών. Μια τέτοια προσπάθεια ξεκίνησε και στην Ελλάδα με το αναγκαστικό κλείσιμο των σχολείων τον Μάρτιο του 2020. Μέχρι τότε, η εξΑΣΕ είχε μια εικοσαετή παρουσία αλλά μόνο σε ερευνητικό επίπεδο, όπως διπλωματικές και διδακτορικές διατριβές, κ.λπ.. Ωστόσο, σχεδόν στο σύνολό τους, εκπαιδευτικοί και στελέχη της εκπαίδευσης δεν γνώριζαν τη μεθοδολογία της εξΑΣΕ σε παιδαγωγικό επίπεδο ενώ σε τεχνολογικό επίπεδο είχαν καλλιεργηθεί κάποιες δεξιότητες ιδιαίτερα για όσους είχαν ολοκληρώσει το Β΄ επίπεδο επιμόρφωσης των ΤΠΕ. Επιπλέον, η ταυτότητα του τεχνολογικού εξοπλισμού των σχολείων, των μαθητών και των εκπαιδευτικών, σε ποσοτικό και ποιοτικό επίπεδο, ήταν απροσδιόριστη, ασαφής και με μεγάλες ελλείψεις (Λιοναράκης κ.ά., 2021).

Παρόλα αυτά, είναι αναγκαίο να σημειωθεί ότι κάθε έκτακτη κατάσταση, όπως είναι η πανδημία του covid-19, έχει αφενός τις δυσκολίες της (οικονομική, υγειονομική κρίση, κ.λπ.) αλλά έχει και τα «θετικά» της. Χαρακτηριστικό «θετικό» στοιχείο σε αυτή την έκτακτη κατάσταση είναι η ανάδειξη της ανάγκης για την πραγματική προώθηση της ψηφιακής εποχής, της ψηφιακής διακυβέρνησης αλλά και της εξΑΕ και στην προκειμένη περίπτωση της εξΑΣΕ. Πριν από 22 χρόνια με την ίδρυση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) ξεκίνησε μια νέα εποχή που όχι μόνο έδωσε μια νέα ευκαιρία σε χιλιάδες Έλληνες για πανεπιστημιακές σπουδές αλλά επηρέασε και όλη την τριτοβάθμια εκπαίδευση και επιμόρφωση, όπως διαπιστώνεται από τα εκατοντάδες προγράμματα e-learning που προσφέρονται εδώ και αρκετά χρόνια. Το ΕΑΠ με τη μεθοδολογία που ακολούθησε επηρέασε σε μεγάλο βαθμό τη συμβατική τριτοβάθμια εκπαίδευση αλλά και τη σχολική (Λιοναράκης κ.ά., 2020).

Η εφαρμογή, λοιπόν, της εξΑΣΕ αυτές τις δυο σχολικές χρονιές αποτέλεσε μια μεγάλη πρόκληση για τους εμπλεκόμενους παράγοντες – Πολιτεία, εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς – της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, η κρίση του κορωνοϊού αποτελεί ευκαιρία για τη θεσμική εισαγωγή της εξΑΕ στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, έχοντας ως οδηγό τις βασικές αρχές και τη μεθοδολογία του ΕΑΠ (Λιοναράκης κ.ά., 2020). Ωστόσο, δεν θα πρέπει να διαφεύγει της προσοχής μας ότι βασικές προϋποθέσεις για να επιτευχθεί αποτελούν η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η ενίσχυση – επέκταση των υποδομών και η ενίσχυση των μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών ως προς τα θέματα διαθεσιμότητας υλικού και ευρυζωνικής σύνδεσης στο Διαδίκτυο (Παπαδάκης, 2020).

Αναφορές

Azevedo, J., Hasan, A., Goldemberg, D., Syedah, I., & Geven, K. (2020). *Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes: A set of global estimates*. Policy Research Working Paper. World Bank.

Barbour, M. & Reeves, Th. (2009). The reality of virtual schools: A review of the literature. *Computers & Education*, 54 (2), pp. 402-416.

Hodges, C. Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning.* Retrieved at 25 October, 2020, from https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

Lionarakis, A., Panagiotakopoulos, C. & Xenos, M. (2005). Open and Distance Learning: tools of information and communication technologies for effective learning. Στο Π. Βασάλα, Ι. Γκιόσος, Μ. Κουτσούμπα, Α. Λιοναράκης, Μ. Ξένος & Χ. Παναγιωτακόκουλος (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές* (Τόμος 4, σσ. 81-91). Πάτρα: ΕΑΠ

Nikiforos, S., Tzanavaris, S. & Kermanidis, K.L.(2020). Post-pandemic Pedagogy: Distance Education in Greece During COVID-19 Pandemic Through the Eyes of the Teachers. *European Journal of Engineering and Technology Research*. CIE (Dec. 2020). DOI:https://doi.org/10.24018/ejers.2020.0.CIE.2305.

Scholley, S. E. (2001). *Distance Education at the Elementary and Secondary School Levels* (USA, Nevada Legislative Counsel Bureau, Assembly Committee on Education). NV. Retrieved October 10, 2018, from https://bit.ly/1SXbDmx

Σοφός, Α., Κώστας, Α. & Παράσχου, Β. (2015). *Online εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Από τη θεωρία στην πράξη*. Ανακτήθηκε 24 Οκτωβρίου, 2020, από http://hdl.handle.net/11419/183. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

UNESCO, (2020). *Responding to COVID-19 and beyond, the global education coalition in action*. ED/GEC/2020/02

Zhang, W., Wang, Y., Yang, L. & Wang, C. (2020). Suspending Classes Without Stopping Learning: China's Education Emergency Management Policy in the COVID-19 Outbreak. *Journal of Risk and Financial Management, MDPI, Open Access Journal*, vol. 13(3), 1-6.

Αναστασιάδης, Π. (2017). «ΟΔΥΣΣΕΑΣ 2000-2015»: Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μια αποτίμηση της ερευνητικής συνεισφοράς. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 13(1), 88-128. doi:https://doi.org/10.12681/jode.14057

Βασάλα, Π. (2005). Εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση. Στο Π. Βασάλα, Ι. Γκιόσος, Μ. Κουτσούμπα, Α. Λιοναράκης, Μ. Ξένος, & Χ. Παναγιωτακόπουλος (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. *Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές* (σσ. 53-80). Πάτρα: ΕΑΠ.

Γιασιράνης, Σ. & Σοφός, Α. (2021). Η αποτίμηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών της αξιοποίησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εν μέσω πανδημίας: Στάσεις, προβλήματα και προοπτικές. Στο Α. Σοφός, Α. Κώστας, Γ. Φούζας & Β. Παράσχου (Επιμ.), *Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες: Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις-Αντιλήψεις-Σενάρια-Προοπτικές-Προτάσεις, 3-5 Ιουλίου 2020» (σσ. 136 - 144)*. Ηλεκτρονική έκδοση: Ελληνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.

Γκιμίσης Β., & Αποστολάκης Ε. (2011). Η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη Βόρεια Αμερική. Το παράδειγμα των ΗΠΑ και του Καναδά. *Πρακτικά 6ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 4 – 6 Νοεμβρίου (τομ. 6, 1Α, σσ. 231-241). Λουτράκι: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

Ευμορφοπούλου, Ε. & Λιοναράκης, Α. (2015). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε μεικτά και πολυμορφικά μοντέλα. Στο Α. Λιοναράκης, Β. Ιωακειμίδου, Ε. Μανούσου, Μ. Νιάρη, Τ. Χαρτοφύλακα & Σ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *Πρακτικά 8ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Καινοτομία και Έρευνα*, (Τ.2, Μ. Α, σσ.168-182). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Doi: http://dx.doi.org/10.12681/icodl.37. Ανακτήθηκε 25 Οκτωβρίου, 2020, από https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/37/29

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2020). *Οδηγός για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό μαθημάτων εξ αποστάσεως*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε 10

Οκτωβρίου, 2020, από: http://iep.edu.gr/el/component/k2/1067-odigos-gia-ton-ekpaideftiko-sxediasmo-mathimaton-eks-apostaseos

Κελενίδου, Π., Αντωνίου, Π. & Παπαδάκης, Σ. (2017). Η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση. Συστηματική ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά 9ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. 23 - 26 Νοεμβρίου 2017 (τόμ.2, μέρος Α΄, σσ. 168 - 184) Αθήνα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Doi: http://dx.doi.org/10.12681/icodl.1141, Ανακτήθηκε 27 Οκτωβρίου, 2020, από https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/1141/1301

Λιοναράκης, Α., & Λυκουργιώτης, Α. (1998). Ανοικτή και Παραδοσιακή Εκπαίδευση. Στο Δ. Βεργίδης, Β. Μακράκης & Χ. Ματραλής (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Θεσμοί και λειτουργίες*. (Τόμ, Α΄, σσ. 19-35). Πάτρα: ΕΑΠ.

Λιοναράκης Α., (2001). Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μία ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού, Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, Αθήνα: Προπομπός.

Λιοναράκης, Α. (2005). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης. Στο Π. Βασάλα, Ι. Γκιόσος, Μ. Κουτσούμπα, Α. Λιοναράκης, Μ. Ξένος, & Χ. Παναγιωτακόπουλος (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές* (σσ. 13-38). Πάτρα: ΕΑΠ.

Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης* (σσ. 7 - 41). Αθήνα: Προπομπός.

Λιοναράκης, Α., Μανούσου, Ε., Χαρτοφύλακα, Τ., Παπαδημητρίου, Σ. & Ιωακειμίδου, Β. (2020). Editorial. Διακήρυξη για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, Vol 16 (No 1), 4-8. Doi: https://doi.org/10.12681/jode.23741. Ανακτήθηκε 25 Οκτωβρίου, 2020, από https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/23741/19868

Λιοναράκης, Α., Μανούσου, Ε. & Χαρτοφύλακα, Α. (2020). *Η εμπειρία του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου και η αξιοποίησή της σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε 27 Οκτωβρίου, 2020, από https://www.esos.gr/arthra/66695/i-empeiria-toy-ellinikoy-anoiktoy-panepistimioy-kai-i-axiopoiisi-tis-se-oles-tis

Λιοναράκης, Α., Μανούσου, Γκ. , Χαρτοφύλακα, Α. , Παπαδημητρίου, Σ. & Ιωακειμίδου, Σ. (2021). Editorial 2021. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 17(1), 4-5. doi:https://doi.org/10.12681/jode.26726

Μανούσου, Ε. (2008). *Προδιαγραφές παιδαγωγικού πλαισίου για την εφαρμογή πολυμορφικής, συμπληρωματικής εξ αποστάσεως περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, σε μαθητές πρωτοβάθμιας, ολιγοθέσιων και απομακρυσμένων σχολείων της Ελλάδας* (Διδακτορική Διατριβή). Ε.Α.Π., Πάτρα.

Μανούσου, Ε., Χαρτοφύλακα, Τ., Ιωακειμίδου, Β. Παπαδημητρίου, Σ. & Καραγιάννη, Ε. (2020). Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, βασικές αρχές και εφαρμογές. Στο Ε. Μανούσου, Τ. Χαρτοφύλακα, Β. Ιωακειμίδου, Σ. Παπαδημητρίου & Ε. Καραγιάννη (Επιμ.), *Μαζικό Ανοικτό Διαδικτυακό Μάθημα (ΜOOC): «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα εκπαίδευσης από απόσταση»*. Αθήνα: Ι.Ε.Π.,Ε.Α.Π.

Μίμινου, Α. & Σπανακά, Α. (2013). Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Καταγραφή και συζήτηση μίας βιβλιογραφικής επισκόπησης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά 7ου Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με τίτλο: «Μεθοδολογίες*

μάθησης», 8-10 Νοεμβρίου 2013 (τόμ.2, μέρος Α΄, σσ. 78-90) Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Doi: http://dx.doi.org/10.12681/icodl.580.

Μουζάκης, Χ. , Δανοχρήστου, Π. & Κουτρομάνος, Γ. (2021). Η Ανεστραμμένη Τάξη στη Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Μια Ανασκόπηση της Διεθνούς Εμπειρίας. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 17(1), 38-57.

Μιμίνου, Α. (2012). *Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην υπηρεσία της σχολικής εκπαίδευσης, συγκριτική καταγραφή πηγών αναφορικά με τη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Διπλωματική Εργασία, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Διαθέσιμη: https://apothesis.eap.gr/handle/repo/19894

Νιανιούρης, Α. & Καλογιαννάκης, Μ. (2020). Δημιουργία Πολυμορφικού Εκπαιδευτικού Περιβάλλοντος με τη μέθοδο της ΕξΑΕ στην ενότητα «Ερευνώ και Ανακαλύπτω» της Στ΄ τάξης: «Αναπνευστικό σύστημα». Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, Vol 16 (No 1), 145 - 175. Doi: https://doi.org/10.12681/jode.22858. Ανακτήθηκε 25 Οκτωβρίου, 2020, από https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/22858/19863

Νιάρη, Μ. (2020). Η αξιοποίηση της δυναμικής της ομάδας στην εξ αποστάσεως συνεργατική μάθηση (Διδακτορική Διατριβή). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Παπαδάκης, Σ. (2020). Σύγχρονα Μαθησιακά Περιβάλλοντα, Εργαλεία και Υπηρεσίες στο Διαδίκτυο. Η τεχνολογία ως ανάγκη ή ευκαιρία στην εκπαίδευση από απόσταση; Στο Σ. Παπαδάκης & Ν. Ανταμπούφης (Επιμ.), *Πρακτικά Περιλήψεων Επιστημονικής Τηλεδιημερίδας για την Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση με τίτλο: «Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και σχολική πραγματικότητα»*, 25 – 26 Απριλίου 2020 (σσ. 23 - 25), Πάτρα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (Ε.Δ.Α.Ε.) - ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Δυτικής Ελλάδας

Σοφός, Α. Νταραντούμης, Α. & Κώστας, Α. (2020). Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση: θεωρητική πλαισίωση και βασικές παραδοχές. Στο Α. Σοφός, Α. Νταραντούμης & Α. Κώστας (Επιμ.), *Ανοικτό Διαδικτυακό Μάθημα elearn: Ταχύρρυθμο Επιμορφωτικό Πρόγραμμα για Εκπαιδευτικούς «Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση»*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Σπανακά, Α. & Λιοναράκης, Α. (2021). 1η εβδομάδα Μελέτης: Η εκπαίδευση και η ανάπτυξη της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Στο Α. Σπανακά & Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Θεματική Ενότητα ΕΤΑ 50: Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: θεωρία, θεσμοί και λειτουργίες*, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Εκπαίδευση και Τεχνολογίες σε συστήματα εξ αποστάσεως διδασκαλίας και μάθησης - Επιστήμες της Αγωγής. Πάτρα: ΕΑΠ

Τσινάκος, Α. (2020).*Τι είναι αυτό που γίνεται στην Ελλάδα και σε όλο τον κόσμο αυτή τη στιγμή*. Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου, 2020, από https://edu.ellak.gr/2020/04/02/ex-apostaseos-didaskalia-ti-ine-afto-pou-ginete-stin-ellada-ke-se-olo-ton-kosmo-afti-ti-stigmi/

Φαρμάκη, Μ. & Λιοναράκης, Α. (2009). Πολυμορφικό Μοντέλο Κριτικής Ηλεκτρονικής Κοινότητας Μάθησης: Στοιχεία μιας Ποιοτικής Νοηματοδοτημένης Μάθησης από Απόσταση. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, Vol 2 (No 1 -2), 29 – 35.

Ψηφιακό Αποθετήριο Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων ΤΠΕ ICT-EAR

Μαραγκός Κωνσταντίνος
Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Πληροφορικής, ΠΔΕ Αττικής,
kmaragos@sch.gr

Περίληψη

Τα Ψηφιακά Αποθετήρια Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων αποτελούν μία κατηγορία ψηφιακών αποθετηρίων, στα οποία αποθηκεύονται εκπαιδευτικές δραστηριότητες και παρέχουν μέσα αποθήκευσης και διαχείρισης αυτών, με σκοπό να υποστηρίξουν το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών. Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται ο σχεδιασμός και οι δυνατότητες του Ψηφιακού Αποθετηρίου Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων ΤΠΕ ICT-EAR που εστιάζει στην υποστήριξη εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που διδάσκουν το μάθημα Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Το Ψηφιακό Αποθετήριο Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων ΤΠΕ ICT-EAR σχεδιάστηκε πάνω στους δέκα μαθησιακούς άξονες του Προγράμματος Σπουδών του μαθήματος και κατασκευάστηκε προσαρμόζοντας και αξιοποιώντας δυνατότητες ελεύθερου και ανοικτού λογισμικού με βασικό στόχο την ασφάλεια, την αξιοπιστία, την ευχρηστία και τη λειτουργικότητα προσθήκης και αναζήτησης εκπαιδευτικού υλικού.

Λέξεις κλειδιά: Ψηφιακό Αποθετήριο, Εκπαιδευτικές Δραστηριότητες, ΤΠΕ, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η λογική του συνδυασμού επαναχρησιμοποιούμενων κατάλληλων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και σεναρίων διδασκαλίας για την υποστήριξη της μάθησης (Beetham, 2007) ανέδειξε την αξία των Ψηφιακών Αποθετηρίων (McGreal, 2011). Τα Ψηφιακά Αποθετήρια Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να αναζητούν εκπαιδευτικές δραστηριότητες και σενάρια διδασκαλίας τα οποία μπορούν να εντάξουν στη διδακτική τους πρακτική. Η αναζήτηση εκπαιδευτικού υλικού σε αυτά μπορεί να γίνεται απλά ή σύνθετα βάσει διαφόρων κριτηρίων που αφορούν στο κείμενο της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, τη βαθμίδα εκπαίδευσης, το αντικείμενο διδασκαλίας κ.ά..

Οι εκπαιδευτικοί εκτός από την αναζήτηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού σε ένα Ψηφιακό Αποθετήριο Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων, μπορούν να καταχωρίσουν το δικό τους εκπαιδευτικό υλικό αναβαθμίζοντας το ρόλο τους από απλούς χρήστες σε δημιουργούς - συγγραφείς εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και διδακτικού υλικού. Το περιβάλλον μπορεί να γίνει περισσότερο δυναμικό και διαδραστικό στις περιπτώσεις που προσφέρει περισσότερες δυνατότητες όπως η επικοινωνία με το δημιουργό – συγγραφέα της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, την αξιολόγηση, την ανατροφοδότηση αλλά και τη συζήτηση μεταξύ των εκπαιδευτικών τα οποία αποτελούν καλές πρακτικές υποστήριξης της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Παραδείγματα Ψηφιακών Αποθετηρίων Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων

Μερικά παραδείγματα ψηφιακών αποθετηρίων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για την Ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα αποτελούν τα αποθετήρια LAMS Repository (https://www.lamscommunity.org/), Ιφιγένεια του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου (http://ifigeneia.cti.gr/repository/), καθώς και το Αποθετήριο Διδακτικών Σεναρίων DSR του Πανεπιστημίου Πατρών (https://www.ocean.upatras.gr/scen/).

Το LAMS Repository είναι η ψηφιακή βιβλιοθήκη που δημιουργήθηκε από τα σενάρια που έχουν αναρτήσει οι χρήστες της κοινότητας της Πλατφόρμας LAMS. Ο επισκέπτης

μπορεί να αναζητήσει και να προβάλει εκπαιδευτικές δραστηριότητες και σενάρια. Κάποιες από τις πληροφορίες που παρουσιάζονται στον χρήστη είναι ο τίτλος, μία μικρή περιγραφή, προεπισκόπηση, τα δικαιώματα χρήσης, τα υποστηρικτικά αρχεία, ο μέσος όρος της βαθμολογίας που έχει λάβει, ο συγγραφέας, η ημερομηνία ανάρτησης κ.ά.. Στην περίπτωση που κάποιος κάνει εγγραφή στην κοινότητα του δίνεται η δυνατότητα να αξιολογήσει εκπαιδευτικές δραστηριότητες και σενάρια, να επικοινωνήσει με το συγγραφέα ή να κάνει κάποιο σχετικό σχόλιο. Επίσης μπορεί να συμμετέχει στο φόρουμ της κοινότητας και να προσθέσει ο ίδιος μία εκπαιδευτική δραστηριότητα ή σενάριο που δημιούργησε.

Η ψηφιακή βιβλιοθήκη Ιφιγένεια δημιουργήθηκε στα πλαίσια του προγράμματος Επιμόρφωσης Β΄ Επιπέδου και περιλαμβάνει εκπαιδευτικές δραστηριότητες που έχουν δημιουργήσει οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο πρόγραμμα επιμόρφωσης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Οι χρήστες που μπορούν να αναζητήσουν ή να ανεβάσουν κάποια δραστηριότητα είναι μόνο όσοι παρακολούθησαν την επιμόρφωση και η εισαγωγή τους στην ψηφιακή βιβλιοθήκη γίνεται μέσω κωδικών που τους έχουν δοθεί κατά την παρακολούθηση του προγράμματος. Οι εγγεγραμμένοι χρήστες μπορούν να υποβάλλουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες υπό μορφή συμπιεσμένων αρχείων καθώς και να προσθέσουν τα μεταδεδομένα των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που υπέβαλαν όπως είναι τίτλος, περιγραφή, τάξη που απευθύνεται η δραστηριότητα, ειδικότητα, μάθημα και ενότητα, συγγραφέας – δημιουργός της δραστηριότητας, λέξεις κλειδιά κ.ά..

Το Αποθετήριο Διδακτικών Σεναρίων (Didactic Scenarios Repository - DSR), δημιουργήθηκε από το Πανεπιστήμιο Πατρών για χρήση από την εκπαιδευτική κοινότητα και στοχεύει στην υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου (Παναγιωτακόπουλος κ.ά., 2016). Μέσω του DSR κάθε εκπαιδευτικός που έχει διαμορφώσει και ελέγξει στην πράξη την ορθή λειτουργία ενός Σεναρίου Διδασκαλίας οποιασδήποτε έννοιας ή θέματος και σε οποιαδήποτε τάξη, μπορεί να το καταγράψει στη βάση, ώστε αυτό να μπορεί να χρησιμοποιηθεί και από άλλους εκπαιδευτικούς. Η οριστική αποθήκευση ενός Σεναρίου στη βάση δεν συνεπάγεται την άμεση διάθεσή του για χρήση. Η ορθότητα του Σεναρίου ελέγχεται από ειδική Εεπιστημονική Εεπιτροπή με σκοπό την αποδοχή του ή όχι. Κάθε Σενάριο στην βάση δεδομένων φέρει μετά τον έλεγχο και τη δημοσιοποίηση το ονοματεπώνυμο του συγγραφέα του και συνοδεύεται πάντα από αυτό ενώ δεν επιτρέπεται η αναδημοσίευση των Σεναρίων του Αποθετηρίου με οποιονδήποτε τρόπο και μέσο, παρά μόνον η εκπαιδευτική χρήση τους στη σχολική τάξη. Σενάρια που έχουν καταγραφεί με λανθασμένα στοιχεία συγγραφέα ή με ελλιπή ή με λανθασμένα δεδομένα, διαγράφονται από το Αποθετήριο. Επίσης, κάθε Σενάριο που βρίσκεται στη βάση δεδομένων σε κατάσταση διόρθωσης (μη οριστικοποιημένη αποθήκευση) για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα από αυτό των έξι μηνών, διαγράφεται αυτομάτως από το σύστημα.

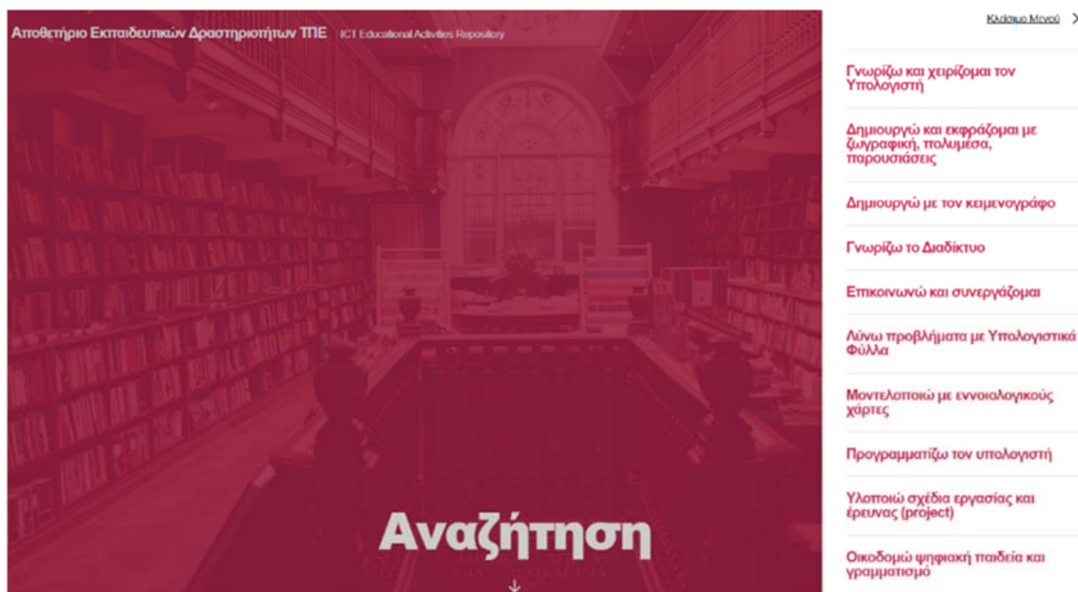
Στις επόμενες ενότητες θα παρουσιαστεί ο σχεδιασμός και οι λειτουργίες του Ψηφιακού Αποθετηρίου Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων ΤΠΕ ICT-EAR που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που διδάσκουν το Μάθημα Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) και αποτελεί το πρώτο Ψηφιακό Αποθετήριο που είναι σχεδιασμένο με βάση τους δέκα μαθησιακούς άξονες του Προγράμματος Σπουδών του μαθήματος (ΙΕΠ, 2020).

Το Ψηφιακό Αποθετήριο Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων ICT-EAR

Το Ψηφιακό Αποθετήριο Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων ΤΠΕ ICT-EAR σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε για την υποστήριξη του μαθήματος Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών που διδάσκεται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Το ICT-EAR μπορούν να το χρησιμοποιήσουν καθηγητές Πληροφορικής αλλά και Δάσκαλοι που διδάσκουν το μάθημα ΤΠΕ στο δημοτικό σχολείο.

Ο σχεδιασμός του ICT-EAR βασίζεται αποκλειστικά στους μαθησιακούς άξονες του Προγράμματος Σπουδών του μαθήματος και συγκεκριμένα στους άξονες: Γνωρίζω και χειρίζομαι τον Υπολογιστή, Δημιουργώ και εκφράζομαι με ζωγραφική, πολυμέσα,

παρουσιάσεις, Δημιουργώ με τον κειμενογράφο, Γνωρίζω το διαδίκτυο, Επικοινωνώ και Συνεργάζομαι, Λύνω προβλήματα με υπολογιστικά φύλλα, Μοντελοποιώ με εννοιολογικούς χάρτες, Προγραμματίζω τον Υπολογιστή,, Υλοποιώ σχέδια εργασίας και έρευνας (project) και Οικοδομώ ψηφιακή παιδεία και γραμματισμό. Η σχεδίαση αυτή αποτελεί και την κυριότερη καινοτομία του ICT-EAR καθώς είναι το πρώτο Ψηφιακό Αποθετήριο που σχεδιάζεται σε αυτή τη βάση. Στην εικόνα 1 εμφανίζεται η αρχική σελίδα του ICT-EAR με αναπτυγμένο το κύριο μενού των μαθησιακών αξόνων.



Εικόνα 1. Η Αρχική σελίδα του Ψηφιακού Αποθετηρίου ICT-EAR με το μενού των Αξόνων

Η κατασκευή του ICT-EAR έχει βασιστεί σε δυνατότητες ελεύθερου και ανοικτού λογισμικού με την κατάλληλη σχεδίαση και ανάπτυξη ειδικών πεδίων ώστε να μπορέσει να υποστηρίξει τους ειδικούς τύπους αναρτήσεων που απαιτείται από τη φύση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, τους ειδικούς ρόλους που θα πρέπει να ανατεθούν στους εκπαιδευτικούς - χρήστες του Αποθετηρίου, καθώς και τα δικαιώματα που πρέπει να έχει κάθε συγκεκριμένος ρόλος. Για παράδειγμα ο ειδικός ρόλος του δημιουργού εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων έχει δικαιώματα να συντάξει και να υποβάλει μία ή περισσότερες εκπαιδευτικές δραστηριότητες καθώς και να τις τροποποιήσει όσες φορές θέλει μέχρι αυτές να εγκριθούν και αν αναρτηθούν στο Ψηφιακό Αποθετήριο. Αντίστοιχα ο ειδικός ρόλος του μέλους της Επιστημονικής Επιτροπής ελέγχου της εκπαιδευτικής δραστηριότητας έχει δικαιώματα όπως είναι ο σχολιασμός της εκπαιδευτικής δραστηριότητας πριν αυτή αναρτηθεί στο Ψηφιακό Αποθετήριο και γίνει διαθέσιμη σε άλλους εκπαιδευτικούς καθώς και να εγκρίνει μία ή περισσότερες εκπαιδευτικές δραστηριότητες για ανάρτηση. Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες δεν αναρτώνται αν πρώτα δεν εγκριθούν από τα μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής.

Στις επόμενες ενότητες θα παρουσιαστούν οι λειτουργίες και οι δυνατότητες που προσφέρει το ICT – EAR στους εκπαιδευτικούς για την υποστήριξη του διδακτικού τους έργου.

Αναζήτηση Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων στο ICT-EAR

Η αναζήτηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στο ICT-EAR προσφέρεται σε όλους και όχι μόνο στους εγγεγραμμένους χρήστες προσφέροντας 4 επίπεδα αναζήτησης: Κείμενο στην περιγραφή της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, Τάξη που αναφέρεται η εκπαιδευτική

δραστηριότητα, Μαθησιακό Άξονα που ανήκει, καθώς και Ειδικά γεγονότα (Events) στα οποία αναφέρεται. Ειδικά το επίπεδο «Ειδικά Γεγονότα» αποτελεί ειδικό πεδίο στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, είναι προαιρετικό κατά την υποβολή της εκπαιδευτικής δραστηριότητας και αναφέρεται σε ειδικά γεγονότα ή ειδικές ημέρες κατά την περίοδο του σχολικού έτους, όπως Χριστούγεννα, Πρωτοχρονιά, Πάσχα, Γιορτή της Μητέρας, Εθνικές επετείους κ.ά.. Ο ειδικός ρόλος του πεδίου αυτού θα αναλυθεί σε επόμενη ενότητα. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να συνδυάσει έναν ή περισσότερα από τα παραπάνω επίπεδα φιλτράροντας τα αποτελέσματα αναζήτησης με στόχο την εύρεση της πιο κατάλληλης για αυτόν εκπαιδευτικής δραστηριότητας.

Στην εικόνα 2 παρουσιάζεται η οθόνη αναζήτησης του ICT-EAR με τα τέσσερα επίπεδα αναζήτησης, όπως αναλύθηκαν παραπάνω.

Εικόνα 2. Τα πεδία Αναζήτησης Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων στο Ψηφιακό Αποθετήριο ICT-EAR

Στην επόμενη ενότητα θα παρουσιαστεί η εγγραφή του εκπαιδευτικού - δημιουργού και η υποβολή Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων στο ICT-EAR.

Εγγραφή Εκπαιδευτικού - Δημιουργού και υποβολή Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων στο ICT-EAR

Στο ψηφιακό αποθετήριο ICT-EAR κάθε εκπαιδευτικός μπορεί εκτός από το να αναζητήσει εκπαιδευτικές δραστηριότητες για να υποστηρίξει τη διδασκαλία του μαθήματός του στην τάξη του μπορεί να υποβάλει και τις δικές του εκπαιδευτικές δραστηριότητες αναβαθμίζοντας το ρόλο του σε αυτό του δημιουργού εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να υποβάλει τις δικές του εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο ICT-EAR θα πρέπει να εγγραφεί δημιουργώντας τον προσωπικό του όνομα χρήστη και κωδικό.

Στην εικόνα 3 παρουσιάζεται η οθόνη εγγραφής δημιουργού στο ψηφιακό αποθετήριο ICT-EAR. Η διαδικασία εγγραφής είναι αρκετά απλή, απαιτείται μόνο το όνομα χρήστη και ο ο κωδικός με τα οποία ο δημιουργός θα εισέρχεται στο Αποθετήριο καθώς και μία διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου μέσω του οποίου μπορεί να επαναφέρει τον κωδικό του σε περίπτωση που τον ξεχάσει ή μπορεί να επικοινωνεί με τους διαχειριστές και συντονιστές του Αποθετηρίου. Με την υποβολή της φόρμας και τη δημιουργία του

λογαριασμού στην πλατφόρμα αποστέλλεται ηλεκτρονικό μήνυμα επιβεβαίωσης στην διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου του εκπαιδευτικού - δημιουργού.

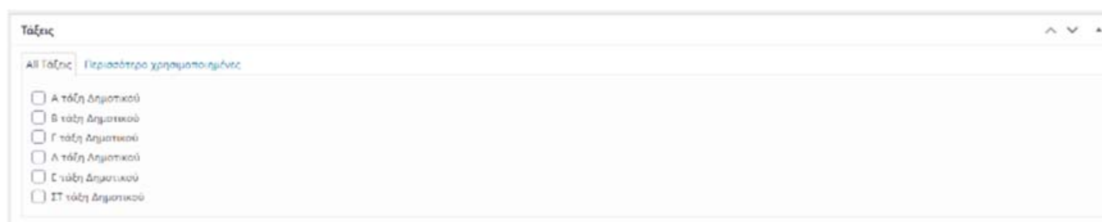
Στην εικόνα 3 παρουσιάζεται η φόρμα εγγραφής δημιουργού στο ICT-EAR με τα πεδία και τις λειτουργίες που αναφέρθηκαν παραπάνω.

Εικόνα 3. Εγγραφή Δημιουργού Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων στο Ψηφιακό Αποθετήριο ICT-EAR

Κατά την είσοδο του εκπαιδευτικού – δημιουργού στο ICT-EAR του δίνεται η δυνατότητα μέσω του μενού επιλογών να υποβάλει τη δική του εκπαιδευτική δραστηριότητα συμπληρώνοντας τα απαραίτητα πεδία που την περιγράφουν. Στην Εικόνα 4 παρουσιάζονται δύο από τα βασικά υποχρεωτικά πεδία της εκπαιδευτικής δραστηριότητας που θα πρέπει να συμπληρώσει ο δημιουργός της. Πρόκειται για το πεδίο «Τίτλος» όπου καταγράφεται ο τίτλος της δραστηριότητας και το πεδίο «Περιγραφή» στο οποίο ο δημιουργός μπορεί να δώσει περιληπτική ή εκτενή περιγραφή της εκπαιδευτικής δραστηριότητας χρησιμοποιώντας έναν συντάκτη κειμένου που περιλαμβάνει όλα τα απαραίτητα εργαλεία για τη δημιουργία πολυμεσικού κειμένου που μπορεί να περιλαμβάνει κείμενο, εικόνες, βίντεο υπερσυνδέσμους κ.ά..

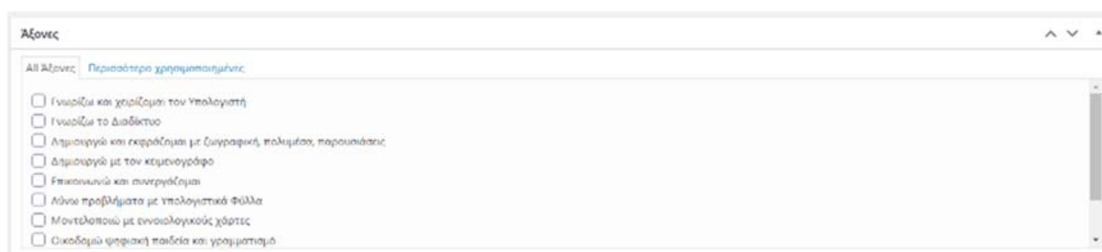
Εικόνα 4. Τα πεδία τίτλος και περιγραφή της εκπαιδευτικής δραστηριότητας κατά την υποβολή της στο ICT-EAR

Μετά την εισαγωγή του τίτλου και της περιγραφής της εκπαιδευτικής δραστηριότητας ο δημιουργός της θα πρέπει να επιλέξει τις τάξεις που μπορεί ένας εκπαιδευτικός να την εφαρμόσει. Καθώς το ICT-EAR απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης οι τάξεις που αναφέρονται στο εργαλείο συγγραφής της δραστηριότητας είναι Α έως ΣΤ τάξη δημοτικού. Ο δημιουργός μπορεί να επιλέξει περισσότερες από μία τάξεις που μπορεί να εφαρμοστεί η εκπαιδευτική δραστηριότητα. Στην Εικόνα 5 παρουσιάζονται οι επιλογές της Τάξης στο εργαλείο συγγραφής της δραστηριότητας.



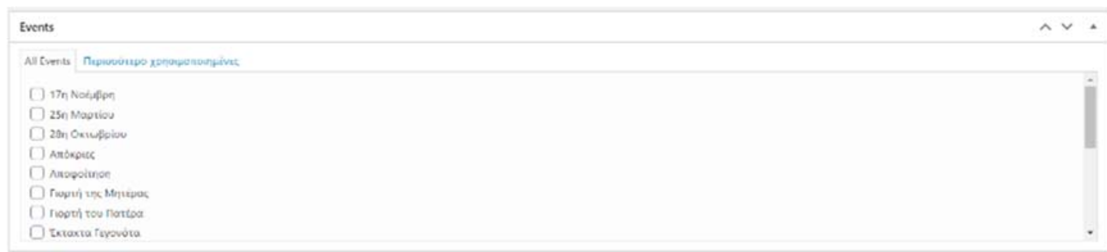
Εικόνα 5. Το πεδίο Τάξεις κατά την υποβολή της εκπαιδευτικής δραστηριότητας στο ICT – EAR

Ακολουθεί ο καθορισμός του μαθησιακού άξονα της δραστηριότητας μέσω του υποχρεωτικού πεδίου «Άξονες». Μία εκπαιδευτική δραστηριότητα μπορεί να ανήκει σε περισσότερους από έναν άξονες. Το ICT-EAR έχει σχεδιαστεί με βάση τους μαθησιακούς άξονες του μαθήματος ΤΠΕ στο δημοτικό, όπως ακριβώς αναφέρονται στο Πρόγραμμα Σπουδών του Μαθήματος. Στην Εικόνα 6 παρουσιάζονται οι επιλογές του πεδίου «Άξονες» στο εργαλείο συγγραφής της δραστηριότητας.



Εικόνα 6. Το πεδίο Άξονες κατά την υποβολή της εκπαιδευτικής δραστηριότητας στο ICT – EAR

Με βάση την εμπειρία, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το μάθημα των ΤΠΕ αρκετές φορές αναθέτουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες στους μαθητές τους που αφορούν σε τρέχοντα γεγονότα ή ειδικές επετείους κ.ά. Για παράδειγμα συνηθίζεται να δίνονται δραστηριότητες που έχουν σχέση με Αποφοίτηση των μαθητών από το δημοτικό σχολείο, εθνικές επετείους (28η Οκτωβρίου, 25η Μαρτίου), Εορτές (Χριστούγεννα, Πρωτοχρονιά, Πάσχα κ.ά.), Απόκριες, διακοπές κλπ. Για το λόγο αυτό κατά το σχεδιασμό του ICT-EAR χρησιμοποιήθηκε ειδικό (μη υποχρεωτικό) πεδίο στην εκπαιδευτική δραστηριότητα που αφορά σε τέτοια γεγονότα ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν πολύ εύκολα να αναζητήσουν κατάλληλες δραστηριότητες για το οποιοδήποτε ειδικό γεγονός. Στην Εικόνα 7 παρουσιάζονται επιλογές του πεδίου «Γεγονότα» στο εργαλείο συγγραφής της δραστηριότητας.



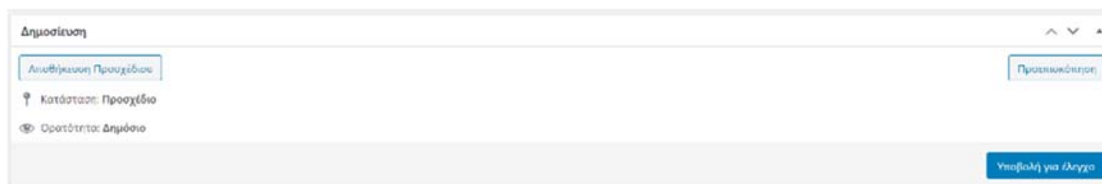
Εικόνα 7. Το πεδίο Γεγονότα (Events) της εκπαιδευτικής δραστηριότητας στο ICT – EAR

Μετά τον καθορισμό του ειδικού γεγονότος ακολουθεί ο καθορισμός περισσότερων μεταδεδομένων όπως είναι το όνομα του Δημιουργού το οποίο συνοδεύει πάντα την εκπαιδευτική δραστηριότητα, η ηλεκτρονική του διεύθυνση ώστε να μπορεί κάποιος να επικοινωνήσει με το δημιουργό μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, το αρχείο δραστηριότητας το οποίο μπορεί να είναι ένα μη συμπιεσμένο αρχείο σε μορφή pdf ή συμπιεσμένο αρχείο σε μορφή zip/rar. Μέσω του αρχείου της δραστηριότητας ο δημιουργός μπορεί να δώσει περισσότερες οδηγίες, κατευθύνσεις, ή ακόμα και φύλλα εργασίας που θα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές ή οποιαδήποτε άλλη πληροφορία θέλει και θα ήταν χρήσιμη για την υλοποίηση στην τάξη, ακόμα και ολόκληρο σενάριο.

Δύο ακόμα πεδία που υποβάλλονται από το δημιουργό είναι οι εκτιμώμενες διδακτικές ώρες, που αναφέρεται στις ώρες που απαιτούνται για να υλοποιηθεί η εκπαιδευτική δραστηριότητα στην τάξη καθώς και το υποστηρικτικό βίντεο το οποίο μπορεί να είναι ένα βίντεο που υπάρχει στο διαδίκτυο και υποστηρίζει την υλοποίηση της δραστηριότητας, κατά την κρίση του εκπαιδευτικού – δημιουργού. Στην Εικόνα 8 παρουσιάζονται οι επιλογές των πεδίων αυτών στο εργαλείο συγγραφής της δραστηριότητας.

Εικόνα 8. Διάφορα μεταδεδομένα της εκπαιδευτικής δραστηριότητας στο ICT – EAR

Με την ολοκλήρωση της συμπλήρωσης των πεδίων της δραστηριότητας στο εργαλείο συγγραφής του ICT-EAR ο εκπαιδευτικός – δημιουργός της έχει τη δυνατότητα να κάνει προεπισκόπηση και στη συνέχεια να την υποβάλει για έλεγχο από την επιστημονική επιτροπή. Στην περίπτωση που η δραστηριότητα εγκριθεί τότε και μόνο τότε δημοσιεύεται στο Ψηφιακό Αποθετήριο. Σε διαφορετική περίπτωση ο δημιουργός της δραστηριότητας ειδοποιείται να προβεί σε διορθώσεις στο κείμενο ή σε άλλα πεδία της δραστηριότητας και να υποβάλει ξανά τη δραστηριότητα προς έλεγχο. Στην Εικόνα 9 παρουσιάζεται η επιλογή της υποβολής για έλεγχο.



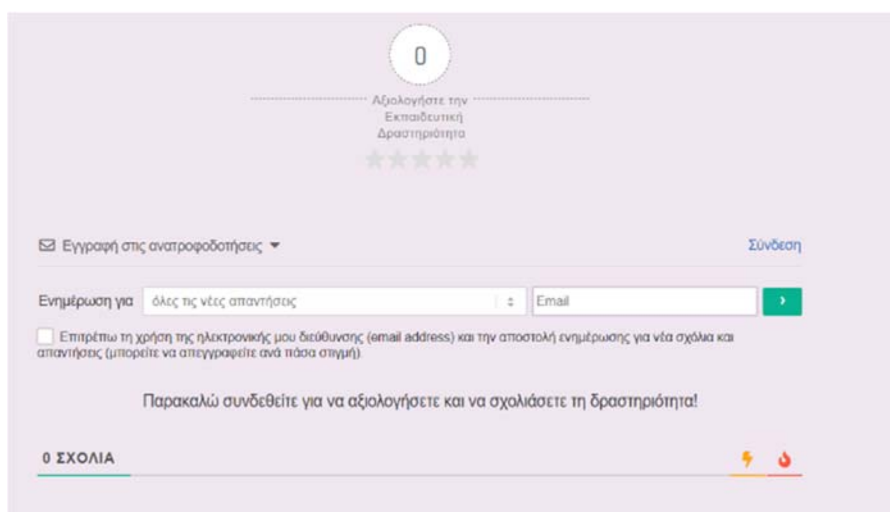
Εικόνα 9. Το πεδίο Υποβολή για έλεγχο της εκπαιδευτικής δραστηριότητας στο ICT – EAR

Όλο το εκπαιδευτικό υλικό των δραστηριοτήτων που περιλαμβάνεται στο Ψηφιακό Αποθετήριο ICT-EAR διατίθεται δωρεάν για χρήση από την εκπαιδευτική κοινότητα στη σχολική τάξη με άδεια "Creative Commons Αναφορά Δημιουργού – Μη Εμπορική Χρήση – Παρόμοια Διανομή 4.0 Διεθνές".

Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων και ανατροφοδότηση στο ICT-EAR

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στο ICT-EAR γίνεται από ομότιμους και συγκεκριμένα από εκπαιδευτικούς – δημιουργούς που έχουν αποκτήσει λογαριασμό δημιουργού στο Αποθετήριο. Η αξιολόγηση κάθε εκπαιδευτικής δραστηριότητας εμφανίζεται στο κάτω μέρος της, γίνεται στην κλίμακα 1-5 που παρουσιάζεται με τη μορφή αστεριών (όσο καλύτερη θεωρείται η δραστηριότητα τόσα περισσότερα τα αστέρια). Οι εγγεγραμμένοι εκπαιδευτικοί μπορούν να καταθέσουν ανατροφοδότηση ή να συμμετέχουν σε συζήτηση για μία συγκεκριμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα διαθέτοντας παράλληλα και τη δυνατότητα εγγραφής στις ανατροφοδοτήσεις – συζητήσεις ώστε να ειδοποιούνται για κάθε νέα ανάρτηση απ' ευθείας στην ηλεκτρονική τους διεύθυνση.

Οι μη εγγεγραμμένοι χρήστες του Αποθετηρίου μπορούν να δουν την αξιολόγηση και τις συζητήσεις αλλά δεν μπορούν να συμμετέχουν σε αυτές. Στην εικόνα 10 παρουσιάζεται ενδεικτική οθόνης αξιολόγησης όπως φαίνεται σε έναν μη εγγεγραμμένο χρήστη.



Εικόνα 10. Αξιολόγηση και Ανατροφοδότηση Εκπαιδευτικής Δραστηριότητας στο ICT-EAR

Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία παρουσιάστηκε το Ψηφιακό Αποθετήριο Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων ΤΠΕ ICT-EAR (https://repo.kmaragos.sites.sch.gr) που είναι προσανατολισμένο στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που διδάσκουν το μάθημα ΤΠΕ. Το ICT-EAR έχει σχεδιαστεί με βασικούς άξονες των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων τους δέκα μαθησιακούς άξονες όπως περιγράφονται στο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος και είναι το μοναδικό Ψηφιακό Αποθετήριο στην

Ελληνική Εκπαίδευση για το μάθημα των ΤΠΕ στο δημοτικό σχολείο που υποστηρίζει αυτή τη σχεδίαση, γεγονός που αποτελεί και την κυριότερη καινοτομία του. Έχει κατασκευαστεί αξιοποιώντας δυνατότητες ελεύθερου και ανοικτού λογισμικού με την απαραίτητη ανάπτυξη και προσαρμογή πεδίων και δυνατοτήτων ώστε να μπορέσει να υποστηρίξει τους ειδικούς τύπους αναρτήσεων που απαιτείται από τη φύση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, τους ειδικούς ρόλους που θα πρέπει να ανατεθούν, καθώς και τα δικαιώματα που πρέπει να έχει κάθε συγκεκριμένος ρόλος.

Στο διάστημα δύο μηνών λειτουργίας του ICT – EAR έχουν εγγραφεί περισσότεροι από 70 εκπαιδευτικοί Πληροφορικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι έχουν δημιουργήσει και δημοσιεύσει περισσότερες από 50 εγκεκριμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Μετά από έρευνα που έγινε μεταξύ αυτών των εκπαιδευτικών σχετικά με την ευχρηστία και τη λειτουργικότητα του Ψηφιακού Αποθετηρίου ICT-EAR, τα αποτελέσματα της οποίας θα δημοσιευτούν σε επόμενη εργασία, προέκυψαν πολύ καλά συμπεράσματα αλλά και ιδέες για μελλοντικές επεκτάσεις του Ψηφιακού Αποθετηρίου που θα το καταστήσουν περισσότερο εύχρηστο και λειτουργικό σε όλους τους εκπαιδευτικούς που θέλουν να αναζητήσουν είτε να δημιουργήσουν και να δημοσιεύσουν τις δικές τους εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Αναφορές

Beetham, H. (2007). An approach to learning activity design. In Beetham, H. & Sharpe, R. eds. Rethinking pedagogy for a digital age. Oxford: Routledge Falmer, p.26-40.

McGreal, R. (2011). Open educational resource repositories: An analysis. The 3rd Annual Forum on e-Learning Excellence. Dubai.

ΙΕΠ (2020). *Οδηγίες για τη διαχείριση της ύλης για το μάθημα «Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.).*

Παναγιωτακόπουλος, Χ., Αρμακόλας, Σ., Καρατράντου, Α., & Σαρρής, Μ. (2016). Το Αποθετήριο Διδακτικών Σεναρίων DSR: Περιγραφή, βασικές επισημάνσεις και αξιολόγηση της λειτουργίας του. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 9(2), 45-61.

Μια νέα διάσταση στη διδασκαλία των Μαθηματικών με την αξιοποίηση των iPads

Σιούλη Στυλιανή
Φιλόλογος-Δασκάλα, Scientix Ambassador, 1ο Πειραματικό Δημ. Σχ. Θες/νίκης (Εντ. ΑΠΘ)
ssiouli@yahoo.gr

Περίληψη

Η έλευση των κινητών συσκευών στην εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα η εισαγωγή των iPads της εταιρείας Apple κατά το σχολικό έτος 2020-21 στις Γ' και Δ' τάξεις των Πειραματικών Δημοτικών Σχολείων της χώρας αναμένεται να έχει ιδιαίτερα θετικές επιπτώσεις στην εκπαίδευση και να αποτελέσει ένα από τα εκπαιδευτικά εργαλεία του μέλλοντος. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της χρήσης των iPads στην εκπαιδευτική πράξη και της επίδοσης στα Μαθηματικά των μαθητών/τριων της Γ΄ Δημοτικού. Επιπρόσθετα, εξετάζεται ο βαθμός χρηστικότητας των iPads και εμπλοκής των μαθητών/τριων στις εκπαιδευτικές δράσεις. Παρόλο που η έρευνα διενεργήθηκε σε μαθητές/τριες Δημοτικού και συγκεκριμένα της Γ΄ τάξης, τα αποτελέσματα που αφορούν στη διδασκαλία των Μαθηματικών, να ενδιαφέρουν όλη την εκπαιδευτική κοινότητα στο πλαίσιο χρήσης και εκπαιδευτικής αξιοποίησης παρόμοιων τεχνολογιών.

Λέξεις κλειδιά: Μαθηματικά, iPads, επίδοση, εμπλοκή

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η κινητή τεχνολογία, όπως τα iPads και τα tablets, έχει εισαχθεί σε πολλά ιδιωτικά και δημόσια σχολεία της χώρας μας. Κατά το σχολικό έτος 2020-21 το Υπουργείο Παιδείας διένειμε iPads στους μαθητές/τριες των Γ΄ και Δ΄ τάξεων των Πειραματικών Δημοτικών Σχολείων και επιμόρφωσε τους εκπαιδευτικούς των αντίστοιχων τάξεων με στόχο την αξιοποίηση των iPads ως εκπαιδευτικών εργαλείων. Το μικρό τους μέγεθος, η μεγάλη διάρκεια ζωής της μπαταρίας και η διαισθητική επιφάνεια χρήσης τα καθιστούν εκπαιδευτικά εργαλεία στο πλαίσιο της μάθησης (Engen et al., 2014), καθώς παρέχουν τη δυνατότητα αναδιαμόρφωσης των εκπαιδευτικών δράσεων χωρίς τον περιορισμό τους στην αίθουσα Πληροφορικής ενισχύοντας την ατομική μάθηση (Kearney et al., 2015; Meyer, 2015). Ωστόσο, τις περισσότερες φορές τα iPads καταλήγουν απλές προσθήκες στην «παραδοσιακή διδασκαλία» και στις παραδοσιακές εκπαιδευτικές πρακτικές (Kongsgrden & Krumsvik, 2016) γεγονός που οφείλεται κυρίως στην έλλειψη ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, στην έλλειψη επιμόρφωσης στην τεχνολογία iOS καθώς και στην έλλειψη ενός καινοτόμου οράματος από τους εκπαιδευτικούς και τις σχολικές μονάδες. Επιπρόσθετα, κάθε σχολείο λειτουργεί αυτόνομα ως προς την αξιοποίηση της τεχνολογίας και των κινητών συσκευών (Egeberg et al., 2016) με φυσικό επακόλουθο τη δημιουργία πολλών διαφορετικών πρακτικών.

Από το 2012 στο δημόσιο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Αθηνών αξιοποιείται το iPad ως εκπαιδευτικό εργαλείο, μέσα και έξω από τη σχολική αίθουσα, όμως κατά το σχολικό έτος 2020-2021 γενικεύτηκε σε όλα τα Πειραματικά Δημοτικά Σχολεία της χώρας υιοθετώντας το πρόγραμμα της Apple «Ένα iPad για κάθε μαθητή». Εδώ και χρόνια η αμερικανική εταιρεία προωθεί σε όλο τον κόσμο τη χρήση του tablet σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Παρόλο την αυξητική τάση στην 1:1 αξιοποίηση των εκπαιδευτικών εργαλείων iPads σε παγκόσμιο επίπεδο η επίδραση τους παραμένει ασαφής (Frazier & Trekles, 2018; Haßler et al., 2016).

Τα τελευταία χρόνια υπήρξαν αρκετές συζητήσεις και επιφυλάξεις ως προς τη χρήση εκπαιδευτικής τεχνολογίας και διατυπώθηκε η υπόθεση κατά πόσο η χρήση περισσότερης τεχνολογίας μπορεί να αποτελέσει σταθερή λύση για το μέλλον της εκπαίδευσης. Ως

συμβουλή στους/στις εκπαιδευτικούς δόθηκε η τεχνολογία να αξιοποιείται με προσοχή και επιφύλαξη (Cuban, 2009). Όπως προτείνει ο Larkin (2011), η χρήση λιγότερων ψηφιακών συσκευών ενδεχομένως να έχει πιο θετική επίδραση στη συχνότητα και στην ποιότητα αξιοποίησής τους, καθώς οι μαθητές/τριες οδηγούνται σε πιο συνεργατικές μεθόδους αξιοποίησής τους. Μέχρι σήμερα, πάντως, ελάχιστη έρευνα έχει διενεργηθεί στο πλαίσιο αξιοποίησης 1:1 των iPads στο δημοτικό σχολείο (Frazier & Trekles, 2018) και σύμφωνα με τους Islam και Grönlund «Είμαστε σε πρώιμο στάδιο ως προς τη διερεύνηση καλών πρακτικών για την εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική πράξη με δεδομένο το κοινωνιο-τεχνολογικό εκπαιδευτικό πλαίσιο».

Οι περισσότερες έρευνες που έχουν διενεργηθεί στο πλαίσιο ενσωμάτωσης των iPads και των tablets στην εκπαίδευση μελέτησαν την επίδραση και τις προκλήσεις της εφαρμογής τους καθώς και την υποστήριξη, τις πηγές, τις στρατηγικές και τα διδακτικά μοντέλα που βοήθησαν τους/τις εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και δεξιότητες αξιοποίησής τους στην τάξη (Beauchamp et al., 2015; Fenton, 2017; Frazier & Trekles, 2018; Harper & Milman, 2016; Harris et al., 2009; Jahnke et al., 2017; Minshew & Anderson, 2015; Tondeur et al., 2013). Μια επιτυχώς βιώσιμη 1:1 εκπαιδευτική παρέμβαση μπορεί να επιτευχθεί μόνο με τη συμβολή όλων των παραγόντων σε όλα τα επίπεδα (εθνικό, τοπικό και σχολικό), ενώ τα αποτελέσματά της θα ποικίλλουν από σχολική μονάδα σε σχολική μονάδα (Islam & Grönlund, 2016).

Ωστόσο, εντοπίζεται ερευνητικό κενό αναφορικά με την αξιοποίηση των iPads ως εκπαιδευτικό εργαλείο στο πλαίσιο της ελληνικής σχολικής τάξης. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της χρήσης των iPads στην εκπαιδευτική πράξη, του βαθμού εμπλοκής των μαθητών/τριων στο μάθημα των Μαθηματικών και της επίδοσης τους. Αρκετές έρευνες έχουν διενεργηθεί σε εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών καταδεικνύοντας τα θετική σχέση μεταξύ αυτών των επιμέρους μεταβλητών (Bebell & Pedulla, 2015; Haydon et al., 2012; Kiger et al., 2012; Louw et al., 2008; Riconscente, 2013; Tay, 2016).

Haydon et al. (2012) διερεύνησε την επίδραση των iPads στη μαθηματική σκέψη μαθητών/τριων με συναισθηματική διαταραχή και ελλιπείς μαθηματικές δεξιότητες, οι οποίοι/ες παρουσίαζαν χαμηλά επίπεδα εμπλοκής κατά τη διάρκεια διεξαγωγής του μαθήματος των Μαθηματικών. Κατά τη διάρκεια της έρευνας αυτής αξιοποιήθηκε πληθώρα εφαρμογών για iPads. Η έρευνα κατέδειξε υψηλότερα επίπεδα εμπλοκής και υψηλότερες επιδόσεις στα Μαθηματικά. Τα ευρήματα της έρευνας παρουσιάζουν τη θετική επίδραση της εκπαιδευτικής χρήσης των iPads στο βαθμό εμπλοκής και επίδοσης των μαθητών/τριων στο μάθημα των Μαθηματικών.

Την ίδια σχέση επιβεβαιώνει η έρευνα του Tay (2016). Ο Tay (2016) διενήργησε παρόμοια έρευνα σε μαθητές/τριες Γυμνασίου με στόχο την ενίσχυση της εμπλοκής και των επιδόσεων των μαθητών/τριων στα Μαθηματικά. Η ερευνητική παρέμβαση διήρκησε τρία έτη. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν θετική επίδραση τόσο στις μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών/τριων, όσο και στην εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι Bebell και Pedulla (2015) διενήργησαν απολογιστική έρευνα ως προς την επίδραση της χρήσης των iPads στην εκμάθηση της αρίθμησης, των μαθηματικών μοτίβων, των μετρήσεων και πράξεων καθώς και στην κατάκτηση του εγγραμματισμού με την παροχή κινητών συσκευών σε μαθητές/τριες νηπιαγωγείου έως και Γ΄ Δημοτικού. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν καλύτερες επιδόσεις στις αριθμητικές πράξεις και την αρίθμηση, χωρίς βελτιώσεις στα υπόλοιπα υποσύνολα. Η έρευνα των Bebell & Pedulla (2015) οδήγησε στο συμπέρασμα ότι η χρήση των iPads για ένα επαρκές χρονικό διάστημα δύναται να βελτιώσει τις επιδόσεις των μαθητών/τριων και τα αποτελέσματα αυτά να έχουν μεγαλύτερη διάρκεια στο χρόνο. Επιπρόσθετα, καταδεικνύεται ότι τα iPads ενδέχεται να είναι πιο αποτελεσματικά σε συγκεκριμένα μαθήματα και εκπαιδευτικό περιεχόμενο αναλόγως των εφαρμογών που αξιοποιούνται κατά την εκπαιδευτική χρήση.

Σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της χρήσης των iPads στην εκπαιδευτική πράξη και της επίδοσης στα Μαθηματικά μαθητών/τριων της Γ΄ Δημοτικού. Επιπρόσθετα, εξετάζεται ο βαθμός χρηστικότητας των iPads και εμπλοκής των μαθητών/τριων στις εκπαιδευτικές δράσεις.

Ερευνητικές υποθέσεις

Η αξιοποίηση των λειτουργιών των iPads θα βελτιώσει σημαντικά το βαθμό εμπλοκής των μαθητών/τριων στα Μαθηματικά.

Η αξιοποίηση των λειτουργιών των iPads θα βελτιώσει σημαντικά την επίδοσή τους στα Μαθηματικά.

Μέθοδος

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας αξιοποιήθηκαν οι επιδόσεις στα quizzes των Μαθηματικών, οι ρουμπρίκες αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας (Rubric Assessment) και εμπλοκής των μαθητών/τριων καθώς και η ποιοτική μέθοδος της παρατήρησης. Η συλλογή των δεδομένων ξεκίνησε τον Ιανουάριο του 2021 και ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο του ίδιου έτους. Η παρατήρηση γινόταν καθημερινά. Οι επιδόσεις των μαθητών/τριων στα quizzes καταγράφονταν σε εβδομαδιαίο πλαίσιο, ενώ οι ρουμπρίκες αξιολόγησης δόθηκαν στους/στις συμμετέχοντες/ουσες μετά την ολοκλήρωση των δράσεων με στόχο να συμπληρωθούν από τους/τις ίδιους/ες και να αποτυπώσουν την προσωπική τους εκτίμηση για το βαθμό εμπλοκής τους. Η συμπλήρωση τους διενεργήθηκε τον Ιούνιο εντός της τάξης, αφού δόθηκαν αναλυτικές οδηγίες από την εκπαιδευτικό για τον τρόπο συμπλήρωσής τους. Χρονικός περιορισμός συμπλήρωσης δεν τέθηκε, καθώς η ρουμπρίκα ήταν σύντομη, απλή και κατάλληλα προσαρμοσμένη στην ηλικία των μαθητών/τριων.

Συμμετέχοντες/ουσες

Δεκαέξι μαθητές/τριες της Γ΄ Δημοτικού του 1ου Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης (Εντ. ΑΠΘ), οι οποίοι/ες φοιτούσαν στο ίδιο τμήμα και εκ των οποίων οκτώ ήταν αγόρια και οκτώ κορίτσια, ηλικίας οκτώ-εννέα ετών. Η επιλογή των συμμετεχόντων/ουσων αποτελεί δείγμα ευκολίας με όλους τους περιορισμούς που το διέπουν, καθώς οι συμμετέχοντες/ουσες υπήρξαν μαθητές/τριες της ερευνήτριας.

Η αξιοποίηση πολυμεσικών εφαρμογών

Στο 1ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης (Εντ. ΑΠΘ) κατά το σχολικό έτος 2020-2021 διενεργήθηκε έρευνα με στόχο την διερεύνηση της πιθανής θετικής επίδρασης των iPads στην εμπλοκή των μαθητών/τριων της Γ΄ Δημοτικού στο μάθημα των Μαθηματικών καθώς και στη βελτίωση των επιδόσεών τους. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας δεν αξιοποιήθηκαν βιβλία και τετράδια παρά μόνο εφαρμογές εκπαιδευτικού περιεχομένου. Η εκπαιδευτικός πρότεινε την εγκατάσταση συγκεκριμένων εφαρμογών στα iPads πριν την έναρξη του μαθήματος. Οι εφαρμογές αυτές στόχευαν στη βελτίωση των μαθηματικών επιδόσεων των μαθητών/τριων και ειδικότερα α) στην εκμάθηση συγκεκριμένων κεφαλαίων της ύλης των Μαθηματικών, β) στη διενέργεια quizzes με στόχο την αξιολόγηση των μαθητών/τριων, γ) στην επικοινωνία των μαθητών/τριων σε πραγματικό χρόνο. Οι ακόλουθες εφαρμογές της Apple αξιοποιήθηκαν στο πλαίσιο του μαθήματος:

Classroom: Η «Τάξη» είναι μια εφαρμογή για εκπαιδευτικούς, η οποία δίνει τη δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτικό να καθοδηγεί τους/τις μαθητές/τριες σε ένα μάθημα, να παρακολουθεί την πρόοδό τους και να τους βοηθά, όπου χρειαστεί. Επίσης, δίνει τη δυνατότητα διαχείρισης των εφαρμογών, των ιστοτόπων και των ψηφιακών βιβλίων στις συσκευές των μαθητών/τριων, το κλείδωμα συσκευών σε μια εφαρμογή, ώστε να

συγκεντρωθούν σε αυτή και το κλείδωμα οθονών με στόχο τη συγκέντρωση των μαθητών/τριων της τάξης. Τέλος, είναι δυνατός τόσο διαμοιρασμός εγγράφων όσο και ο διαμοιρασμός της οθόνης του iPad των μαθητών/τριων τοπικά σε τηλεόραση, οθόνη ή προβολέα μέσω Apple TV.

Keynotes: Πρόκειται για μία εφαρμογή παρουσιάσεων που διαθέτει κάθε συσκευή iOS ή OS. Με το Keynote δίνεται η δυνατότητα με ασύγκριτη ευκολία να δημιουργηθούν εντυπωσιακές παρουσιάσεις καθώς διαθέτει μία μεγάλη ποικιλία πανίσχυρων εργαλείων και ελκυστικά, οπτικά εφέ με στόχο την αποτύπωση κάθε ιδέας.

Math Bingo: Αυτή η εφαρμογή ακολουθεί την ιδέα ενός κλασικού παιχνιδιού Bingo. Μια συσκευή στη μέση παίζει τον ρόλο του πίνακα Bingo όπου παρουσιάζεται ένας υπολογισμός σε ένα προκαθορισμένο εύρος αριθμών. Έως τέσσερις συσκευές μπορούν να συνδεθούν σε αυτό το τραπέζι Bingo και να πάρουν τον ρόλο κάποιας κάρτας. Σε κάθε κάρτα απεικονίζονται δεκαέξι διαφορετικοί αριθμοί. Αν ο/η μαθητής/τρια βρει τη σωστή λύση στη συσκευή του/της την μαρκάρει. Το παιχνίδι τελειώνει όταν μια από τις συνδεδεμένες συσκευές κρατά τέσσερα μαρκαρισμένα νούμερα στη σειρά.

Math Loops (addition and substraction, multiplication, division, calculets) Πρόκειται για μία δωρεάν εφαρμογή που δίνει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να εκτελούν προσθέσεις, αφαιρέσεις, πολλαπλασιασμούς και διαιρέσεις φυσικών αριθμών. Μετά από κάθε απάντηση, οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να δουν αν απάντησαν σωστά ή στην αντίθετη περίπτωση, τη σωστή απάντηση, παίρνοντας έτσι ανατροφοδότηση για τις γνώσεις τους.

Quizizz: είναι ένα δωρεάν διαδικτυακό εργαλείο που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να δημιουργούν, εύκολα και γρήγορα, παιγνιώδη κουίζ με σκοπό την αξιολόγηση των μαθητών/τριων σε πραγματικό χρόνο τάξης. Μετά από κάθε απάντηση, οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να δουν αν απάντησαν σωστά ή στην αντίθετη περίπτωση, τη σωστή απάντηση, παίρνοντας έτσι ανατροφοδότηση για τις γνώσεις τους. Στο τέλος εμφανίζονται οι νικητές/τριες κάθε κουίζ που είναι οι μαθητές/τριες με τις περισσότερες σωστές απαντήσεις.

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των Μαθηματικών αξιοποιήθηκε από την εκπαιδευτικό και τους δεκαέξι μαθητές/τριες αποκλειστικά η τεχνολογία iOS και οι εφαρμογές που προαναφέρθηκαν στα iPads. Οι μαθητές/τριες διδάχθηκαν τις πράξεις της πρόσθεσης, της αφαίρεσης, του πολλαπλασιασμού και της διαίρεσης με φυσικούς αριθμούς. Απαραίτητη ήταν η σύνδεση των μαθητών/τριων στην εφαρμογή “classroom” μέσω του icloud λογαριασμού τους, ώστε η εκπαιδευτικός να κατευθύνει τη μαθησιακή διαδικασία αξιοποιώντας τις ανάλογες εκπαιδευτικές εφαρμογές και έχοντας την πλήρη διαχείριση της ψηφιακής τάξης.

Πριν από κάθε μάθημα η εκπαιδευτικός ετοίμαζε μία παρουσίαση του μαθήματος στην εφαρμογή Keynotes, στην οποία οι μαθητές/τριες είχαν πρόσβαση κατά την έναρξη του μαθήματος. Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες αξιοποιούσαν τις εφαρμογές, για να εφαρμόσουν την κατακτηθείσα γνώση και στο τέλος κάθε μαθήματος διενεργείτο απολογιστικό κουίζ για τη διερεύνηση του βαθμού κατάκτησης της γνώσης, της προόδου των μαθητών/τριων και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Με την ολοκλήρωση του κάθε κουίζ η εκπαιδευτικός αποθήκευε τις απαντήσεις των μαθητών/τριων, ώστε να διατηρήσει τα δεδομένα των επιδόσεων του/της κάθε εκπαιδευομένου και τα μετέφερε σε φύλλο excel, ώστε να διερευνηθεί η μαθησιακή πρόοδος των μαθητών/τριων στα επιμέρους κουίζ των Μαθηματικών.

Επιπρόσθετα, κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων διενεργείτο αθέατη-συμμετοχική παρατήρηση από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια με στόχο την καταγραφή της συμπεριφοράς των εκπαιδευομένων με στόχο την περαιτέρω ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων για την εξαγωγή συμπερασμάτων. Η εκπαιδευτικός αξιοποίησε ένα ημερολόγιο παρατήρησης που δημιούργησε η ίδια και διαμορφώθηκε

ανάλογα με τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που διενεργούνταν. Ουσιαστικά επρόκειτο για αυτοσχέδιες αναφορές μικρής έκτασης που αποτύπωναν με όσο μεγαλύτερη λεπτομέρεια γινόταν τα αποτελέσματα της παρατήρησης σε καθημερινή βάση. Φαινόμενα και συμπεριφορές που προκαλούσαν προβληματισμό ή έχρηζαν βελτίωσης, καταγράφονταν επίσης σε ρέοντα λόγο.

Αρχικά αποτελέσματα

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της χρήσης των iPads στην εκπαιδευτική πράξη και της επίδοσης στα Μαθηματικά μαθητών/τριων της Γ΄ Δημοτικού. Επιπρόσθετα, εξετάστηκε ο βαθμός χρηστικότητας των iPads και εμπλοκής των μαθητών/τριων στις εκπαιδευτικές δράσεις. Στο πλαίσιο της έρευνας δόθηκε στους/στις μαθητές/τριες προς συμπλήρωση ρουμπρίκα αξιολόγησης με στόχο την αποτίμηση της εμπειρίας τους με τα iPad, αποτιμώντας τον βαθμό εμπλοκής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τη ρουμπρίκα αξιολόγησης που συμπλήρωσαν οι μαθητές/τριες, την παρατήρηση και τη συγκριτική μελέτη της επίδοσης των μαθητών/τριων στα μαθηματικά κουίζ επιβεβαιώνει την ισχύ των δύο ερευνητικών υποθέσεων που τέθηκαν πριν από την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

Πιο συγκεκριμένα καταδεικνύεται πως βασικό πλεονέκτημα της χρήσης των iPads και των προαναφερθέντων εφαρμογών αποτέλεσε η προσήλωση των μαθητών/τριων στο μάθημα και η ενεργή συμμετοχή τους.

Οι μαθητές/τριες επισήμαναν πως ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα της μαθησιακής διαδικασίας ήταν η δυνατότητα που παρεχόταν στον/στην εκπαιδευόμενο να μαθαίνει με τον προσωπικό του ρυθμό και να προχωρά σε επίπεδο δυσκολίας, όταν ολοκληρώνει επιτυχώς το προηγούμενο επίπεδο. Η όλη μαθησιακή διαδικασία ήταν δυναμική και άλλαζε ανάλογα με τα δεδομένα των μαθητών/τριων σε πραγματικό χρόνο. Επίσης, σημαντικό πλεονέκτημα θεωρήθηκε η άμεση ανατροφοδότηση τόσο από τα κουίζ, όσο και από τις εφαρμογές με φυσικό επακόλουθο τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών/τριων. Το σύνολο των μαθητών/τριων απάντησε πως τα iPads ενίσχυσαν την εμπλοκή τους στις μαθηματικές δραστηριότητες, καθώς κατά την εκτίμησή τους το περιεχόμενο του μαθήματος ήταν περισσότερο εύληπτο και προσαρμοσμένο στις ατομικές τους ανάγκες.

Συμπεράσματα

Τα αρχικά αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν στην παρούσα μελέτη καταδεικνύουν πως η ενσωμάτωση των iPads στη διδασκαλία των Μαθηματικών έχει θετική επίδραση τόσο στις επιδόσεις, όσο και στην εμπλοκή των μαθητών/τριων στη μαθησιακή διαδικασία δημιουργώντας μια τάξη πιο δυναμική η οποία ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες κάθε μαθητή/τριας. Επίσης, έγινε σαφές πως οι μαθητές/τριες δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και συγκέντρωση καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος. Κρίνεται, βεβαια, αναγκαίο να ακολουθήσουν και άλλες έρευνες που θα διερευνήσουν εις βάθος και θα αποτιμήσουν για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα την επίδραση των iPads στην εκπαίδευση και ειδικότερα στο μάθημα των Μαθηματικών ενισχύοντας ή μη τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας και επιβεβαιώνοντας ότι τα θετικά αποτελέσματα δεν προήλθαν από τον αρχικό ενθουσιασμό των μαθητών/τριων.

Αναφορές

Beauchamp, G., Burden, K., & Abbinett, E. (2015). Teachers learning to use the iPad in Scotland and Wales: A new model of professional development. *Journal of Education for Teaching, 41*(2), 161–179. doi:10.1080/02607476.2015.1013370.

Bebell, D., & Pedulla, J. (2015). A quantitative investigation into the impacts of 1: 1 iPads on early learner's ELA and math achievement. *Journal of Information Technology Education:*

Innovations in Practice, 14, 191-215. Retrieved from http://www.jite.org/documents/Vol14/JITEv14IIPp191-215Bebell1720.pdf.

Cuban, L. (2009). *Oversold and underused.* Cambridge: Harvard University Press.

Egeberg, G., Hultin, H., & Berge, O. (2016). *Monitor Skole 2016: Skolens digitale tilstand* [School Monitor 2016: The digital state of schools] (2nd ed.). Norway: The Norwegian Center for ICT in Education. Retrieved from https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2016/monitor_2016_bm_-_2._utgave.pdf.

Engen, B. K., Giaever, T. H., & Mifsud, L. (2014). Out of the WILD and into the schools: iPads from a domestication perspective. In M. Searson & M. Ochoa (Eds.), *Proceedings of SITE 2014—Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1237–1242), Jacksonville, FL: SITE.

Fenton, D. (2017). Recommendations for professional development necessary for iPad integration. *Educational Media International, 54*(3), 165–184. doi:10.1080/09523987.2017.1384150.

Frazier, D. K., & Trekles, A. M. (2018). Elementary 1:1 iPad implementation: Successes and struggles during the first year. *Journal of Educational Technology Systems, 46*(4), 463–484. doi:10.1177/0047239517737965.

Harper, B., & Milman, N. B. (2016). One-to-one technology in K–12 classrooms: A review of the literature from 2004 through 2014. *Journal of Research on Technology in Education, 48*(2), 129–142. doi:10.1080/15391523.2016.1146564.

Harris, J., Mishra, P., & Koehler, M. (2009). Teachers’ technological pedagogical content knowledge and learning activity types: Curriculum-based technology integration reframed. *Journal of Research on Technology in Education, 41*(4), 393–416. doi:10.1080/15391523.2009.10782536

Haßler, B., Major, L., & Hennessy, S. (2016). Tablet use in schools: A critical review of the evidence for learning outcomes. *Journal of Computer Assisted Learning, 32*(2), 139–156. doi:10.1111/jcal.12123.

Haydon, T., Hawkins, R., Denune, H., Kimener, L., McCoy, D., & Basham, J. (2012). A comparison of iPads and worksheets on math skills of high school students with emotional disturbance. *Behavioral Disorders*, 232-243.

Islam, M. S., & Grönlund. (2016). An international literature review of 1:1 computing in schools. *Journal of Educational Change, 17*(2), 191–222. doi:10.1007/s10833-016-9271-y

Jahnke, I., Bergström, P., Marell-Olsson, E., Häll, L., & Kumar, S. (2017). Digital didactical designs as research framework: iPad integration in Nordic schools. *Computers & Education, 113*, 1–15. doi:10.1016/j.compedu.2017.

Kearney, M., Burden, K., & Rai, T. (2015). Investigating teachers’ adoption of signature mobile pedagogies. *Computers & Education, 80*, 48–57. doi:10.1016/j.compedu.2014.08.009.

Kiger, D., Herro, D., & Prunty, D. (2012). Examining the influence of a mobile learning intervention on third grade math achievement. *Journal of Research on Technology in Education, 45*(1), 61-82.

Kongsgarden, P., & Krumsvik, R. J. (2016). Use of tablets in primary and secondary school—a case study. *Nordic Journal of Digital Literacy, 11*(4), 248–270. doi:10.18261/issn.1891-943x-2016-04-03.

Larkin, K. (2011). You use! I use! We use! Questioning the orthodoxy of one-to-one computing in primary schools. *Journal of Research on Technology in Education, 44*(2), 101–120. doi:10.1080/15391523.2011.10782581.

Louw, J., Muller, J., & Tredoux, C. (2008). Time-on-task, technology and mathematics achievement. *Evaluation and Program Planning, 31*(1), 41-50. http://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2007.11.001.

Meyer, B. (2015). iPads in inclusive classrooms: Ecologies of learning. In P. Isaias, J. M. Spector, D. Ifenthaler, & D. G. Sampson (Eds.), *E-learning systems, environments and approaches: Theory and implementation* (pp. 25–37). Cham: Springer.

Minshew, L., & Anderson, J. (2015). Teacher self-efficacy in 1:1 iPad integration in middle school science and math classrooms. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 15*(3), 334–367.

Riconscente, M. M. (2013). Results from a Controlled Study of the iPad Fractions Game Motion Math. *Games and Culture, 8*(4), 186–214. http://doi.org/10.1177/1555412013496894.

Tay, H. Y. (2016). Longitudinal study on impact of iPad use on teaching and learning. *Cogent Education, 3*(1), 1127308. http://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1127308.

Tondeur, J., Kershaw, L., Vanderlinde, R., & van Braak, J. (2013). Getting inside the black box of technology integration in education: Teachers' stimulated recall of classroom observations. *Australasian Journal of Educational Technology, 29*(3). Retrieved from https://www.learntechlib.org/p/148092/ doi:10.14742/ajet.16.

Διδακτική Πλαισίωση Ανεστραμμένης τάξης σε Σενάριο Τεχνητής Νοημοσύνης Αναγνώρισης Εικόνων μέσω STEM προσέγγισης

Αποστολίδης Απόστολος
Εκπαιδευτικός ΠΕ86, 2ο ΓΕΛ Χαλκίδας
apoapost@uth.gr

Ξενάκης Απόστολος
Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
axenakis@uth.gr

Πλαγεράς Αντώνιος
Υπ. Διδάκτορας, Τμήμα Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
aplageras@uth.gr

Καλοβρέκτης Κωνσταντίνος
Μεταδιδακτορικός Ερευνητής, Τμήμα Πληροφορικής με Εφαρμογές στη Βιοϊατρική, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
kkalovr@uth.gr

Περίληψη

Η εισαγωγή της τεχνητής νοημοσύνης στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί σήμερα μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις σε διεθνές επίπεδο.Αποτελεί ένα νέο και ιδιαίτερα ενδιαφέρον ερευνητικό πεδίο που καταγράφεται στη διεθνή βιβλιογραφία ως ArtificialIntelligenceinEducation (AIED), το οποίο είναι διεπιστημονικό και αφορά συνεργασίες επιστημόνων πληροφορικής, επιστημών εκπαίδευσης και ψυχολογίας. Στην παρούσα εργασία προτείνεται ένα πρωτότυπο διδακτικό σενάριο ανεστραμμένης τάξης, βασισμένο σε αναγνώριση εικόνων και προτύπων, σύμφωνα με STEMπροσέγγιση. Στόχος αποτελεί την εξοικείωση των μαθητών στην κατηγοριοποίηση εικόνων με τη χρήση του TeachableMachine. Στη συνέχεια αναπτύσσεται μία ολοκληρωμένη εφαρμογή αναγνώρισης αντικειμένων με οπτικό προγραμματισμό στο AppInventor. Συμπερασματικά, η κατάλληλη παιδαγωγική πλαισίωση της ανεστραμμένης τάξης μπορεί να συμβάλει πιο αποδοτικά και ουσιαστικά στη διδασκαλία και κατανόηση σύνθετων εννοιών της μηχανικής μάθησης, προσελκύοντας το ενδιαφέρον μαθητών και λειτουργώντας ταυτόχρονα ως εργαλείο επαγγελματικού προσανατολισμού στα πεδία της επιστήμης των Η/Υ και εφαρμογές στην τεχνητή νοημοσύνη και των εφαρμογών τους.

Λέξεις κλειδιά*:* Τεχνητή Νοημοσύνη, Μηχανική Μάθηση, Αναγνώριση Εικόνων, Ανεστραμμένη τάξη, AppInventor, STEM

Εισαγωγή

Ένας από τους πλέον ταχέως αναπτυσσόμενους κλάδους της επιστήμης των Η/Υ με ένα ευρύ πλήθος εφαρμογών σε πολλά και διαφορετικά πεδία της σύγχρονης επιστήμης και τεχνολογίας (από τις έξυπνες συσκευές τύπου android μέχρι τα πολύπλοκα συστήματα αυτοματισμών της βιομηχανίας, και από τη χειρουργική μέχρι την ανάπτυξη μοντέλων για την πρόβλεψη συμπεριφορών της παγκόσμιας αγοράς) είναι η τεχνητή νοημοσύνη (artificial intelligence, AI).

Η τεχνητή νοημοσύνη (AI) μπορεί να οριστεί ως []…*ο τομέας της επιστήμης των υπολογιστών, που ασχολείται με τη σχεδίαση ευφυών (νοημόνων) υπολογιστικών συστημάτων, δηλαδή συστημάτων που επιδεικνύουν χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη νοημοσύνη στην ανθρώπινη συμπεριφορά* …[] (Barr&Feigenbaum, 1982) Ως αυτοτελές

ερευνητικό αντικείμενο της επιστήμης των υπολογιστών υπάρχει ήδη εδώ και 70 χρόνια (από τα μέσα της δεκαετίας του ’50), όμως μόλις τα τελευταία 20 χρόνια έχουν αναπτυχθεί ολοκληρωμένα ευφυή συστήματα που επιτελούν χρήσιμες για τον άνθρωπο λειτουργίες όπως είναι για παράδειγμα η αναγνώριση αντικειμένων (image classification) και η κατανόηση φυσικών γλωσσών (physical language recognition). Όλη αυτή η ανάπτυξη έγινε εφικτή αφενός λόγω της εξέλιξης των δυνατοτήτων στα υπολογιστικά και επικοινωνιακά συστήματα, αφετέρου της ανάπτυξης υπολογιστικών μεθόδων και της τεχνολογίας λογισμικού.

Ακόμα πιο πρόσφατα (όχι περισσότερο από μια δεκαετία) πραγματοποιήθηκε η εισαγωγή της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση μέσω των έξυπνων συσκευών όπως τα tablet και τα smartphones. Ερευνητικά ινστιτούτα, εκπαιδευτικοί φορείς και ιδρύματα αλλά και επιχειρηματικοί όμιλοι στο χώρο της πληροφορικής έχουν αναπτύξει ψηφιακά εργαλεία και εφαρμογές με σκοπό τόσο τη διδασκαλία των εννοιών της τεχνητής νοημοσύνης σε μαθητές κυρίως της μέσης εκπαίδευσης, όσο και την αξιοποίηση της γενικότερα στη διαδικασία της εκπαίδευσης.

Δημοσίευση του Horizonreportγια το 2018 αναφέρει εκτίμηση ειδικών ότι η χρήση της ΤΝ στην εκπαίδευση θα αυξηθεί κατά 43% μέσα στην τετραετία 2018-2022. Σύμφωνα με την RoseLuckin, καθηγήτρια Μαθητοκεντρικού Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού στο UniversityCollege of London, η τεχνητή νοημοσύνη (ΤΝ) έχει δύο αλληλένδετους ρόλους στην εκπαιδευτική διαδικασία: ο πρώτος είναι ότι προσφέρει στους μαθητές έξυπνα και πρωτοποριακά εφόδια στη μάθηση σύνθετων μαθηματικών και λογικών εννοιών και ο δεύτερος ότι ενεργοποιεί νέες τεχνολογικές δυνατότητες για όλο το φάσμα της εκπαίδευσης.

Η σχέση της τεχνητής νοημοσύνης με τις επιστήμες της εκπαίδευσης είναι αμοιβαία και αλληλεπιδραστική. Οι επιστήμες τις εκπαίδευσης παρέχουν πληροφορίες για τους μηχανισμούς μάθησης και συλλογισμού του ανθρώπινου εγκεφάλου που προσπαθεί να προσομοιώσει η τεχνητή νοημοσύνη, ενώ αντίστοιχα η τεχνητή νοημοσύνη δίνει μια μαθητοκεντρική κατεύθυνση στις μεθόδους διδασκαλίας (Lufeng,2018).

Ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία εκπαιδευτικού λογισμικού που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην διδασκαλία της ΤΝ είναι το AppInventor. Το AppInventor είναι μια ολοκληρωμένη πλατφόρμα που έχει αναπτυχθεί από το MIT και βασίζεται στην τεχνική του οπτικού αντικειμενοστραφούς προγραμματισμού. Μέσω του AppInventor οι μαθητές μπορούν όχι μόνο να κατανοήσουν τις βασικές έννοιες της ΤΝ μέσω των παραδειγμάτων που διαθέτει, αλλά και να αναπτύξουν δικές τους εφαρμογές, πιο σύνθετες και πιο πρωτότυπες. Η πλατφόρμα περιλαμβάνει πλούσιο υποστηρικτικό υλικό τόσο για το μαθητή όσο και για τον εκπαιδευτικό όπως σχεδιαγράμματα διδακτικών ενοτήτων, διαφάνειες παρουσίασης βασικών εννοιών της ΤΝ, καθώς και οδηγίες για την υλοποίηση εφαρμογών σε όλα τα επίπεδα δυσκολιών.

Στο παρόν άρθρο θα μας απασχολήσει η σχεδίαση, υλοποίηση και εφαρμογή ενός μαθήματος ανεστραμμένης διδασκαλίας στο αντικείμενο της κατηγοριοποίησης εικόνων (imageclassification). Αρχικά θα εξηγηθεί συνοπτικά τι είναι τοSTEM,θα αναλυθεί από θεωρητική άποψη το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης και γιατί θα μας ωφελήσει στο συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο που προτείνεται. Στη συνέχεια και εφόσον αναφερθούν οι βασικές έννοιες κατηγοριοποίησης εικόνων θα προχωρήσουμε στην περιγραφή των εργαλείων λογισμικού που απαιτούνται για να υλοποιηθεί το σενάριο διδασκαλίας και θα παρατεθούν παραδείγματα χρήσης τους. Τέλος, θα αναπτυχθεί το συνολικό σχέδιο διδασκαλίας και θα δοθούν κατευθύνσεις για προτεινόμενες δραστηριότητες και φύλλα εργασίας οπότε και θα καταλήξουμε σε συμπεράσματα που προκύψαν από την εφαρμογή του σεναρίου σε πραγματικές συνθήκες τάξης.

STEM και Ανεστραμμένη τάξη

Η εκπαιδευτική αναδιάρθρωση που έχει ξεκινήσει την τελευταία δεκαετία στα εκπαιδευτικά συστήματα της Αμερικής αρχικά, και στη συνέχεια και στης Ευρώπης έχουν σαν κεντρικό άξονα την ανάπτυξη δεξιοτήτων, που θα καταστήσουν τους μαθητές έτοιμους να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του μέλλοντος. Βασική επιδίωξη είναι η ενσωμάτωση στα σχολικά συστήματα της φιλοσοφίας και των πρακτικών STEM.

Στο πλαίσιο αυτό, η τεχνίτη νοημοσύνη αποτελεί για πολλούς ένα σπουδαίο μέσο για την υποστήριξη της μάθησης STEM, παρέχοντας πολλές δυνατότητες στην ανάπτυξη των επιθυμητών δεξιοτήτων (Sullivan, 2017, Sullivan&Hefferman, 2016,).

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων είναι κεντρική και στην φιλοσοφία STEM και με την κατάλληλη παιδαγωγική υποστήριξη μπορούν να κατακτηθούν από τους μαθητές μέσω κατάλληλων δραστηριοτήτων Τ. Ν. (Kraetzschmar, 2009). Η εισαγωγή των μαθητών στη φιλοσοφία του STEM πρέπει να γίνεται όσο το δυνατόν νωρίτερα, προκειμένου οι μαθητές να εξοικειωθούν με τις επιστημονικές έννοιες και να αποφευχθεί η δημιουργία στερεοτυπικών αντιλήψεων σχετικά με τις έννοιες των θετικών επιστημών (Bers, etal, 2013).

Αντεστραμμένη τάξη

Σήμερα, η ανεστραμμένη τάξη αποτελεί μια δημοφιλή εκπαιδευτική προσέγγιση, η οποία προτείνει τη μεταφορά της διάλεξης σε χρόνο πριν την έναρξη του μαθήματος (κυρίως μέσα από την παρακολούθηση αποσπασμάτων βίντεο) και την αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου στην αίθουσα διδασκαλίας για τη διεξαγωγή περισσότερων μαθητοκεντρικών και συμμετοχικών δραστηριοτήτων (FlippedLearningNetwork, 2016). Παρότι η τεχνολογία δεν αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την υλοποίηση της ανεστραμμένης τάξης (το έντυπο υλικό μπορεί να έχει την ίδια σημασία με το ψηφιοποιημένο βίντεο), η ραγδαία διάχυση και ανάπτυξη των εργαλείων για τη δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου (π.χ. ScreenandWebinar) και διαμοίρασης βίντεο (π.χ. Youtube και Vimeo) συνέβαλλε στην προώθηση της εφαρμογής της ανεστραμμένης τάξης σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης (Sung, 2015, Estes,etal.,2014).

Η αξιοποίηση της ανεστραμμένης τάξης αναδεικνύεται ως ένα ενδιαφέρον πεδίο παιδαγωγικής έρευνας και στη χώρα μας (Gariou-Papalexiou, etal., 2017, Μακροδήμος, κ.α., 2017, Παπαδάκης, κ.α., 2014) στο πλαίσιο υιοθέτησης καινοτόμων μεθοδολογικών προτάσεων στη διδασκαλία και τη μάθηση.

Στο πλαίσιο της ανεστραμμένης τάξης δημιουργήθηκαν τέσσερα ψηφιακά μαθήματα που αναπτύχθηκαν με το εργαλείο «TeachableMachine». Ο παιδαγωγικός σχεδιασμός των ψηφιακών μαθημάτωνακολούθησε τη δομή των εκπαιδευτικών λογισμικών καθοδήγησης και διδασκαλίας (Ράπτης & Ράπτη, 2014) και περιλάμβανετην αξιοποίηση πολλαπλών αναπαραστάσεων της πληροφορίας καθώς και την παροχή εναλλακτικών τύπων ασκήσεων αυτο-αξιολόγησης.

Διδακτικό σενάριο αναγνώρισης εικόνων

Κατηγοριοποίηση εικόνων

Είναι η διαδικασία κατά την οποία ο υπολογιστής μαθαίνει να ταξινομεί εικόνες με βάση ένα αντικείμενο που απεικονίζεται σε αυτές (συνήθως το «κυρίαρχο» της εικόνας, το πιο εμφανές). Στηρίζεται στον μηχανισμό με τον οποίο λειτουργεί ο ανθρώπινος εγκέφαλος ο οποίος μπορεί και αναγνωρίζει ένα αντικείμενο που συλλαμβάνει με την αίσθηση της όρασης, όχι επειδή έχει ξαναδεί το συγκεκριμένο αντικείμενο αλλά επειδή έχει δει στη ζωή του κατά το παρελθόν άλλα παρόμοια αντικείμενα της ίδιας κατηγορίας (π.χ. όταν μπαίνουμε σε ένα εστιατόριο που δεν έχουμε ξαναπάει και αναγνωρίζουμε τα τραπέζια είναι επειδή έχουμε δει χιλιάδες άλλα τραπέζια και γι' αυτό μπορούμε να τα αναγνωρίζουμε ανάμεσα στα άλλα αντικείμενα που βλέπουμε γύρω τους).Επομένως για να μπορέσει ο υπολογιστής να αναγνωρίζει συγκεκριμένα αντικείμενα και να τα ταξινομεί στις

αντίστοιχες κατηγορίες **πρέπει να εκπαιδευθεί.** Η δυνατότητα που παρέχεται σε μια μηχανή να εκπαιδεύεται και να βελτιώνεται συνεχώς, με βάση την αποκτημένη εμπειρία που έχει συσσωρεύσει ,για να παίρνει αποφάσεις με τρόπο αυτοματοποιημένο και χωρίς τη μεσολάβηση του ανθρώπινου παράγοντα ονομάζεται **μηχανική μάθηση (machinelearning).**

Για να εκπαιδεύσουμε έναν υπολογιστή να αναγνωρίζει αντικείμενα στις εικόνες, του δείχνουμε παραδείγματα εικόνων με τα συγκεκριμένα αντικείμενα (trainingimageexamples). Με αυτό το τρόπο μαθαίνει από τις συγκεκριμένες εικόνες πώς είναι το αντικείμενο που απεικονίζεται. Στη συνέχεια, για να επαληθεύσουμε ότι ο υπολογιστής μας έμαθε σωστά του δείχνουμε άλλες εικόνες με το συγκεκριμένο αντικείμενο (testingimageexamples). Σχηματικά, η διαδικασία της αναγνώρισης αντικειμένου μέσω μηχανικής μάθησης είναι αυτή που απεικονίζεται στο παρακάτω σχήμα.

Εκπαίδευση (training) **Επαλήθευση (testing)**







Αυτό είναι ένα τραπέζι. Τώρα πες μου τι είναι αυτό που βλέπεις στην εικόνα.
Δες το στην εικόνα για να μάθεις πως είναι και βάλε το στην κατηγορία «τραπέζι».

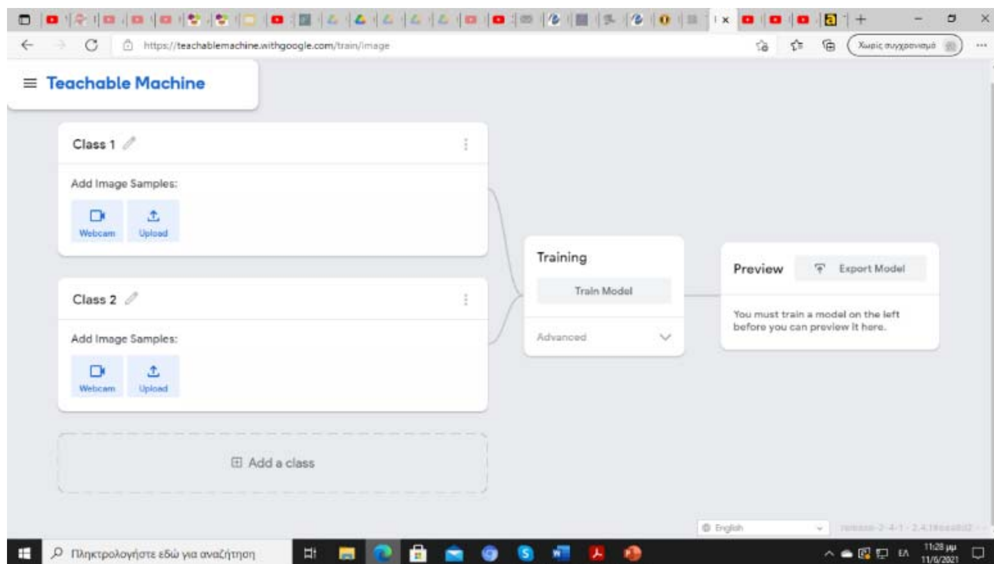
Περιγραφή των μαθησιακών εργαλείων λογισμικού για το διδακτικό σενάριο αναγνώρισης εικόνων.

Το TeachableMachine είναι μια online εφαρμογή που μας επιτρέπει να δημιουργούμε μοντέλα μηχανικής μάθησης εύκολα και γρήγορα. Είναι φιλική προς το χρήστη γιατί δεν απαιτεί γνώσεις προγραμματισμού και ως εκ τούτου προτείνεται για τις ανάγκες του διδακτικού μας σεναρίου. Μέσω του TeachableMachine μπορούμε να εκπαιδεύσουμε τον υπολογιστή μας να αναγνωρίζει εικόνες, φωνητικούς ήχους αλλά και πιο προχωρημένες λεπτομέρειες όπως για παράδειγμα μια συγκεκριμένη στάση του σώματος κοκ. Στο παρόν άρθρο θα μας απασχολήσει αποκλειστικά η αναγνώριση αντικειμένων σε εικόνες.

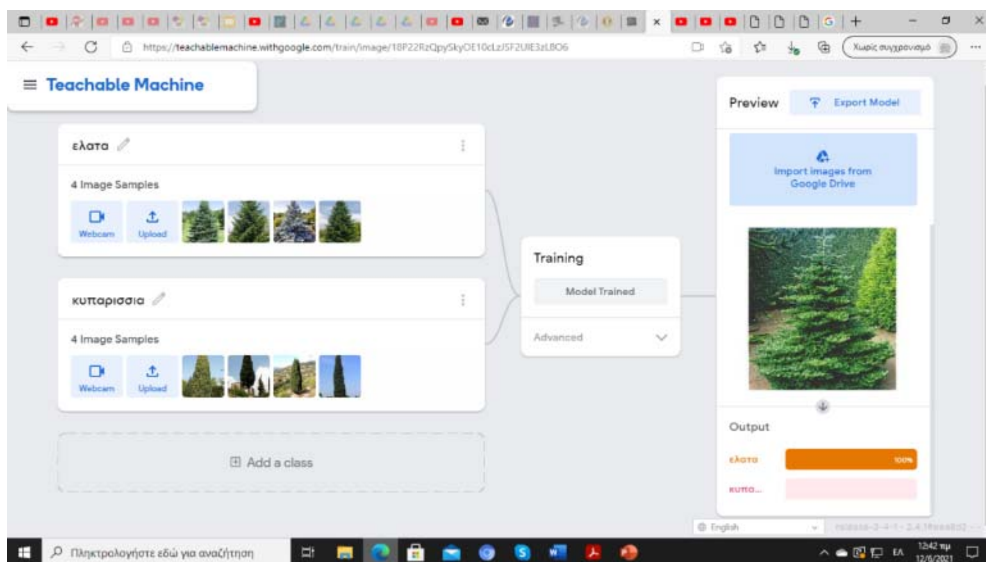
Το σχήμα 2 δείχνει το αρχικό περιβάλλον της εφαρμογής. Αποτελείται από τουλάχιστον 2 κλάσεις(class 1 &class 2). Σε κάθε κλάση τοποθετούνται δείγματα των εικόνων για το αντίστοιχο αντικείμενο είτε από κάποιο αποθηκευμένο αρχείο είτε απευθείας από λήψη κάμερας. Μέσω του trainingγίνεται η διαδικασία της μάθησης με την επεξεργασία αυτών των εικόνων. Ο απώτερος σκοπός του trainingείναι να μπορεί ο υπολογιστής να αναγνωρίζει τα αντικείμενα των κλάσεων. Το κατά πόσο η μάθηση ήταν επιτυχής ή όχι μπορούμε να το ελέγξουμε μέσω της επαλήθευσης. Η επαλήθευση θα γίνει βάζοντας μια εικόνα με αντικείμενο κάποιας από τις κλάσεις η οποία δεν είναι μία από τις εικόνες των δειγμάτων αλλά μια διαφορετική,ώστε να δούμε εν τέλει αν θα μας την κατατάξει στη σωστή κλάση.

Ένα παράδειγμα απόλυτα επιτυχημένης επαλήθευσης φαίνεται στο σχήμα3 όπου έχει δημιουργηθεί ένα μοντέλο για να ξεχωρίζει ο υπολογιστής τα έλατα από τα κυπαρίσσια. Το trainingεπεξεργάστηκε 4 δείγματα εικόνων με έλατα και 4 δείγματα με κυπαρίσσια. Στη συνέχεια έγινε επαλήθευση του μοντέλου κάνοντας χρήση μιας ξεχωριστής φωτογραφίας με έλατο την οποία μας την κατέταξε στη σωστή κατηγορία και μάλιστα με ποσοστό 100%. Αντίστοιχα στο σχήμα 4 βλέπουμε ένα παράδειγμα ανεπιτυχούς επαλήθευσης όπου το κυπαρίσσι της φωτογραφίας αναγνωρίζεται ως έλατο. Σε πολλές περιπτώσεις τα αποτελέσματα των επαληθεύσεων είναι λιγότερο προφανή (υπάρχει μάλιστα και το

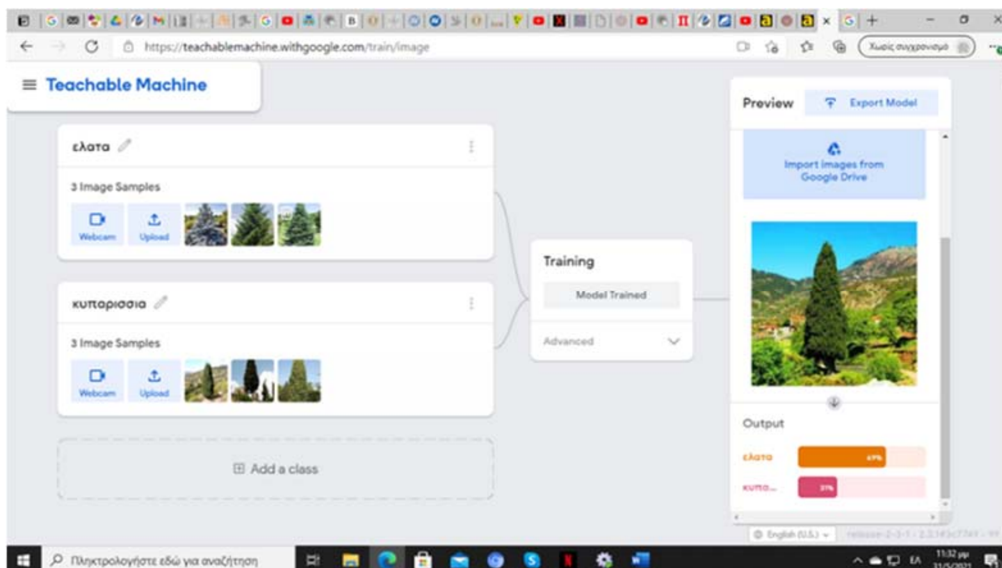
ενδεχόμενο να μας εμφανίσει κοντινά ποσοστά και στις 2 κατηγορίες κάτι που σημαίνει πρακτικά ότι ο υπολογιστής αδυνατεί να πάρει απόφαση).



Σχήμα 2: βασική επιφάνεια εργασίας του TeachableMachine



Σχήμα 3: Παράδειγμα επιτυχούς αναγνώρισης εικόνας

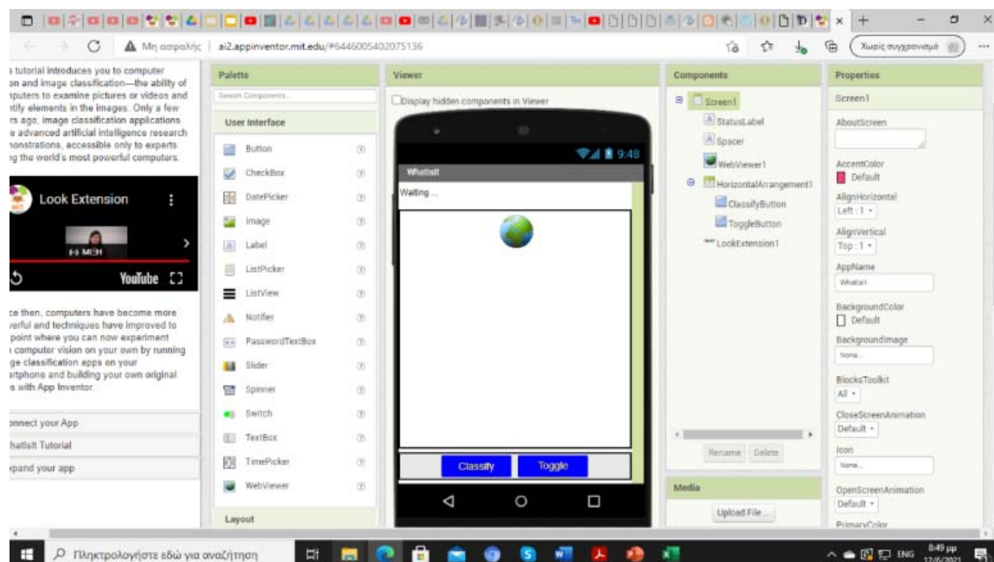


Σχήμα 4: Παράδειγμα ανεπιτυχούς αναγνώρισης εικόνας

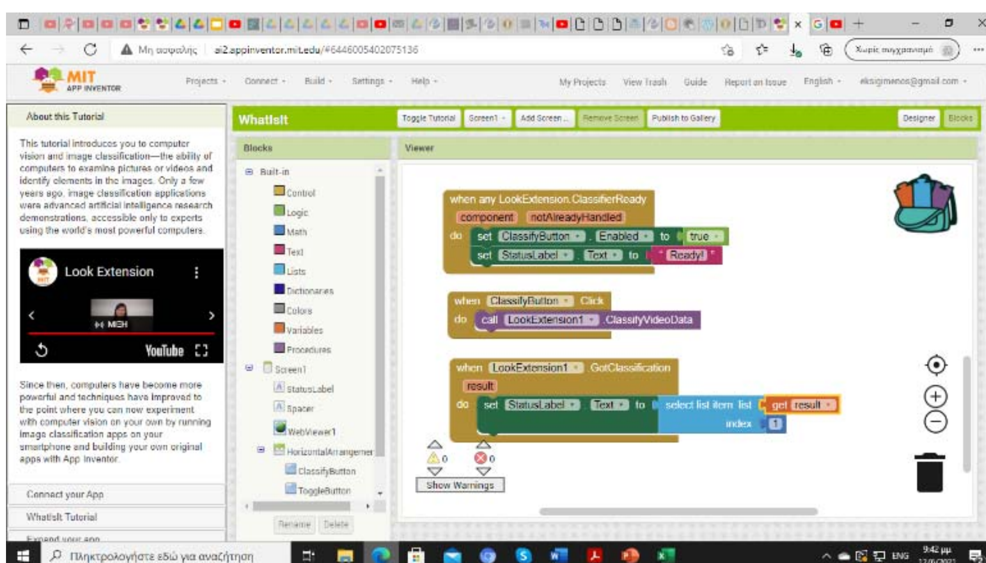
Ανάπτυξη εφαρμογής αναγνώρισης αντικειμένου με το AppInventor

Αποτελεί την τελευταία φάση του διδακτικού σεναρίου και καλύπτει την τελευταία διδακτική ώρα. Επειδή το AppInventorδεν υποστηρίζει απευθείας εργαλεία για μηχανική μάθηση, θα χρησιμοποιηθεί ένα ειδικό **extension**. Το **extension**είναι ένα σύνολο από κανόνες και blocksπου δεν αποτελούν μέρος του AppInventor αλλά ενσωματώνονται σε αυτό από έξω. Για να δημιουργήσουν οι μαθητές την εφαρμογή αναγνώρισης αντικειμένων θα ενσωματώσουν στο AppInventor ένα έτοιμο template. Αφού φτιάξουν τον κατάλληλο κώδικα με τη βοήθεια εγχειριδίου και ολοκληρώσουν την εφαρμογή, θα είναι σε θέση να την εκτελέσουν σε μια mobileσυσκευή. Η συγκεκριμένη συσκευή πρέπει να διαθέτει κάμερα.

Το πρόγραμμα ονομάζεται **WhatIsIt**και προσπαθεί να αναγνωρίσει το αντικείμενο της εικόνας που εισάγεται από την κάμερα της συσκευής αφού ο χρήστης πατήσει το ClassifyButton. Δίπλα στη λέξη του αντικειμένου προστίθεται ένας αριθμός μεταξύ 0 και 1 που ονομάζεται **βαθμός εμπιστοσύνης (confidence).** Όσο πιο κοντά είναι ο βαθμός εμπιστοσύνης στο 1 τόσο πιο σίγουρο είναι ότι έχει γίνει σωστά η αναγνώριση, ενώ αντιθέτως όσο πιο κοντά είναι στο 0 τόσο περισσότερες αμφιβολίες υπάρχουν για την απόφαση αναγνώρισης. Η εφαρμογή μέχρι αυτή τη στιγμή έχει εκπαιδευτεί σε 999 κατηγορίες αντικειμένων και μπορεί να αναγνωρίζει πολλές εικόνες.



Σχήμα 5: Η σχεδίαση της εφαρμογής Whatisit στο περιβάλλον AppInventor



Σχήμα 6: Τα blocktου κώδικα της εφαρμογής Whatisit

Διδακτικό σενάριο και εφαρμογή

Το διδακτικό σενάριο απευθύνεται σε μαθητές της Α’ τάξης του Λυκείου. Οι βασικοί στόχοι του είναι οι μαθητές να γνωρίσουν τις βασικές έννοιες της μηχανικής μάθησης, να κατανοήσουν γιατί η κατηγοριοποίηση εικόνων γίνεται με τις αρχές της μηχανικής μάθησης, να εξοικειωθούν στη διαδικασία κατηγοριοποίησης εικόνων με τη βοήθεια του μαθησιακού εργαλείου TeachableMachine και στο τέλος να αναπτύξουν μια δική τους εφαρμογή μέσω του AppInventor. Επιπλέον, γίνεται προσπάθεια να καλλιεργηθούν μεταγνωστικές δεξιότητες όπως είναι η διαπροσωπική επικοινωνία, ο καταμερισμός στην ομάδα μέσω της ανάθεσης ρόλου και η ικανότητα συνεργασίας.Οσχεδιασμός της διδασκαλίας βασίζεται στο μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης.Για την επίτευξη των επιθυμητών διδακτικών στόχων στηριζόμαστε στην θεωρία του εποικοδομισμού (constructivism) της γνώσης του Piaget (1973) και ακολουθούμε την προσέγγιση τουκατασκευαστικούεποικοδομισμού (constructionist) σύμφωνα με τις αρχές που διατυπώθηκαν από τον Papert (1991). Η θεωρία του εποικοδομισμού, υποστηρίζει ότι η μάθηση δεν συνίσταται στη συσσώρευση πληροφοριών ή στην ανακάλυψη μιας εξωτερικής

πραγματικότητας αλλά στην οργάνωση των εσωτερικών αντιλήψεων και εμπειριών του ατόμου. Οι μαθητές οικοδομούν καινούργιες έννοιες και ιδέες με βάση τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους και μέσω της ενεργητικής συμμετοχής και εμπλοκής τους σε δραστηριότητες αυθεντικού τύπου (Piaget, 1973).

Όσον αφορά την προαπαιτούμενη γνωστική υποδομή, οι μαθητές πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με το AppInventorή με κάποιο άλλο περιβάλλον οπτικού προγραμματισμού (π.χScratch). Δεν απαιτούνται ειδικευμένες γνώσεις πάνω σε πολύπλοκα μαθηματικά μοντέλα ή κάποιας κλασσικής γλώσσας προγραμματισμού (python, java, C, logoκ.ο.κ). Στο εργαστήριο πληροφορικής πρέπει να υπάρχει πρόσβαση στο internet. Οι πλατφόρμες TeachableMachineκαιAppInventor είναι onlineκαι δεν απαιτούν εγκατάσταση στους υπολογιστές. Οι συσκευές για την εκτέλεση της εφαρμογήςμπορούν να είναι smartphone τύπου android ή tablet.Το εργαστήριο πρέπει να διαθέτει Wi-Fiγια την αποστολή της εφαρμογής από το AppInventorστις mobileσυσκευές.

Το εκπαιδευτικό σενάριο είναι σχεδιασμένο για 3 διδακτικές ώρες των 40 λεπτών όπου οι μαθητές δουλεύουν ομαδοσυνεργατικά σε project των 3 ατόμων.

- Στην 1η διδακτική ώρα γίνεται μια σύντομη διάλεξη από το διδάσκοντα όπου εξηγεί τι είναι μηχανική μάθηση και τις βασικές αρχές της καιζητείται από τους μαθητές να σκεφτούν και να πουν αυθόρμητα κάποια προβλήματα από την καθημερινή τους ζωή.Αναλύονται οι επιμέρους φάσεις αυτής της διαδικασίας (συλλογή εικόνων – εκμάθηση– αποτελέσματα) και δίνεται το 1ο φύλλο εργασίας.
- Στη 2η διδακτική ώρα οι μαθητές βρίσκουν στο διαδίκτυο την πλατφόρμα TeachableMachine και τη χρησιμοποιούν κατά ομάδες για να εμπεδώσουν την διαδικασία της Μηχανικής Μάθησης μέσω παραδειγμάτων με εικόνες.
- Στην 3η διδακτική ώρα γίνεται η ολοκλήρωση της εφαρμογής αναγνώρισης αντικειμένων με το AppInventor και η δοκιμή της, ενώ σχολιάζονται τα τελικά αποτελέσματαπου προκύπτουν από την εκτέλεση της.Τέλος, προτείνεται ένα 2ο φύλλο εργασίας όπου γίνεται ο συνολικός απολογισμός του σεναρίου και προτείνονται λύσεις για την περαιτέρω βελτίωση του.

Συμπεράσματα

Για να υπάρξουν τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα θα πρέπει η εκπαιδευτική διαδικασία που θα ακολουθηθεί να στοχεύει σε μία μαθητο-κεντρική προσέγγιση, λαμβάνοντας υπ' όψη και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών. Στην προσέγγιση αυτή ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κυρίως συμβουλευτικός, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να δημιουργήσουν παραδείγματα και εφαρμογές κατηγοριοποίησης εικόνων και αναγνώρισης αντικειμένων και στη συνέχεια να κρίνουν το κατά πόσο αυτά ανταποκρίνονται στις αρχικές τους προσδοκίες όσον αφορά τη διαδικασία της μηχανικής μάθησης.Με αυτό το τρόπο εξασφαλίζουμε τη διαδραστικότητα της μαθησιακής διαδικασίας και την τοποθετούμε σε μια νέα διάσταση στην οποία την αντιλαμβανόμαστε ως ζωντανό οργανισμό που εξελίσσεται δυναμικά και προσαρμόζεται στις εκάστοτε εκπαιδευτικές συνθήκες.

Αναφορές

Avron Ban and Edward A. Feigenbaum (1982). The Handbook of Artificial Intelligence,William Kaufmann, Inc.

Bers, M., Seddighin, S., & Sullivan, A. (2013). Ready for robotics: Bringing together the T and E of STEM in early childhood teacher education. *Journal of Technology and TeacherEducation*, *21*(3), 355-377.

Estes, M. D., Ingram, R. & Liu, J. C. (2014). A review of flipped classroom research, practice, and technologies. *International HETL Review*, *7*(4). Retrieved from: https://www.hetl.org/feature-articles/a-review-of-flipped-classroom-research-practice-andtechnologies

JagadeeshKengam (2020). Artificial intelligence in education, *Science and Technology DepartmentBournemouth University*. Retrieved from:https://www.researchgate.net/publication/347448363_ARTIFICIAL_INTELLIGENCE_IN_EDUCATION

Khan-Galaria, M., Cukurova, M., &Luckin, R. (2020). A Framework for Exploring the Impact of Tutor Practices on Learner Self-regulation in Online Environments. AIED (2), 12164, 135-139. Springer

Luckin, R., &Cukurova, M. (2019). Designing educational technologies in the age of AI: A learning sciences-driven approach. *British Journal of Educational Technology*, bjet.12861. doi:10.1111/bjet.12861

Han Lufeng: New advances in the application of AI to education system:Proceedings of the 2018 *3rd international conference on education, e-learning andmanagement technology* (EEMT 2018).

Gariou-Papalexiou, A., Papadakis, S., Manousou, E., Georgiadou, I. (2017). Implementing a flipped classroom: a case study of Biology teaching in a Greek high school. *Turkish Online Journal of Distance Education – TOJDE*, 18 (3): 47-65.

Flipped Learning Network, (2016). Flipped Learning Community. Retrieved from http://flippedclassroom.org/

Kraetzschmar, G. K. (2009). Educational robotics: On the role of robotics in learning and education. In *Forschungsspitzen und Spitzenforschung* (pp. 83-90). Physica-Verlag HD.

Sung, K. (2015). A case study on a flipped classroom in an EFL content course. *Multimedia-Assisted Language Learning*, *18*(2), 159–187.

Sullivan, F. R. (2017). The creative nature of robotics activity: Design and problem solving. In *Robotics in STEM Education* (pp. 213-230). Springer, Cham.

Sullivan, F. R., & Heffernan, J. (2016). Robotic construction kits as computational manipulatives for learning in the STEM disciplines. *Journal of Research on Technology in Education*, *48*(2), 105-128.

Piaget, J. (1973). To understand is to invent: the future of education. New York: Grossman Publishers.

Papert, S. (1991). *Situating Constructionism*. In S.Papert and I.Harel (eds.) Construction-ism, Norwood, NJ, AblexPublishingCorporation.

Μακροδήμος, Ν., Παπαδάκης, Σ., &Κουτσούμπα, Μ. (2017). Σχολική εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: μια μελέτη περίπτωσης με τη μέθοδο της Ανεστραμμένης Τάξης για τα Μαθηματικά της Ε' Δημοτικού. *Ανοικτή Εκπαίδευση*, *13*, 26–37.

Παπαδάκης, Σ., Παπαδημητρίου, Σ., &Γαριού, Α. (2014). Υλοποίηση προγράμματος eTwinning για αξιοποίηση της Μεθοδολογίας Αντεστραμμένης Τάξης – Workshop. Στο: 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο eTwinning «*Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στα συνεργατικά σχολικά προγράμματα*», Πάτρα 14-16/11/2014.

Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2014). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Απομακρυσμένο Εργαστήριο Πληροφορικής - Ο δρόμος προς την υλοποίηση

Κεφαλάς Εμμανουήλ
Εκπαιδευτής ενηλίκων, ελεύθερος επαγγελματίας στην Πληροφορική, με σειρά συμβάσεων στον Φάρο Τυφλών της Ελλάδας από 1 Νοεμβρίου 2020 ως 6 Ιουνίου 2021,
m_a_n_o_s_@hotmail.com

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αποτελεί μια συλλογή εμπειρίας και γνώσης που συνδράμει στο ζήτημα της απομακρυσμένης εκπαίδευσης στην πληροφορική και οδηγεί στην μερική θεραπεία του, στο πλαίσιο του απομακρυσμένου συμμετοχικού εργαστηρίου πληροφορικής όπου οι συνδεόμενοι εξ' αποστάσεως αλληλοεπιδρούν με τον εκπαιδευτή τους και με την ομάδα ενώ μελετούν και καθοδηγούνται σε πραγματικό περιβάλλον υπολογιστή ώστε να αναπτύξουν ουσιαστικά τις αναγκαίες δεξιότητες στο αντικείμενο μάθησης.

Λέξεις κλειδιά: εργαστήριο πληροφορικής, remote desktop, vpn, virtualization

Εισαγωγή

Με σκοπό την προετοιμασία των μαθητών για την μελλοντική εργασιακή τους επιτυχία, η πληροφορική παιδεία αναγνωρίζεται εντός των 16 κύριων δεξιοτήτων κατά OCED. (Ananiadou K., Claro M., 2009). Σύμφωνα με πιο πρόσφατη έκθεση του OCED οι εργαζόμενοι πρέπει να έχουν μεταξύ άλλων δεξιότητες στη χρήση των τεχνολογιών, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες και τη δυνατότητα και τα κίνητρα για μάθηση. (OECD, 2017). Την εποχή της πανδημίας covid-19 εμφανίστηκε η πρόκληση της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, με την οποία η λαβωμένη δια ζώσης εκπαίδευση θεραπεύτηκε μερικώς από online πλατφόρμες διαχείρισης μάθησης και εργαλεία τηλεδιάσκεψης που χρησιμοποιήθηκαν για να αντικαταστήσουν τα μαθήματα των σχολικών τάξεων, χωρίς να υπάρχει όμως η δυνατότητα πρακτικής (hands-on) στα εργαστήρια, με τη συνοδεία αίσθησης αποξένωσης μέσα στην ομάδα μάθησης και με μαθητές να μην έχουν αληθινή παρουσία κατά τη διδασκαλία, λόγω και της δυσκολίας στον έλεγχο της πραγματικής συμμετοχής στο μάθημα. Σε σχέση με τα υπόλοιπα, το μάθημα της πληροφορικής εφαρμόζεται σε μεγάλο μέρος του στον υπολογιστή, οπότε θα μπορούσε ο εκπαιδευτής να παρακολουθεί την προσπάθεια των μαθητών να εφαρμόσουν τις οδηγίες του και να τους κατευθύνει ανάλογα, καθώς και να τους εμπλέξει στην ομάδα. Στην πλατφόρμα Windows αυτό είναι καλά εφαρμόσιμο εδώ και τουλάχιστον μία δεκαετία, είτε με λειτουργικό σύστημα διακομιστή (server) εξειδικευμένο στην εκπαίδευση είτε με λογισμικό επί πληρωμή είτε εφικτό με τη χρήση σειρών εντολών (scripts) που αξιοποιούν εγγενείς δυνατότητες των λειτουργικών συστημάτων των windows professional και άνω. Η τεχνολογία αυτή καλύπτει το ζήτημα της προστασίας προσωπικών δεδομένων καθώς ο εκπαιδευόμενος χρησιμοποιεί εξ' αποστάσεως αποκλειστικά τον υπολογιστή του εργαστηρίου πληροφορικής, και ο εκπαιδευτής έχει είτε άμεση εποπτεία της οθόνης αυτής είτε και έλεγχο, αν το επιθυμεί, ενώ μπορεί σε κάποιες υλοποιήσεις και να προβάλλει την δική του οθόνη στις οθόνες όλων των εκπαιδευόμενων.

Windows Multipoint Server

Τα Windows αυτά κυκλοφόρησαν σε διάφορες εκδόσεις, με τελευταία την 2012. Η εμπειρία του γράφοντος στηρίζεται στην εγκατάσταση και λειτουργία των Windows Multipoint Server 2012 σε σχολική μονάδα από το 2014 (Κεφαλάς κ.α., 2016). Το λειτουργικό αυτό σύστημα επιτρέπει την χρήση ενός μόνο υπολογιστή για τη λειτουργία σε αυτόν ως και 20 εξ' αποστάσεως συνδεδεμένων χρηστών (εκπαιδευόμενων, μαθητών, τάξεων). Με τετραπύρηνο επεξεργαστή Xeon της τότε εποχής, 32 GB μνήμης και δίσκο SSD,

το σύστημα καλύπτει με ευχέρεια τις εκπαιδευτικές ανάγκες ακόμη και σήμερα, δίνοντας την δυνατότητα παρακολούθησης βίντεο από όλους ταυτόχρονα τους συνδεδεμένους χρήστες. Η σύνδεση στον Multipoint Server γίνεται από οπουδήποτε στο σχολικό συγκρότημα, για παράδειγμα ένας καθηγητής έχει τη δυνατότητα να ελέγχει την πρόοδο των μαθητών στο εργαστήριο από το γραφείο του, ή μια αίθουσα μαθητών με υπολογιστή και βιντεοπροβολέα μπορεί να συνδέεται στο εργαστήριο όπως ένας μαθητής σε έναν υπολογιστή.

Οι χρήστες συνδέονται με δύο κυρίως τρόπους στα Windows Multipoint Server, είτε με usb είτε με πελάτες/υπολογιστές απομακρυσμένης επιφάνειας εργασίας (remote desktop clients). Με τη χρήση διανομέων usb (usb hubs) και καλώδια με μήκος μερικών μέτρων μπορούν να αντιστοιχιστούν οι φυσικές οθόνες που έχουν προσαρτηθεί στον διακομιστή (server) σε πληκτρολόγια και ποντίκια ανά διανομέα usb. Το σενάριο αυτό δεν εξυπηρετεί τον σκοπό του παρόντος συγγράμματος, στο οποίο εστιάζουμε στην απομακρυσμένη πρόσβαση μέσω δικτύου (πρωτόκολλο απομακρυσμένης επιφάνειας εργασίας ή remote desktop protocol ή RDP).

Στο πρωτόκολλο RDP χρησιμοποιούνται είτε υπολογιστές μικρής ισχύος ως πελάτες (clients) είτε λεπτοί πελάτες (thin clients) είτε και μηδενικοί πελάτες (zero clients) προκειμένου να προσαρτηθεί μέσω δικτύου η οθόνη, το πληκτρολόγιο, το ποντίκι, και ενδεχομένως το μικρόφωνο ή ο εκτυπωτής τους κλπ στον απομακρυσμένο διακομιστή (server). Οι χρήστες εργάζονται μέσα στο λειτουργικό σύστημα του server με το λογισμικό που υπάρχει εγκατεστημένο εκεί, κάνοντας χρήση της ισχύος του server. Το κείμενο, η εικόνα, ο ήχος, τα πατήματα πλήκτρων, οι κινήσεις του ποντικιού κλπ κωδικοποιούνται κατάλληλα και μεταφέρονται μεταξύ διακομιστή και πελάτη (server και client) και ο συνδεδεμένος χρήστης έχει την εμπειρία πως βρίσκεται και εργάζεται στον διακομιστή (server) ενώ βρίσκεται μακριά του. Στον πελάτη (client), αυτό που χρειάζεται κανείς για να συνδεθεί είναι να εκτελέσει την εφαρμογή της απομακρυσμένης επιφάνειας εργασίας η οποία βρίσκεται μέσα στα βοηθήματα των windows. Εκεί εισαγάγει τη διεύθυνση του διακομιστή (server), το όνομα χρήστη και τον κωδικό του που έχουν δηλωθεί στον διακομιστή και εισέρχεται, απομακρυσμένα, στο περιβάλλον του.

Ένας multipoint server μπορεί να ρυθμιστεί ώστε να βελτιστοποιεί την απόδοση με τα συνδεόμενα σε αυτόν RDP clients (πελάτες απομακρυσμένης επιφάνειας εργασίας), δεδομένης της ισχύος των clients και του server, και της ταχύτητας (εύρους ζώνης) της δικτύωσης μεταξύ τους. Στην εφαρμογή του Windows Multipoint Server το 2014, συνδέθηκαν σε αυτόν ως πελάτες (clients), υπολογιστές χρονολογούμενοι από το 2000 στους οποίους υπήρχε σοβαρό πρόβλημα στην απόδοσή τους. Επίσης, καθώς η έκδοση Multipoint Server αντιστοιχεί στις εκδόσεις 8 και 8.1 των Windows, προηγούμενες εκδόσεις των Windows όπως τα 7 ή παλιότερα που δεν ενσωματώνουν την πιο εξελιγμένη έκδοση του πρωτοκόλλου RDP (v.8.1) δεν μπορούν να έχουν ικανοποιητικές επιδόσεις στον ρόλο τους ως πελάτες (clients). Στα Windows 7 υπάρχει η δυνατότητα χειροκίνητης αναβάθμισης του πρωτοκόλλου RDP και εφαρμόστηκε τότε, με αποτέλεσμα τη δραματική αύξηση των επιδόσεων στο σύστημα.

Η κονσόλα ρυθμίσεων για το πρωτόκολλο RDP ανοίγει με την εκτέλεση της εντολής γραμμής gpedit.msc και ισχύει για όλες τις professional και ανώτερες εκδόσεις των Windows όπως η Multipoint Server, οι οποίες υποστηρίζουν συνδέσεις RDP για έναν ή περισσότερους χρήστες αναλόγως των αδειών χρήσης. Η διαδρομή για τις ρυθμίσεις είναι: Ρυθμίσεις υπολογιστή, Πρότυπα διαχείρισης, Στοιχεία των Windows, Υπηρεσίες απομακρυσμένης επιφάνειας εργασίας, Κεντρικός υπολογιστής περιόδου λειτουργίας απομακρυσμένης επιφάνειας εργασίας. Εκεί χαμηλώνουμε τα καρέ ανά δευτερόλεπτο (frames per second) καθώς και την ποιότητα της μεταφερόμενης εικόνας στο ελάχιστο, και επιλέγουμε το πρωτόκολλο TCP μαζί με UDP ώστε να μπορούν να αγνοούνται καρέ (frames) που δυσκολεύονται να αποσταλούν και να μην υπάρχει κόλλημα όταν υπάρχει δυσκολία

απόκρισης από τον πελάτη (client). Όταν οι πελάτες (clients) συνδέονται τοπικά ο στόχος είναι η βελτιστοποίηση κλιμάκωσης διακομιστή, η οποία και εφαρμόστηκε στις ρυθμίσεις του 2014. Στην περίπτωση που η σύνδεση γίνεται μέσω διαδικτύου ο στόχος είναι η βελτιστοποίηση στην οικονομία του εύρους ζώνης δικτύου, οπότε επιλέγουμε ελάχιστο εύρος ζώνης αντί του αυτόματα προσαρμοζόμενου ή της κλιμάκωσης διακομιστή, ώστε να εξισορροπούνται οι πιο αργές συνδέσεις με τις πιο γρήγορες (MicrosoftSecurityandComplianceTeam, 2018).

Ας σημειωθεί πως τα Windows Multipoint Server ενσωματώνουν ιδιαίτερα στοιχεία όπως τεχνολογία κλειδώματος του σκληρού δίσκου του λειτουργικού συστήματος, δηλαδή το σύστημα αρχείων μπορεί να επανέρχεται στο ίδιο στιγμιότυπο μετά από επανεκκίνηση του υπολογιστή. Αυτό εξυπηρετεί εξαιρετικά με την προϋπόθεση πως έχουν μετακινηθεί είτε οι φάκελοι εργασίας ή ακόμα και τα προφίλ των χρηστών εκτός του δίσκου του λειτουργικού συστήματος, δηλαδή σε άλλον δίσκο ή διαμέρισμα δίσκου, οπότε τα έγγραφα, οι εικόνες κ.λπ. παραμένουν στον υπολογιστή ενώ οι αλλαγές που γίνονται στις ρυθμίσεις των windows και οι εγκαταστάσεις εφαρμογών και ενδεχομένως ιών, χάνονται μετά την επανεκκίνησή του. Τα Multipoint Server μπορούν ακόμα να αξιοποιούν το hardware καρτών γραφικών του διακομιστή (server) για να επιταχύνουν την απεικόνιση στους πελάτες (clients). Επίσης δίνουν τη δυνατότητα ιδιωτικής συνομιλίας κειμένου εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, αποκλεισμού ιστοτόπων, μαυρίσματος οθονών και προβολή της οθόνης του εκπαιδευτή σε όλες τις άλλες, με σκοπό την επίδειξή της (Windows MultiPoint Server channel, 2013). Η επίδειξη μιας οθόνης στις υπόλοιπες δεν χρησιμοποιείται συνήθως σε μια αίθουσα σε διάταξη Π που διαθέτει βιντεοπροβολέα στραμμένο στο κέντρο του Π. Αυτή είναι μια εξαιρετική διάταξη επίδειξης καθώς ο εκπαιδευτής μπορεί να προβάλλει στο κέντρο τη δική του οθόνη αλλά και οποιαδήποτε άλλη συνδεδεμένη στο Multipoint Server, και είναι η διάταξη που έχει εφαρμοστεί το 2014. Αντίθετα σε ένα απομακρυσμένο εργαστήριο η λύση της επίδειξης είναι ακριβώς η προβολή μιας οθόνης σε όλες τις άλλες.

Διακομιστές, σκιώδης λειτουργία (shadowing) και πειραματισμός με το rdpwrap

Οι περισσότερες εκδόσεις Windows Server δίνουν τη δυνατότητα σύνδεσης πολλαπλών χρηστών με πρωτόκολλο RDP, υπό κατάλληλη αδειοδότηση. Αν και δεν εστιάζουν στην εκπαίδευση όπως η έκδοση Multipoint, από τα Windows Server 2016 και έπειτα ενσωματώνονται δυνατότητες multipoint οι οποίες μπορούν να ενεργοποιηθούν. Το ενδιαφέρον έγκειται στο ότι σε ένα τέτοιο περιβάλλον μπορεί κανείς να εφαρμόσει τη σκιώδη λειτουργία (shadowing) πέραν των δυνατοτήτων multipoint, δηλαδή ένας χρήστης που είναι διαχειριστής είναι σε θέση να παρακολουθεί ή και να επεμβαίνει στην οθόνη ενός χρήστη που έχει συνδεθεί στον ίδιο υπολογιστή. Η σκιώδης λειτουργία (shadowing) εφαρμόζεται για παράδειγμα από διαχειριστές που εργάζονται σε εταιρείες με μέτριο και μεγάλο αριθμό χρηστών. Για να γίνει shadowing σε έναν terminal (RDP) server (διακομιστή με ενεργοποιημένες άδειες απομακρυσμένης επιφάνειας εργασίας) πρέπει να εντοπιστεί το session id του συνδεδεμένου χρήστη και να γίνει αίτηση σκιώδους λειτουργίας από τον διαχειριστή προς τον χρήστη. Η πολιτική για τη συναίνεση ή όχι του χρήστη, στο να προβάλλει ή και να χειριστεί την οθόνη του ένας διαχειριστής, μπορεί να ρυθμιστεί μέχρι ακόμα και να επεμβαίνει πλήρως ο διαχειριστής χωρίς ερώτηση στον χρήστη. Η ρύθμιση της πολιτικής αυτής γίνεται με το gpedit.msc όπως έχει δειχθεί σε προηγούμενη ενότητα.

Αν και η χρήση του δεν ενδείκνυται, λόγω του ότι παραβιάζει την άδεια χρήσης των Windows, το εργαλείο rdpwrap δίνει τη δυνατότητα να συνδέονται άνω του ενός χρήστες σε υπολογιστές με Windows έκδοσης professional, ακόμα και home, σαν να ήταν server (Starscorp, 2017). Στα professional ενεργοποιούνται πλήρως οι ρυθμίσεις πολιτικής του RDP, ενώ στα home οι δυσκολίες εφαρμογής είναι μεγάλες. Έτσι μπορεί κανείς να πειραματιστεί με υπολογιστή που δεν έχει Windows Server, σαν να ήταν τέτοιος, για λίγο.

Το τελευταίο σημαίνει πως οι ενημερώσεις των Windows αποκαθιστούν την κανονικότητα στο καθεστώς άδειας χρήσεων και η δυνατότητα σύνδεσης πολλαπλών χρηστών χάνεται μετά από κάποιες ενημερώσεις. Κάτι τέτοιο δεν ενδείκνυται για παραγωγικά περιβάλλοντα, όπως στην εργασία και την εκπαίδευση. Μια παρατήρηση είναι ότι, ενώ η σκιώδης λειτουργία (shadowing) λειτουργεί στα Windows XP Professional, δεν λειτουργεί τοπικά στα Windows 7 Professional, ενώ στις επόμενες εκδόσεις professional και άνω (8, 8,1, 10 κλπ) λειτουργεί.

Απομακρυσμένη σκιώδης λειτουργία

Η σκιώδης λειτουργία (shadowing) δεν εφαρμόζεται μόνο σε terminal servers. Λόγω της παράλληλης ιδιότητας του γράφοντα ως IT σε επιχειρήσεις, υπάρχει χρόνια εμπειρία εφαρμογής του shadowing για απομακρυσμένη υποστήριξη υπολογιστών εν γένει, το οποίο είναι μια ιδιαίτερα καλή εναλλακτική στα επί πληρωμή λογισμικά απομακρυσμένης υποστήριξης όπως το teamviewer. Δεν υπάρχουν ζητήματα με την αδειοδότηση, καθώς το shadowing είναι εγγενές στα Windows Professional και λειτουργικά δεν απαιτεί να εργάζεται δεύτερος χρήστης σε ξεχωριστό session από τον πρώτο σε έναν υπολογιστή. Μπορεί να παραλληλιστεί με την οπτική επίβλεψη και ενδεχόμενη επέμβαση περισσότερων του ενός χρηστών που βρίσκονται μπροστά στην φυσική οθόνη ενός υπολογιστή οι οποίοι ανταλλάσσουν μεταξύ τους το ποντίκι και το πληκτρολόγιο όποτε χρειάζεται. Προϋπόθεση για την απομακρυσμένη σκιώδη λειτουργία (remote shadowing) είναι να έχει δημιουργηθεί στον εξυπηρετούμενο υπολογιστή (πελάτη, client) ο χρήστης που κάνει την αίτηση για σκιώδη λειτουργία (shadow) ως διαχειριστής και να έχουν ρυθμιστεί κατάλληλα οι πολιτικές για το shadowing.

Εφόσον το shadowing έχει ρυθμιστεί κατάλληλα, ακολουθούνται δύο βήματα μέχρι την απομακρυσμένη επίβλεψη ή έλεγχο ενεργού session (συνεδρία χρήστη στον υπολογιστή). Πρώτα αιτείται απομακρυσμένα ο διαχειριστής να δει αν υπάρχει συνδεδεμένος χρήστης στον υπό εξυπηρέτηση απομακρυσμένο υπολογιστή και λαμβάνει στην απάντηση το session id της σύνδεσης αν κάτι τέτοιο ισχύει. Στο δεύτερο βήμα γίνεται η αίτηση για σκιώδη λειτουργία (shadow) στον απομακρυσμένο υπολογιστή, είτε για επίβλεψη είτε για έλεγχο, οπότε και εμφανίζεται (ή και όχι αναλόγως της πολιτικής) κουτί διαλόγου με ερώτηση για έγκριση ή όχι στον απομακρυσμένο διαχειριστή να λάβει αυτό που ζητά. Αν η απομακρυσμένη αίτηση για απομακρυσμένη πρόσβαση γίνει αποδεκτή από τον συνδεδεμένο χρήστη (τοπικό ή απομακρυσμένο επίσης) ή η πολιτική ορίζει πως δεν χρειάζεται έγκριση, τότε η σκιώδης λειτουργία (shadowing) ξεκινά και ο απομακρυσμένος διαχειριστής είτε επιβλέπει είτε ελέγχει τη συνεδρία (session) του χρήστη, βλέπουν δηλαδή και οι δύο την ίδια οθόνη και αναλόγως του είδους του shadowing μπορούν να το ελέγχουν και οι δύο.

Η σειρά των εντολών, ενδεικτικά είναι:

for /f "tokens=3-4" %%a in ('query session user05 /server:computer03') do @if "%%b"=="Active" set SESSION_ID=%%a

start mstsc.exe /V:computer03 /shadow:%SESSION_ID% /control /noConsentPrompt

Η εφαρμογή του παραπάνω στην εκπαίδευση σημαίνει πως είναι δυνατόν κανείς να επιβλέπει ή και να χειρίζεται μια σειρά από υπολογιστές, ταυτόχρονα με τους συνδεδεμένους σε αυτούς χρήστες. Και ο εκπαιδευτής και οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να συνδέονται απομακρυσμένα στον υπολογιστή, με τον ρόλο τους αντίστοιχα.

VPN (Virtual Private Network – Εικονικό Ιδιωτικό Δίκτυο)

Τα παραπάνω, πριν από δεκαετίες, εφαρμόζονταν συνήθως από το ίντερνετ προς το εσωτερικό τοπικών δικτύων, με το άνοιγμα πορτών στους δρομολογητές (router) προς τους υπολογιστές πελάτες (client pc) για σύνδεση απευθείας στους υπολογιστές είτε με το πρωτόκολλο RDP είτε και για σκιώδη λειτουργία (shadow). Κάτι τέτοιο ενέχει σοβαρούς

κινδύνους ασφαλείας. Για παράδειγμα στο πρωτόκολλο RDP οι διαθέσιμοι λογαριασμοί χρηστών είναι ορατοί άμεσα σε όποιον τους αναζητά και η ανακάλυψη των κωδικών τους απλώς θέμα αριθμού προσπαθειών, δηλαδή χρόνου. Υπάρχει ρύθμιση στους δρομολογητές (router) η οποία επιτρέπει την εξωτερική πρόσβαση προς έναν τοπικό υπολογιστή από συγκεκριμένες μόνο ip, όμως αυτό δεν δίνει λύση στην περίπτωση που κανείς είναι εν κινήσει και χρειάζεται να συνδεθεί με απομακρυσμένη επιφάνεια εργασίας ή του έχει ζητηθεί να βοηθήσει απομακρυσμένα ως IT. Η λύση στο κενό αυτό ασφαλείας δίνεται με τη χρήση Ιδιωτικού Εικονικού Δικτύου (VPN ή Virtual Private Network). Αυτή είναι όχι μόνο η προτεινόμενη, αλλά και η επιβεβλημένη βάσει του Νόμου λύση στο ζήτημα της εξ' αποστάσεως πρόσβασης, είτε για τον κόσμο των επιχειρήσεων, είτε για την εκπαίδευση.

Αν υπάρχει διαθέσιμο κάποιο Windows Server στον χώρο στον οποίο χρειάζεται να εγκατασταθεί ένα VPN, τότε αυτό μπορεί να αναλάβει τον ρόλο της εξυπηρέτησής του, να γίνει δηλαδή VPN Server. Υπάρχουν επίσης δρομολογητές (router) καθώς και τρίτα λογισμικά που παρέχουν τη δυνατότητα για VPN. Αυτό που ο συγγραφέας του παρόντος, με την εμπειρία που διαθέτει, θεωρεί πως είναι το πλέον αποτελεσματικό ως καλά δοκιμασμένο, και που δίνει λύση εκεί που άλλα VPN αδυνατούν να ανταπεξέλθουν, είναι το Softether VPN, το οποίο είναι καταρχήν δωρεάν, κατά δεύτερο λόγο μπορεί να εγκατασταθεί σε εξαιρετικά πολλές πλατφόρμες και εκδόσεις λειτουργικών συστημάτων, όπως Linux, MAC ή Windows (ακόμα Windows 98) και ενσωματώνει επίσης δωρεάν και χωρίς λήξη μια πολύ βασική λειτουργία, αυτή του Dynamic DNS. To Dynamic DNS επιτρέπει τη σύνδεση σε δίκτυα με μεταβλητή διεύθυνση IP, δηλαδή IP η οποία αλλάζει κάθε φορά που ο δρομολογητής (router) επανεκκινεί. (SoftEther VPN Project, 2021).

Το λογισμικό Softether πρέπει να εγκατασταθεί ως έκδοση server (είναι διαφορετικό στοιχείο λήψης από το client) μέσα στην επιχείρηση ή τον εκπαιδευτικό οργανισμό στον οποίο επιθυμούμε να δοθεί πρόσβαση απ' έξω. Χρειάζεται μεγάλη προσοχή καθώς όποιος αποκτά πρόσβαση σε ένα ιδιωτικό δίκτυο με VPN, ιδίως με το Softether, είναι σαν να βρίσκεται πραγματικά μέσα στον χώρο του δικτύου αυτού, σε επίπεδο IP, και με το Softether μπορεί, επιπρόσθετα από τις δυνατότητες των υπολοίπων VPN, να ανιχνεύει και να απαριθμεί ενεργές συσκευές όπως υπολογιστές, εκτυπωτές, κ.λπ. με το όνομά τους και όχι απλώς με IP. Στον κόσμο των επιχειρήσεων αυτό είναι μάλλον επιθυμητό και ελεγχόμενο, όμως στην εκπαίδευση είναι αποτρεπτικό το να βλέπει κανείς από τον υπολογιστή του, εκτός από το εργαστήριο της πληροφορικής στο οποίο συνδέεται ως εκπαιδευόμενος, και τους υπόλοιπους υπολογιστές του εκπαιδευτικού συγκροτήματος. Η λύση δίνεται με την απομόνωση του εργαστηρίου πληροφορικής από το υπόλοιπο δίκτυο. Αυτό επιτυγχάνεται είτε με τη χρήση κατάλληλου εξοπλισμού: καταρχήν ξεχωριστό διανομέα (switch) για το εργαστήριο πληροφορικής και α) δρομολογητή (router) που κάνει διαχωρισμό δικτύων και παρέχει internet και στο εργαστήριο ή β) διαφορετική γραμμή ίντερνετ για το εργαστήριο. Το β) αναμένεται να δίνει πιο καλά αποτελέσματα επιδόσεων καθώς το εύρος ζώνης δεν μοιράζεται με χρήστες και συσκευές εκτός του εργαστηρίου πληροφορικής.

Για τις ανάγκες διεκπεραίωσης του Softether VPN Server με καλύτερο τρόπο, παρόλο που το Softether παρέχει τη δυνατότητα λειτουργίας και πίσω από τείχος προστασίας (firewall) χωρίς να ρυθμίζονται πόρτες, για λόγους σταθερότητας και ταχύτητας προτείνεται η χρήση στατικής εσωτερικής (lan) ip στον VPN Server και προώθηση πόρτας (port forward) από τον δρομολογητή (router) προς τον VPN Server. Η εγκατάσταση ενός VPN Server είναι ολοκληρωμένη αν έχει γίνει και η δήλωση της Dynamic DNS ονομασίας του ή αν υπάρχει σταθερή διεύθυνση IP (static IP) βάσει της οποίας συνδέονται οι απομακρυσμένοι χρήστες που προέρχονται από το ίντερνετ. Στη συνέχεια δηλώνονται οι χρήστες και οι κωδικοί τους ώστε να μπορούν να ρυθμιστούν οι συνδέσεις πελατών (clients) VPN στους υπολογιστές οι οποίοι συνδέονται απομακρυσμένα.

Ένα σημείο που πρέπει να προσεχθεί είναι να γίνει ρύθμιση στο VPN ώστε να μην παρέχει προεπιλεγμένη πύλη (default gateway) στο απομακρυσμένο δίκτυο. Αν δεν προσεχθεί τότε θα υπάρχει επιβάρυνση, προσθετικά για κάθε συνδεόμενο χρήστη, στο δίκτυο ίντερνετ του VPN Server. Για παράδειγμα αν γίνεται Windows Update τότε οι ενημερώσεις θα λαμβάνονται από το VPN. Αυτό είναι ανεπίτρεπτο. Ακόμα και το λογισμικό συνδιάσκεψης (conference) που θα εγκατασταθεί για τις ανάγκες του εργαστηρίου θα επιβαρύνει το VPN ανακυκλώνοντας μέσα από αυτό όλη την κυκλοφορία όλων των χρηστών προς όλους τους χρήστες. Αν χρησιμοποιηθεί Microsoft vpn client (το Softether VPN Server το υποστηρίζει) τότε στις επιλογές του επιλέγουμε την καρτέλα δίκτυο, TCP/IPv4, Ιδιότητες, Για προχωρημένους και απο-επιλέγουμε την ρύθμιση εκεί, η οποία είναι προεπιλεγμένη. Αν χρησιμοποιηθεί το Softether VPN Client τότε στο Client Manager κάνουμε δεξί κλικ στο εγκατεστημένο VPN client adapter, επιλέγουμε Open Windows Network Connections, κάνουμε δεξί κλικ στον προσαρμογέα VPN - VPN Client, επιλέγουμε Ιδιότητες, TCP/IPv4, Ιδιότητες, Για προχωρημένους, και στην καρτέλα Ρυθμίσεις IP αλλάζουμε στο κάτω μέρος τη μέτρηση διασύνδεσης στο νούμερο 200.

Η εγκατάσταση και ρύθμιση του είτε του Microsoft είτε του Softether VPN client είναι αρκετά εύκολη και μπορεί να γίνει βάσει οδηγιών εγκατάστασης, συνήθως χωρίς την ανάγκη τρίτης βοήθειας. Η σύνδεση στη συνέχεια γίνεται εύκολα με κλικ του ποντικιού στο αντίστοιχο εικονίδιο της γραμμής εργασιών.

Τηλεδιάσκεψη (Conference)

Το να μπορεί να ανοίξει κανείς μια σύνδεση VPN και να μπει σε συγκεκριμένο υπολογιστή είναι κάτι που έχει χρησιμοποιηθεί κατά κόρον για αρκετά χρόνια στον κόσμο των επιχειρήσεων. Αν όμως η ανάγκη είναι να χρησιμοποιηθεί η τεχνολογία αυτή για τη δημιουργία απομακρυσμένου εργαστηρίου πληροφορικής υπάρχει επιπρόσθετα η ανάγκη για συνδιάσκεψη του εκπαιδευτή με τους εκπαιδευόμενούς του.

Στην περίπτωση αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί η λύση του skype (Skype, 2021), μόνο με φωνητική κλήση και όχι βίντεο. Ο εκπαιδευτής έχει το δικό του skype και ο κάθε εκπαιδευόμενος το δικό του στον υπολογιστή του, το οποίο το ενεργοποιεί πριν από τη σύνδεση VPN / RDP στο απομακρυσμένο εργαστήριο. Η χρήση με αυτό τον τρόπο και σειρά δίνει την καλύτερη ποιότητα στη διάσκεψη καθώς δουλεύει σωστά το echo cancelation και εγκαθιδρύει τη σύνδεση στο στην τηλεδιάσκεψη (conference) εκτός του VPN. Δεδομένου πως ένας λογαριασμός skype εκτίθεται και μπορεί να συνδεθεί με προσωπικά δεδομένα, προτείνεται η δημιουργία λογαριασμού για κάθε εκπαιδευόμενο για τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική ανάγκη, ιδίως για μαθητές.

Άλλη λύση που μπορεί ενδεχομένως να εφαρμοστεί σε ενήλικες, χωρίς την ανάγκη της δημιουργίας λογαριασμού, είναι το jitsi meet (Jitsi Meet, 2021) και συγκεκριμένα η έκδοση electron, δηλαδή ως εφαρμογή στον υπολογιστή (Jitsi Meet Electron, 2021). Στο jitsi meet υπάρχει το ζήτημα πως όλοι οι συμμετέχοντες είναι διαχειριστές, οπότε μπορούν να αποκλείσουν άλλους χρήστες, έστω και προσωρινά ή κατά λάθος, και γι’ αυτό προτείνεται αποκλειστικά για ενήλικες.

Τέλος μπορεί να χρησιμοποιηθεί οποιαδήποτε πλατφόρμα conference η οποία δεν δεσμεύει πλήρως την οθόνη και επιτρέπει τη μετέπειτα σύνδεση VPN-RDP.

Εικονικοποίηση (Virtualization)

Οι σχολικές τάξεις σπάνια έχουν πάνω από 10 υπολογιστές, με αποτέλεσμα να μοιράζονται σε αυτούς ανά δύο ή και περισσότεροι οι μαθητές ενός σχολικού τμήματος κατά το μάθημα της πληροφορικής. Αν υπάρχει διαθέσιμος υπολογιστής με αρκετή ισχύ επεξεργαστή και μνήμη, τότε μπορεί να χρησιμοποιηθεί ώστε να φιλοξενήσει αρκετούς μαθητές. Επιπρόσθετα στις λύσεις που παρουσιάστηκαν στην αρχή (multipoint server και multipoint services) υπάρχει και η δυνατότητα της εικονικοποίησης (virtualization).

Μπορούν να φιλοξενηθούν δηλαδή αρκετοί ιδεατοί υπολογιστές στον ίδιο φυσικό υπολογιστή και να μοιράζονται τους πόρους του, όπως μνήμη, δίσκο, επεξεργαστή κλπ. Στην περίπτωση της εικονικοποίησης (virtualization) οι απαιτήσεις σε πόρους είναι αυξημένες, για παράδειγμα χρειάζεται σχεδόν η διπλάσια μνήμη για κάθε χρήστη, σε σχέση με τον multipoint server. Τα φιλοξενούμενα Windows μπορούν να στηθούν σε εικονική μηχανή (virtual machine ή VM), να γίνουν update, να εγκατασταθούν οι βασικές εφαρμογές σε αυτά, να ρυθμιστούν όσο το δυνατόν λεπτομερώς ιδίως σε ότι αφορά τις ρυθμίσεις της σκιώδους λειτουργίας (shadowing), να κλωνοποιηθούν και τέλος να πολλαπλασιαστούν μέσα στον υπολογιστή που τα φιλοξενεί. Στη συνέχεια πρέπει να δοθούν σε κάθε ένα σωστές άδειες windows με αλλαγή αριθμού κλειδιού, να ονοματιστούν διαφορετικά το ένα από το άλλο και να λάβουν ενδεχομένως στατικές διευθύνσεις, σε περίπτωση που το VPN που επιλέχθηκε δεν δίνει την δυνατότητα πρόσβασης βάσει ονόματος υπολογιστή.

Η εικονικοποίηση (virtualization) δίνει δύο σημαντικά πλεονεκτήματα. 1) Επιτρέπει την γρήγορη εναλλαγή λειτουργικών συστημάτων για εκπαίδευση, αν π.χ. πρέπει να γίνει εκπαίδευση πάνω σε περιβάλλον server το οποίο στήνεται δοκιμαστικά και μετά σβήνεται. 2) Δίνει την δυνατότητα επαναφοράς ρυθμίσεων και αρχείων μέσα σε δευτερόλεπτα, για παράδειγμα σε προκαθορισμένη αρχική κατάσταση, πριν την χρήση από τον εκπαιδευόμενο. Στην περίπτωση που έχει προκαθοριστεί το σε ποιον εκπαιδευόμενο αντιστοιχεί ο κάθε υπολογιστής, μπορεί ακόμη να αποθηκεύεται εξειδικευμένη η κατάσταση του λειτουργικού συστήματος για κάθε μαθητή, όπως το να έχουν γίνει γενικές ρυθμίσεις στον υπολογιστή, ή να έχουν γίνει ή να μην έχουν γίνει εγκαταστάσεις και παραμετροποιήσεις λογισμικού, πράγματα που δεν καλύπτονται με τη δημιουργία πολλών χρηστών στον υπολογιστή και την απλή αλλαγή χρήστη.

Διατίθενται αρκετά λογισμικά για την υλοποίηση ενός τέτοιου συστήματος, αρκετά από τα οποία είναι δωρεάν ή μένουν ενεργά ακόμη και μετά τη λήξη της δοκιμαστικής τους περιόδου: VirtualBox (Oracle VM VirtualBox, 2021), VMware Workstation (VMware Workstation Pro, 2021), Hyper-V (Microsoft, 2018) κ.λπ. . Το πιο βασικό που πρέπει να προσεχθεί, για να μην εξαντλούνται οι πόροι του υπολογιστή που τα φιλοξενεί, είναι η αποφυγή αποτύπωσης της μνήμης RAM στον σκληρό δίσκο, που είναι εξουθενωτική, ιδίως όταν υπάρχει πολλαπλασιασμός των VM. Σε περίπτωση που χρησιμοποιηθεί το VMware Workstation αυτή η ρύθμιση γίνεται με επεξεργασία του αρχείου windowsXX.vmx και όπου προσθέτουμε τις γραμμές:

```
prefvmx.minVmMemPct = "100"
MemTrimRate = "30"
mainMem.useNamedFile = "FALSE"
sched.mem.pshare.enable = "FALSE"
prefvmx.useRecommendedLockedMemSize = "TRUE"
```

Υλοποίηση απομακρυσμένου εργαστηρίου πληροφορικής

Σε διάστημα έξι μηνών, ξεκινώντας τον Νοέμβριο του 2020, στα πλαίσια συμφωνιών με το ειδικώς αναγνωρισμένο σωματείο «Φάρος Τυφλών της Ελλάδας» για παροχή υπηρεσιών εκπαίδευσης στην πληροφορική προς μη βλέποντες, ο γράφων το παρόν ανέπτυξε από τα τέλη Νοεμβρίου 2020, λειτούργησε από τα μέσα Δεκεμβρίου 2020 και βελτίωσε ως και τις αρχές Ιουνίου 2021, απομακρυσμένο εργαστήριο πληροφορικής, προσαρμοσμένο στο εκεί διαθέσιμο εργαστήριο με γνώμονα τις ανάγκες της τυφλότητας, με αυτοματισμό απόδοσης θέσεων υπολογιστή στους συνδεόμενους εξ' αποστάσεως ωφελούμενους (μη βλέποντες) καθώς και αυτόματη εμφάνιση των ονομάτων του καθενός συνδεόμενου στην καρτέλα προβολής της οθόνης του. Καθώς τα πνευματικά δικαιώματα των script και των ειδικότερων τεχνικών που αναπτύχθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν ανήκουν στον Φάρο Τυφλών της Ελλάδας, το παρόν έχει τον ρόλο της προδημοσίευσης σε επικείμενη εργασία που πραγματεύεται την προσέγγιση αυτή.

Συμπεράσματα

Τα παραπάνω είναι συσσωρευμένη γνώση και εμπειρία που έχει ήδη οδηγήσει στην, ίσως πρώτη που έχει αναφερθεί, πλήρη και αυτοματισμένη υλοποίηση απομακρυσμένου εργαστηρίου πληροφορικής, και μάλιστα σε ειδική ομάδα. Δεδομένου πως το απομακρυσμένο εργαστήριο πληροφορικής προσεγγίζει περισσότερο τη δια ζώσης διαδικασία από άλλες απομακρυσμένες διδασκαλίες, αφού ο εκπαιδευόμενος αλληλοεπιδρά σε πραγματικό περιβάλλον υπολογιστή και λειτουργεί μέσα σε ομάδα, υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτή, και καθώς ο εκπαιδευτής μπορεί να προετοιμάσει το περιβάλλον, το λογισμικό, τις ασκήσεις, τις προσομοιώσεις, τα στοιχεία ελέγχου συσκευών, να προσαρτήσει κάμερες που δείχνουν στην οθόνη πειραματικό εξοπλισμό που ελέγχεται από τον υπολογιστή, κλπ, ίσως αξίζει μια δεύτερη ματιά στις δυνατότητες που δίνουν παρόμοιες υλοποιήσεις, οι οποίες εμπλέκουν τον εκπαιδευόμενο με το αντικείμενο μάθησης μέσα από πρακτικά (hands-on) εργαλεία, όχι μόνο για το μάθημα της πληροφορικής αλλά και για μαθήματα όπως των Φυσικών Επιστημών.

Αναφορές

Ananiadou K., Claro M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. Paris: OECD. (Διαθέσιμο: https://doi.org/10.1787/218525261154 , προσπελάστηκε στις 30/8/2021)

OECD (2017). OECD Skills Outlook 2017: Skills and Global Value Chains, OECD Publishing, Paris. 3. (Διαθέσιμο: https://doi.org/10.1787/9789264273351-en, προσπελάστηκε στις 30/8/2021)

Κεφαλάς Ε., Μπάκου Μ., Παπαμήτσος Γ. (2016). Σχολείο Βικιπαίδειας, για τη συγγραφή λημμάτων στην Ελληνική Βικιπαίδεια. 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Καθηγητών Πληροφορικής. Ναύπλιο. (Διαθέσιμο: http://synedrio.pekap.gr/praktika/10o/ergasies/erevnitikes%20erg/311.pdf, προσπελάστηκε στις 30/8/2021)

Windows MultiPoint Server channel, (2013). MultiPoint Server 2012 Dashboard demo. (Διαθέσιμο: https://www.youtube.com/watch?v=D8OTukMl72s, προσπελάστηκε στις 30/8/2021)

Microsoft Security and Compliance Team, (2018). RemoteFX Adaptive Graphics in Windows Server 2012 and Windows 8. (Διαθέσιμο: https://techcommunity.microsoft.com/t5/security-compliance-and-identity/remotefx-adaptive-graphics-in-windows-server-2012-and-windows-8/ba-p/247454, προσπελάστηκε στις 30/8/2021)

Starscorp, 2017. GitHub - stascorp/rdpwrap: RDP Wrapper Library. (Διαθέσιμο: https://github.com/stascorp/rdpwrap, προσπελάστηκε στις 30/8/2021)

SoftEther VPN Project, 2021. (Διαθέσιμο: https://www.softether.org/, προσπελάστηκε στις 30/8/2021)

Skype, 2021. (Διαθέσιμο: https://www.skype.com/el/, προσπελάστηκε στις 30/8/2021)

Jitsi Meet, 2021. (Διαθέσιμο: https://meet.jit.si/, προσπελάστηκε στις 30/8/2021)

Jitsi Meet Electron, 2021. (Διαθέσιμο: https://github.com/jitsi/jitsi-meet-electron, προσπελάστηκε στις 30/8/2021)

Oracle VM VirtualBox, 2021. (Διαθέσιμο: https://www.virtualbox.org/, προσπελάστηκε στις 30/8/2021)

VMware Workstation Pro, 2021. (Διαθέσιμο: https://www.vmware.com/products/workstation-pro.html, προσπελάστηκε στις 30/8/2021)

Microsoft, 2018. Introduction to Hyper-V on Windows 10. (Διαθέσιμο: https://docs.microsoft.com/en-us/virtualization/hyper-v-on-windows/about/, προσπελάστηκε στις 30/8/2021).

Πιλοτικό ψηφιακό σύστημα διαχείρισης εκπαιδευτικού υλικού παιχνιδιών ρόλων με θέμα το περιβάλλον και την αειφορία

Καπούλας Πέτρος
Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Εργαστηριακό Κέντρο Χανίων,
kapoulas@sch.gr

Μαρκατάτος Νικόλαος
Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, 10ο Γενικό Λύκειο Ηρακλείου,
nmarkas@gmail.com

Περίληψη

Τα παιχνίδια ρόλων θεωρούνται ως μια από τις πλέον αποτελεσματικές τεχνικές για την υλοποίηση προγραμμάτων στην Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία. Παρά το ότι τα παιχνίδια ρόλων ως αντικείμενο έχουν ερευνηθεί σημαντικά και υπάρχει διαθέσιμος μεγάλος όγκος σχετικού εκπαιδευτικού υλικού στο διαδίκτυο και στη βιβλιογραφία, απουσιάζει μια τυποποιημένη προσέγγιση της οργάνωσης αυτού του υλικού από πλευράς δεδομένων σε ένα ψηφιακό σύστημα αποθήκευσης. Αυτή η έλλειψη δυσχεραίνει σημαντικά τη δυνατότητα συγκέντρωσης, αποθήκευσης, ανάκτησης και αναχρησιμοποίησης αυτού του εκπαιδευτικού υλικού, όπως και την αξιοποίησή του στο παραδοσιακό δια ζώσης μοντέλο διδασκαλίας, αλλά και σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι η αντιμετώπιση αυτής της έλλειψης, μέσω του σχεδιασμού και ανάπτυξης ενός πιλοτικού ψηφιακού συστήματος για την καταχώρηση, αποθήκευση, ανάκτηση και ενημέρωση δεδομένων παιχνιδιών ρόλων με θέμα το περιβάλλον και την αειφορία.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία, παιχνίδι ρόλων, ψηφιακό αποθετήριο, βάσεις δεδομένων

Εισαγωγή

Τα σύγχρονα προβλήματα που αντιμετωπίζει η ανθρωπότητα έχουν στο μεγαλύτερο μέρος τους άμεση σύνδεση με το περιβάλλον και την παρατηρούμενη υποβάθμιση της ποιότητάς του (Φλογαΐτη, 2008α). Τα αίτια για την υποβάθμιση αυτή δεν είναι δύσκολο να εντοπιστούν. Οι βασικοί και απαραίτητοι φυσικοί πόροι εξαντλούνται με γοργούς ρυθμούς, θυσία στην προσπάθεια διατήρησης του σύγχρονου τρόπου ζωής. Αυτή η εξάντληση γίνεται συχνά μέσω διαδικασιών που διαταράσσουν τις φυσικές διεργασίες αναπλήρωσής τους. Ταυτόχρονα, οι άνθρωποι και οι τοπικές κοινότητες δεν έχουν συνείδηση για τις συνέπειες των επιλογών και ενεργειών τους, όσον αφορά το οικοσύστημα του οποίου είναι μέρος, με αποτέλεσμα να πράττουν με τρόπους που προκαλούν επιπλέον ή επιδεινώνουν τα περιβαλλοντικά προβλήματα. Το τελικό αποτέλεσμα είναι συχνά η αρνητική παρέμβαση επί των φυσικών διεργασιών που στοχεύουν στη βιωσιμότητα του περιβάλλοντος και της ζωής. Η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία, ως βασική στρατηγική, μπορεί να αντιστρέψει αυτή τη ροπή, ενισχύοντας την αντίληψη των ανθρώπων για το γιατί χρειάζονται, που στοχεύουν, τι συμπεριλαμβάνουν και ποιες είναι οι πιθανές συνέπειες και αποτελέσματα των θετικών περιβαλλοντικών δράσεων (Fien, et al., 2001). Παράλληλα, κάνει έκδηλες τις πιθανές προσεγγίσεις και δράσεις που μπορεί να υιοθετήσει ο άνθρωπος στη συμπεριφορά του ως μέρος του οικοσυστήματος, με στόχο τη βελτίωση αυτού και την βιωσιμότητά του (Δημητρίου, 2009; Φλογαΐτη, 2008α).

Η υλοποίηση προγραμμάτων Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία επιδέχεται πολλές και διαφορετικές προσεγγίσεις, βασισμένες σε διδακτικές τεχνικές που είναι σε συμφωνία με τους στόχους που αυτή θέτει (Φλογαΐτη, 2008β). Μεταξύ αυτών, το

παιχνίδι ρόλων αναγνωρίζεται ως μια εξαιρετικά κατάλληλη τεχνική για το σκοπό αυτό, λόγω του ισχυρά πολυφωνικού χαρακτήρα των θέσεων διαφορετικών κοινωνικών ομάδων στα περιβαλλοντικά θέματα, αλλά και της αποτελεσματικότητας ως προς τους στόχους του σε διαφορετικές ηλικίες (Cutter-Mackenzie, & Edwards, 2013). Όσον αφορά τον ψηφιακό κόσμο όμως, το θέμα γενικά προσεγγίζεται μέσα από υλοποιήσεις εκπαιδευτικού λογισμικού που αφορούν, είτε σε ελεύθερα και χωρίς συγκεκριμένη δομή έγγραφα, είτε σε συγκεκριμένα σενάρια και μελέτες περίπτωσης (Gourmelon, et al., 2011; Ρούσσου, 2015; Ψώνης, 2017), τα οποία εκ των πραγμάτων εμφανίζουν τον περιορισμό η δομή τους να αφορά τα ειδικά χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου σεναρίου ή περίπτωσης, χωρίς να υπάρχει ουσιαστικά η δυνατότητα επαναχρησιμοποίησής τους.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η υπέρβαση αυτών των περιορισμών, μέσω:

- της ανάλυσης των βασικών χαρακτηριστικών και φάσεων δημιουργίας και υλοποίησης των παιχνιδιών ρόλων, που αποτελεί και το αντικείμενο της επόμενης ενότητας,
- του προσδιορισμού, στη συνέχεια, μιας μεθοδολογίας μετάφρασης και αναπαράστασης αυτών των χαρακτηριστικών και φάσεων στον ψηφιακό κόσμο, και
- της αξιοποίησης αυτής της αναπαράστασης για τη δημιουργία ενός πιλοτικού ψηφιακού συστήματος διαχείρισης εκπαιδευτικού υλικού για παιχνίδια ρόλων με θέμα το περιβάλλον και την αειφορία. Το σύστημα θα πρέπει να έχει τα χαρακτηριστικά ενός ψηφιακού αποθετηρίου για το υλικό αυτό, ουσιαστικά μιας βάσης δεδομένων με την κατάλληλη λειτουργικότητα για την εισαγωγή και αποθήκευση δεδομένων παιχνιδιών ρόλων, την εύκολη αναζήτηση σε αυτό το υλικό και την επαναχρησιμοποίησή του, τόσο για αναπαραγωγή του όσο και για εύκολη ανασύνθεση νέων παιχνιδιών ρόλων.

Μελέτη παιχνιδιών ρόλων με θέμα το περιβάλλον και την αειφορία

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ένα αποτελεσματικό παιχνίδι ρόλων ακολουθεί ένα σύνολο κανόνων και καλών πρακτικών (Burton, 1997; Chesler, & Fox, 1966; Taylor, 1983; Van Ments, 1989; Φλογαΐτη, 2008α):

- Το θέμα του παιχνιδιού ρόλου μπορεί να είναι πραγματικό ή επινοημένο. Σε κάθε περίπτωση όμως θα πρέπει να αφορά πρόβλημα επιλύσιμο και εντός των δυνατοτήτων των συμμετεχόντων.
- Η παρουσίαση του θέματος θα πρέπει να έχει τη μορφή άλυτων διαφορών μεταξύ των εμπλεκομένων που αντιπροσωπεύονται από τους διαφορετικούς ρόλους και απαιτείται η συνεισφορά των συμμετεχόντων για τη γεφύρωσή τους και την εύρεση κοινά αποδεκτής λύσης. Οι διαφορές αυτές θα πρέπει να έχουν όσο το δυνατόν πιο ρεαλιστική χροιά, ώστε να ηχούν ελκυστικές στους συμμετέχοντες.
- Κρίσιμα σημεία του παιχνιδιού ρόλων, όπως τα κριτήρια αξιολόγησης της υλοποίησης, διαμορφώνονται συνεργατικά και με ισόρροπη συμμετοχή εκπαιδευτικού και μαθητών, ώστε να ενδυναμώνεται και η αίσθηση της προσωπικής εμπλοκής.

Στην ειδικότερη περίπτωση των παιχνιδιών με θέμα το περιβάλλον και την αειφορία, η ακόλουθη ανάλυση σε φάσεις διαφαίνεται να καλύπτει ευρέως τις συνηθισμένες πρακτικές προσεγγίσεις και παραδείγματα (Μπαγιάτη, 2014; Taylor, 1983; Van Ments, 1989; Φλογαΐτη, 2008α):

- Η Φάση Α’, της προετοιμασίας, αφορά στον προσδιορισμό του περιβαλλοντικού ζητήματος με το οποίο θα ασχοληθεί το παιχνίδι ρόλων και συλλέγονται σχετικές πληροφορίες. Παράγεται ενημερωτικό υλικό για τους συμμετέχοντες, με οδηγίες για το πώς θα παιχτεί το παιχνίδι, τους ρόλους που αυτοί θα κληθούν να παίξουν και τους γενικούς κανόνες και παραμέτρους εκτέλεσης. Αυτή η φάση τυπικά αφορά στον εκπαιδευτικό και τις ενέργειές του για να προετοιμάσει το παιχνίδι. Το

εκπαιδευτικό υλικό του παιχνιδιού ρόλων δημιουργείται σε αυτή τη φάση και θα πρέπει σαφώς να μπορεί να αποτυπώνεται στο σύστημα που αποτελεί αντικείμενο της παρούσας εργασίας.

- Η Φάση Β', αφορά στην πραγματοποίηση του παιχνιδιού. Το θέμα του παιχνιδιού παρουσιάζεται από τον εκπαιδευτικό στους συμμετέχοντες και προσδιορίζονται οι λεπτομέρειες της εκτέλεσης. Ακολουθεί η υλοποίηση του παιχνιδιού από τους συμμετέχοντες. Τα δομικά στοιχεία της φάσης αυτής αφορούν σε περιπτώσεις συγκεκριμένης υλοποίησης παιχνιδιών ρόλων και ως εκ τούτου δεν αποτελούν αντικείμενο αξιοποίησης στο ψηφιακό σύστημα της παρούσας εργασίας, στο βαθμό που δεν είναι κομμάτι του βασικού εκπαιδευτικού υλικού αλλά αποτελούν εξειδίκευση και προσαρμογή του.

Το επόμενο βήμα στο σχεδιασμό του ψηφιακού συστήματος που αποτελεί το αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι ο προσδιορισμός του πώς απηχούν τα παραπάνω στοιχεία στο εν λόγω σύστημα.

Ανάλυση παιχνιδιών ρόλων

Χαρακτηριστικά και δομή

Τα χαρακτηριστικά και δομικά στοιχεία που παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη ενότητα αποτελούν ένα σύνολο αναφοράς, που μπορεί να συγκριθεί με σχετικό εκπαιδευτικό υλικό που έχει αναπτυχθεί από τρίτους, με στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων για το βαθμό συμφωνίας του με τις κοινές πρακτικές δημιουργίας και εκτέλεσης παιχνιδιών ρόλων με θέμα το περιβάλλον και την αειφορία. Αυτά τα συμπεράσματα θα αποτελέσουν τη βάση διαμόρφωσης του σχεδιαζόμενου συστήματος.

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε ήταν η αναζήτηση έτοιμων παιχνιδιών ρόλων με θέμα το περιβάλλον και την αειφορία, στο διαδίκτυο και σε επιστημονικά περιοδικά, για τη συγκέντρωση ικανού όγκου σχετικού υλικού. Αν και η προσέγγιση μοιάζει απλοϊκή, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η κάλυψη αυτής της έλλειψης τέτοιων πόρων είναι και ο στόχος της παρούσας εργασίας, να παράσχει δηλαδή μια περιγραφή σε επίπεδο σχήματος δεδομένων για υλικό όπως είναι τα παιχνίδια ρόλων με θέμα το περιβάλλον και την αειφορία, καθώς και τεχνικούς μηχανισμούς για την αποθήκευση, διαμόρφωση, διάθεση και αξιοποίησή τους.

Με την παραπάνω διαδικασία συνολικά ανακτήθηκαν πάνω από εκατό σενάρια, με την πλειοψηφία τους να εμφανίζουν σημαντικό βαθμό πληρότητας και διακριτών χαρακτηριστικών (Belova, et al., 2014; Camino, & Calcagno, 1995; Carleton College Science Education Resource Center, 2018; Chen, & Martin, 2014; Errington, 1991; Gourmelon, et al., 2011; McSharry, & Jones, 2000; Μπαγιάτη, 2014; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2013; Paschall, & Wüstenhagen, 2011; Taylor, 1983; United States Environmental Protection Agency, 2020). Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από αυτή τη διαδικασία ανάλυσής τους παρουσιάζονται στις επόμενες υποενότητες, με την αντιστοίχιση των δομικών στοιχειών των παιχνιδιών ρόλων με δομικά στοιχεία και σχέσεις στη βάση δεδομένων.

Δεδομένα

Τα παιχνίδια ρόλων με θέμα το περιβάλλον και την αειφορία μπορούν να περιέχουν τα ακόλουθα δεδομένα:

- Τίτλο
- Περιβαλλοντικό ζήτημα προς εξέταση ή αλλιώς θέμα
- Εκπαιδευτικούς στόχους, σχετικούς με το θέμα
- Σενάριο
- Κανόνες εκτέλεσης του σεναρίου
- Κριτήρια αξιολόγησης της υλοποίησης

- Ρόλους

Μια πιο προσεκτική ματιά κατά την ανάλυση του συγκεντρωμένου υλικού παιχνιδιών ρόλων, αποκαλύπτει και τα ακόλουθα:

- Σχεδόν όλοι οι συγγραφείς και δημιουργοί συνδέουν τα παιχνίδια ρόλου που φτιάχνουν με συγκεκριμένη βαθμίδα ή βαθμίδες εκπαίδευσης, κάτι απόλυτα λογικό, αφού το παιχνίδι ρόλων θα πρέπει να είναι εντός των δυνατοτήτων των συμμετεχόντων.
- Όλοι (ή σχεδόν όλοι) οι συγγραφείς κάνουν αναφορές στις τυχόν πηγές υλικού που χρησιμοποίησαν για τη δημιουργία το παιχνιδιού ρόλων.
- Σε κάποια σενάρια, που συνήθως απευθύνονται σε μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευόμενους, όπως φοιτητές, εμφανίζονται και κανόνες βαθμολόγησης των συμμετεχόντων (Theissen, 2010).

Είναι επίσης ξεκάθαρο ότι οι ρόλοι που αναφέρονται πιο πάνω ως μέρη του παιχνιδιού ρόλων, είναι στην πραγματικότητα μια σύνθετη έννοια. Ο κάθε ρόλος μπορεί να έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και μπορεί να εμφανίζεται σε διάφορα παιχνίδια ρόλων. Από τη βιβλιογραφία που χρησιμοποιούμε ως οδηγό, αλλά και το συγκεντρωμένο υλικό, μπορούμε να διακρίνουμε ότι οι ρόλοι:

- Έχουν όνομα
- Όταν είναι οργανισμοί μπορεί να διαθέτουν κάποια συντομογραφία του ονόματός τους
- Κάποιοι μπορεί να συμμετέχουν στο παιχνίδι, κάποιοι άλλοι μπορεί να είναι απλοί θεατές.
- Έχουν τη θετική, αρνητική ή ουδέτερη στάση απέναντι στο θέμα του παιχνιδιού
- Διαθέτουν δικές τους ιδέες, που επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης και τις επιλογές τους
- Έχουν τις δικές τους επιδιώξεις όσον αφορά το θέμα του παιχνιδιού
- Προβάλουν επιχειρήματα για να υπερασπιστούν τη στάση τους και να καταφέρουν να καταφέρουν αυτά που επιδιώκουν
- Συχνά εμφανίζουν κάποιες ιδιοτυπίες, που είναι καλό να μπορούν να αναπαρασταθούν σε κάποιο πεδίο δεδομένων στη βάση ως σχόλιο. Για παράδειγμα, οι αγρότες μπορεί να έχουν χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο από τους κατοίκους της πόλης, ή περιορισμένη οικολογική συνείδηση.

Μια άλλη σύνθετη έννοια από τις παραπάνω, που δεν γίνεται άμεσα εμφανής, είναι το σενάριο. Σε όλα τα παιχνίδια ρόλων το σενάριο προσδιορίζει το πλαίσιο υλοποίησης του παιχνιδιού ταυτόχρονα προσδιορίζει το χώρο διεξαγωγής ή αλλιώς τη σκηνή. Ο διαχωρισμός των δύο αυτών δεδομένων στη βάση θα επιτρέψει ένα παιχνίδι ρόλων μελλοντικά να προσαρμοστεί σε άλλο περιβάλλον εκτέλεσης, όπως για παράδειγμα από απόσταση μέσω διαδικτύου. Ένα παιχνίδι ρόλων μάλιστα, με συγκεκριμένο θέμα, μπορεί να υλοποιηθεί με βάση ένα διαφορετικό σενάριο και κατά συνέπεια το σενάριο εννοιολογικά για τις βάσεις δεδομένων είναι διακριτή οντότητα.

Συνοψίζοντας, τα δεδομένα ενός παιχνιδιού ρόλων με θέμα το περιβάλλον και την αειφορία είναι, για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, τα ακόλουθα:

- Τίτλος
- Βαθμίδα εκπαίδευσης
- Θέμα
- Εκπαιδευτικοί στόχοι
- Κανόνες εκτέλεσης
- Κριτήρια αξιολόγησης
- Κανόνες βαθμολόγησης
- Δημιουργός & βιβλιογραφία

Το παιχνίδι υλοποιείται με βάση ένα σενάριο, το οποίο διαθέτει:

- Περιγραφή

- Σκηνή

Στο παιχνίδι συμμετέχουν ρόλοι, που διαθέτουν:

- Όνομα
- Συντομογραφία του ονόματος
- Τύπο (συμμετέχων ή θεατής)
- Στάση (θετική, αρνητική ή ουδέτερη)
- Ιδέες
- Επιδιώξεις
- Επιχειρήματα
- Σχόλια σχετικά με τους ίδιους

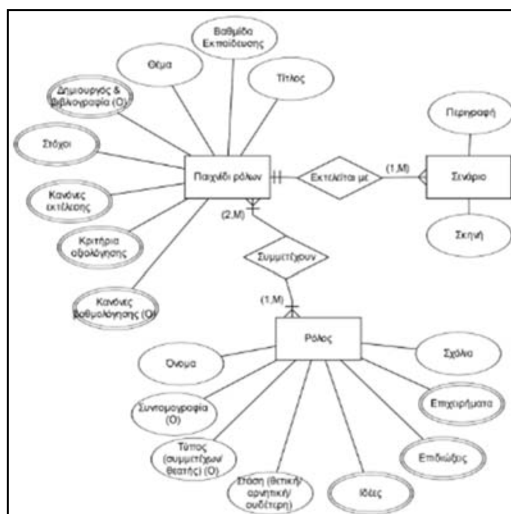
Το ελάχιστο που θα πρέπει να υπάρχει στο παιχνίδι ρόλων μετά τη φάση της προετοιμασίας εκτιμούμε ότι είναι ο τίτλος και το θέμα (αλλιώς δεν υφίσταται παιχνίδι ρόλων). Τα υπόλοιπα μπορούν να προσδιοριστούν κατά την εξέλιξη της φάσης πραγματοποίησης του παιχνιδιού, οπότε είναι προαιρετικά ως προς την αρχική συμπλήρωσή τους και δεν θα πρέπει να απαιτείται αυτή.

Εφόσον μιλάμε για ψηφιακή πληροφορία, χρήσιμη είναι η δυνατότητα αναζήτησης επί των δεδομένων. Τουλάχιστον ο τίτλος, το θέμα και το σενάριο θα πρέπει να είναι αναζητήσιμα δεδομένα και από αυτά να μπορούν να εντοπιστούν από τους χρήστες της βάσης τα παιχνίδια ρόλων που τους ενδιαφέρουν.

Τα παραπάνω στοιχεία προσδιορίζουν τις απαιτήσεις και τεχνικές προδιαγραφές του συστήματος, του οποίου η σχεδίαση είναι θέμα της επόμενης υποενότητας.

Εννοιολογικός σχεδιασμός - Διάγραμμα οντοτήτων-συσχετίσεων

Κατά την παραδοσιακή μεθοδολογία σχεδίασης στις βάσεις δεδομένων, καταρχάς δημιουργείται μια αναπαράσταση των δεδομένων που θα διατηρεί η βάση με το διάγραμμα οντοτήτων-συσχετίσεων (Buxton, et al., 2009). Με βάση την ανάλυση των δεδομένων των παιχνιδιών ρόλων που έγινε στην προηγούμενη ενότητα, το διάγραμμα οντοτήτων-συσχετίσεων που προέκυψε παρουσιάζεται στο Σχήμα 1:



Σχήμα 1. Εννοιολογικός σχεδιασμός - Διάγραμμα οντοτήτων-συσχετίσεων

Σχήμα βάσης δεδομένων

Η βάση δεδομένων που θα διατηρεί το ψηφιακό υλικό επιλέχθηκε να ακολουθεί το σχεσιακό μοντέλο (Harrington, 2016). Ακολουθήθηκε η τυπική μεθοδολογία για τη αποτύπωση των εννοιών ενός διαγράμματος οντοτήτων-συσχετίσεων στο σχεσιακό μοντέλο (μετατροπή οντοτήτων σε πίνακες και οι ιδιότητές τους πεδία του πίνακα, ορισμός

κλειδιών, μετατροπή σχέσεων σε πίνακες που έχουν σαν πεδία τα σχετιζόμενα μέσω των κλειδιών μέλη των οντοτήτων).

Υλοποίηση του συστήματος

Το σύστημα αποτελείται από μια βάση δεδομένων που διατηρεί τα δεδομένα των παιχνιδιών ρόλων και μια κατάλληλη διεπαφή για την εκτέλεση εργασιών πάνω στα δεδομένα αυτά. Χρησιμοποιήθηκαν τεχνολογίες μόνο ανοιχτού και ελεύθερου λογισμικού για την ανάπτυξη, ώστε να είναι εύκολη η μεταφορά από ένα περιβάλλον λειτουργίας σε άλλο. Συγκεκριμένα, η ανάπτυξη έγινε τοπικά σε πλατφόρμα XAMPP (Wikipedia, 2020), που παρείχε όλη τη λειτουργικότητα βάσης δεδομένων, εξυπηρετητή διαδικτύου και μεταφραστών γλωσσών προγραμματισμού. Για το λόγο αυτό, ο εξυπηρετητής βάσης δεδομένων SQL είναι η MariaDB (η δωρεάν εξέλιξη της MySQL) και η επικοινωνία με τη βάση γίνεται με τη γλώσσα PHP, ώστε να γίνει η παραγωγή των HTML ιστοσελίδων που παρέχουν τη λειτουργικότητα για επεξεργασία των δεδομένων στη βάση.

Η διεπαφή αποτελείται από τρεις βασικές σελίδες. Η αρχική σελίδα παρουσιάζει τα αποθηκευμένα παιχνίδια ρόλων στη βάση. Η σελίδα αναζήτησης επιτρέπει την εύρεση παιχνιδιών ρόλων στη βάση. Η σελίδα των ρόλων παρουσιάζει όλους τους ρόλους που έχουν αποθηκευτεί στη βάση. Παρέχεται λειτουργικότητα για εισαγωγή ενός νέου παιχνιδιού ρόλου, επεξεργασίας του, προσθήκης και αφαίρεσης ρόλων από τους διαθέσιμους στη βάση, καθώς και προσθήκη νέων ρόλων ή τροποποίηση κάποιου υπάρχοντος στη βάση. Τα σενάρια διατηρούνται χωριστά από τα παιχνίδια ρόλων στη βάση. Αυτό επιτρέπει ο συνδυασμό των ίδιων παιχνιδιών με διαφορετικά σενάρια. Παρέχεται λειτουργικότητα για εμφάνιση, τροποποίηση και ενημέρωση ήδη αποθηκευμένου σεναρίου. Η αναζήτηση επιστρέφει τα σενάρια που έχουν συγκεκριμένες λέξεις κλειδιά στον τίτλο, την περιγραφή (ουσιαστικά το περιβαλλοντικό ζήτημα που εξετάζει το παιχνίδι ρόλων) και το σενάριο υλοποίησης του παιχνιδιού. Αναπτύχθηκε έγγραφο συμβατό με XML για την εξαγωγή των δεδομένων των σεναρίων, ώστε να επιτρέπεται η εύκολη μετατροπή τους σε όλους τους δημοφιλείς τύπους αρχείων. Επί του παρόντος και για λόγους εύκολης επισκόπησης των εξαγόμενων δεδομένων, επιλέχθηκε το εξαγόμενο έγγραφο να ακολουθεί το μορφότυπο του Microsoft Excel. Οι εικόνες 1, 2, 3 παρουσιάζουν ενδεικτικά την κεντρική σελίδα της διεπαφής, τη σελίδα επεξεργασίας παιχνιδιού ρόλων και τη σελίδα αναζήτησης αντίστοιχα:

Μοναδικός κωδικός	Τίτλος παιχνιδιού	Θέμα παιχνιδιού	Περιγραφή σεναρίου	Ενέργειες
1	Ένας πυρηνικός σταθμός στην πόλη μου	Η πυρηνική ενέργεια θεωρείται από τις καθαρότερες και φιλικότερες πηγές ενέργειας για το περιβάλλον [1]. Υπάρχουν όμως πολλές ανησυχίες για την ασφάλεια των πυρηνικών εργοστασίων και κυρίως για τη διαχείριση των πυρηνικών αποβλήτων στο τέλος ζωής των εγκαταστάσεων [2].	Ο πολύ δραστήριος Δήμαρχος της πόλης κατάφερε να έρθει σε συνεργασία με Κινέζους επενδυτές για να φτιαχτεί στους Σοφάδες ο πρώτος πυρηνικός σταθμός παραγωγής ενέργειας στην Ελλάδα. Οι αντιδράσεις των	Εξαγωγή
2	Ένας καινούργιος δρόμος	Σχεδιάζεται ένας καινούργιος περιφερειακός δρόμος για την πόλη. Οι πολίτες είναι μοιρασμένοι. Όσοι μένουν στο κέντρο είναι υπέρ, επειδή θα διευκολύνει τις μετακινήσεις τους. Όσοι μένουν στα προάστια που θα περάσει ο νέος δρόμος φοβούνται το θόρυβο και την κίνηση	Ο Δήμαρχος καλεί τους ενδιαφερόμενους για συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων	Εξαγωγή
3	Δοκιμή	Κάποιο θέμα	Παλία ιστορία.	Εξαγωγή
4	Άλλη δοκιμή	Άλλο θέμα	Άλλο σενάριο	Εξαγωγή

Εικόνα 1. Αρχική σελίδα διεπαφής

Επιστροφή στην αρχική σελίδα

Παιχνίδια ρόλων

Επεξεργασία παιχνιδιού ρόλων

Τίτλος *

Ένας πυρηνικός σταθμός στην πόλη μου

Βαθμίδα εκπαίδευσης

Δημοτικό & Γυμνάσιο

Θέμα *

Η πυρηνική ενέργεια θεωρείται από τις καθαρότερες και φιλικότερες πηγές ενέργειας για το περιβάλλον [1]. Υπάρχουν όμως πολλές ανησυχίες για την ασφάλεια των πυρηνικών εργοστασίων και κυρίως για τη διαχείριση των πυρηνικών αποβλήτων στο τέλος ζωής των εγκαταστάσεων [2].

Στόχοι

Η ανάδειξη των παρανοήσεων για την πυρηνική ενέργεια, Ο προσδιορισμός των λογικών επιφυλάξεων για την ευρεία χρήση της πυρηνικής ενέργειας

Κανόνες εκτέλεσης

Διαθέστε πέντε λεπτά για να συζητήσετε το θέμα, Επιβεβαιώστε ότι συμφωνείτε με τα χαρακτηριστικά των ρόλων που αναλάβατε να αναπαραστήσετε, αφού σας μοιραστούν, Συνεργαστείτε για τη διαμόρφωση των επιχειρημάτων σας, Η αναπαράσταση τελειώνει όταν όλοι οι ρόλοι παρουσιάσουν τα επιχειρήματά τους και έχουν την ευκαιρία να απαντήσουν στα επιχειρήματα των άλλων, Θα ακολουθήσει ψηφοφορία για την ανάδειξη της πιο πειστικής ομάδας

Κριτήρια αξιολόγησης

Η εμπλοκή των ατόμων στους ρόλους, Η εμπλοκή των ομάδων στο παιχνίδι

Κανόνες βαθμολόγησης

Κάθε ομάδα παίρνει 3 βαθμούς για κάθε επιχείρημα επιπλέον των δοθέντων
Η ατομική εμπλοκή προκύπτει από τις παρατηρήσεις του διδάσκοντα, εκτιμάται και βαθμολογείται αναλόγως

Βιβλιογραφία

[1]: https://theobjectivestandard.com/2013/08/nuclear-energy-safe-clean-cost-effective/
[2]: https://www.eia.gov/energyexplained/nuclear/nuclear-power-and-the-environment.php
Δημιουργός: Πέτρος Καπούλας

Εικόνα 2. Σελίδα επεξεργασίας παιχνιδιού ρόλων

Επιστροφή στην αρχική σελίδα

Αναζήτηση παιχνιδιών ρόλων

Τίτλος

Θέμα

Περιγραφή σεναρίου

συνεργασία

Αναζήτηση παιχνιδιών

Αποτελέσματα αναζήτησης: 2

Μοναδικός κωδικός	Τίτλος παιχνιδιού	Θέμα παιχνιδιού	Περιγραφή σεναρίου
1	Ένας πυρηνικός σταθμός στην πόλη μου	Η πυρηνική ενέργεια θεωρείται από τις καθαρότερες και φιλικότερες πηγές ενέργειας για το περιβάλλον [1]. Υπάρχουν όμως πολλές ανησυχίες για την ασφάλεια των πυρηνικών εργοστασίων και κυρίως για τη διαχείριση των πυρηνικών αποβλήτων στο τέλος ζωής των εγκαταστάσεων [2].	Ο πολύ δραστήριος Δήμαρχος της πόλης κατάφερε να έρθει σε συνεργασία με Κινέζους επενδυτές για να φτιαχτεί στους Σοφάδες ο πρώτος πυρηνικός σταθμός παραγωγής ενέργειας στην Ελλάδα. Οι αντιδράσεις των
7	Άλλη δοκιμή	Άλλο θέμα	Συνεργασία

Εικόνα 3. Σελίδα προσθήκης/επεξεργασίας σεναρίου

Συμπεράσματα

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας μελετήθηκαν εκτενώς τα παιχνίδια ρόλου με θέμα το περιβάλλον και την αειφορία, με βάση υλικό που υπάρχει ελεύθερο στο διαδίκτυο, αλλά και διαθέσιμο μέσα από επιστημονικές δημοσιεύσεις. Από αυτή τη μελέτη προέκυψαν τα κοινά χαρακτηριστικά της δομής και μεθόδου υλοποίησης των παιχνιδιών ρόλων, όπως τα αποδέχονται και χρησιμοποιούν δημιουργοί και βιβλιογραφία. Τα αποτελέσματα αυτά αξιοποιήθηκαν καταρχάς ως πλαίσιο για το σχεδιασμό και ανάπτυξη ενός ψηφιακού αποθετηρίου για την εισαγωγή, αποθήκευση και ενημέρωση παιχνιδιών ρόλων με θέμα το

περιβάλλον και την αειφορία. Η βάση δεδομένων και η διεπαφή που αναπτύχθηκαν και συνθέτουν το αποθετήριο είναι πιθανότατα ικανές να χειριστούν αποτελεσματικά οποιοδήποτε παιχνίδι ρόλων, από τη στιγμή που σχεδιάστηκαν με βάση τις κοινά αποδεκτές μορφές που μπορεί να έχουν αυτά τα παιχνίδια. Συνολικά παρέχεται η δυνατότητα σε έναν εκπαιδευτικό να αποθηκεύσει, τροποποιήσει και ανακτήσει παιχνίδια ρόλων με θέμα το περιβάλλον και την αειφορία εύκολα και αποτελεσματικά.

Το αποθετήριο εγκαταστάθηκε σε εξυπηρετητή διαδικτύου και έγινε διαθέσιμο για χρήση και δοκιμή από κάθε ενδιαφερόμενο (http://pkapoulas.gr/game/). Προσκλήθηκαν συνάδελφοι να χρησιμοποιήσουν το σύστημα για μια αρχική μη φορμαλιστική αξιολόγησή του. Τα πρώτα δεδομένα δείχνουν σημαντικό ενδιαφέρον, αλλά και απαιτήσεις για σημαντική αύξηση της λειτουργικότητας, όπως η προσθήκη προφίλ και λογαριασμών χρηστών και η διαχείριση θεμάτων πνευματικών δικαιωμάτων.

Η δουλειά που έγινε στα πλαίσια της εργασίας αυτής δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να θεωρηθεί εξαντλητική. Υπάρχουν προφανείς επεκτάσεις που θα μπορούσαν να βελτιώσουν την ποιότητα των αποτελεσμάτων της. Πρώτα και κύρια, η δοκιμή του συστήματος από μεγάλο αριθμό χρηστών θα πρόσθετε πολύτιμα δεδομένα παιχνιδιών ρόλων με θέμα το περιβάλλον και την αειφορία στη βάση, θα πιστοποιούσε την ποιότητα των επιλογών σχεδίασης και θα αποκάλυπτε πρακτικά προβλήματα προς διόρθωση. Ως γνωστόν, στις ΤΠΕ το καλύτερο εργαλείο είναι ένα άχρηστο εργαλείο αν κανείς δεν το χρησιμοποιεί. Σε αυτή την κατεύθυνση, θεωρούμε πολύ θετικό ότι έχει ήδη εκδηλωθεί ενδιαφέρον από την Ελληνική Επιστημονική Εταιρεία Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία (https://eleetpea.aegean.gr/) για ένταξη του συστήματος στις δραστηριότητές της για την προώθηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την Αειφορία.

Αναφορές

Belova, N., Feierabend, T., & Eilks, I. (2014). The evaluation of role playing in the context of teaching climate change. *International Journal of Science and Mathematics Education, 13*, 165-190.

Burton, L. D. (1997). Hitting the issues head on: Using role play in science education. *Paper presented at the Annual Conference of the National Science Teachers Association*. New Orleans, Louisiana.

Buxton, S., Fryman, L., Hartmut Güting, R., Halpin, T., Harrington, J. L., Inmon, W. H., … Witt, G. (2009). *Database Design: Know It All.* Burlington, MA: Morgan Kaufmann.

Camino, E., & Calcagno, C. (1995). An Interactive Methodology for ‘Empowering’ Students to Deal with Controversial Environmental Problems. *Environmental Education Research*, *1*(1), 59-74. doi: 10.1080/1350462950010105

Carleton College Science Education Resource Center. (2018, May). *Role-Playing Scenarios. Retrieved on 21/03/2021 from* https://serc.carleton.edu/introgeo/roleplaying/scenario.html

Chen, J., & Martin, A. (2014). Role-Play Simulations as a Transformative Methodology in Environmental Education. *Journal Of Transformative Education*, *13*(1), 85-102. doi: 10.1177/1541344614560196

Chesler, M., & Fox, R. (1966). *Role-playing methods in the classroom.* Chicago: Science Research Associates, Inc.

Cutter-Mackenzie, A., & Edwards, S. (2013). Toward a Model for Early Childhood Environmental Education: Foregrounding, Developing, and Connecting Knowledge through Play-Based Learning. *The Journal of Environmental Education, 44*(3), 195-213. doi:10.1080/00958964.2012.751892

Errington, E. (1991). Role Playing and Environmental Issues. *Australian Journal Of Environmental Education*, *7*, 1-15. doi: 10.1017/s0814062600001828

Fien, J., Scott, W. & Tilbury, D. (2001). Education and Conservation: Lesson from an Evaluation. *Environmental Education Research 7*(4), 379-395

Gourmelon, F., Rouan, M., Lefevre, J., & Rognant, A. (2011). Role-Playing Game and Learning for Young People about Sustainable Development Stakes: An Experiment in Transferring and Adapting Interdisciplinary Scientific Knowledge. *Journal of Artificial Societies and Social Simulation 14*(4), 21. doi:10.18564/jasss.1845

Harrington, J. L. (2016). *Relational database design and implementation*. Cambridge, MA: Morgan Kaufmann.

McSharry, G., & Jones, S. (2000). Role-play in science teaching and learning. *School Science Review, 82*(298), 73-82.

Paschall, M., & Wüstenhagen, R. (2011). More Than a Game. *Journal Of Management Education*, *36*(4), 510-543. doi: 10.1177/1052562911411156

Taylor, J. (1983). *Environmental Education Series 2: Guide on simulation and gaming for environmental education*. Paris, France: Unesco-UNEP international Environmental Education Programme. Ανακτήθηκε στις 09.03.2021 από https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000056905

Theissen, K. M. (2010). Greenhouse Emissions Reduction Role-Play Exercise. *Starting Point.* Ανακτήθηκε στις 26/07/2021 από https://serc.carleton.edu/sp/library/roleplaying/examples/34147.html

United States Environmental Protection Agency. (2020, May). *Environmental Education Resources for Teachers and Students.* https://www.epa.gov/new-bedford-harbor/environmental-education-resources-teachers-and-students

Van Ments, M. (1989). *The effective use of role-play: Practical techniques for improving learning.* London: Kogan Page.

Wikipedia. (2020). *XAMPP.* Ανακτήθηκε στις 20/05/2021 από https://en.wikipedia.org/wiki/XAMPP

Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις.* Θεσσαλονίκη: ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ.

Μπαγιάτη, Ε. (Επιμ.) (2014). *Το Παιχνίδι Ρόλων Ως Διδακτική Τεχνική Στην Εκπαίδευση: Εφαρμογή στα Δημοτικά Σχολεία της 8ης Περιφέρειας Ηρακλείου Κρήτης.* Άγιοι Δέκα, Ηράκλειο: Περ/κή Δ/νση Π/θμιας & Δ/θμιας Εκπ/σης Κρήτης, 8η Περιφέρεια Π/θμιας & Δ/θμιας Εκπ/σης Περ/κης Ενότητας Ηρακλείου.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. (2013). *Παιχνίδι ρόλων και Διαλογική Αντιπαράθεση.* Ανακτήθηκε στις 10/03/2021 από http://archeia.moec.gov.cy/sd/560/paradeigmata_didaktikon_technikon.pdf

Ρούσσου, Μ. (2015). *Σχεδιασμός Βιωματικών Μαθησιακών σεναρίων επαυξημένης πραγματικότητας με εφαρμογή στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση* (Διπλωματική εργασία). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Διαθέσιμο στο http://hdl.handle.net/11610/17192

Φλογαΐτη, Ε. (2008). Εκπαίδευση για το περιβάλλον – Σύγχρονες προσεγγίσεις. Στο Δημητρίου, Α., & Φλογαΐτη, Ε. (2008). *Εισαγωγή στο Φυσικό και Ανθρωπογενές Περιβάλλον: Εκπαίδευση για το Περιβάλλον* (σελ. 13-41). Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Φλογαΐτη, Ε. (2008). Σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις για τη μελέτη του περιβάλλοντος και των περιβαλλοντικών ζητημάτων. Στο Δημητρίου, Α., & Φλογαΐτη, Ε. (2008). *Εισαγωγή στο Φυσικό και Ανθρωπογενές Περιβάλλον: Εκπαίδευση για το Περιβάλλον* (σελ. 43-71). Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Ψώνης, Χ. (2017). *Παιχνίδια Μάθησης. Ανάπτυξη και εφαρμογή στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση* (Διπλωματική εργασία). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ανακτήθηκε στις 10/03/2021 από http://hdl.handle.net/11610/18107.

Από την αίθουσα στο διαδίκτυο: αξιοποίηση συστημάτων διαχείρισης μάθησης για δημιουργία και διεξαγωγή παιχνιδιών ρόλων

Καπούλας Πέτρος
Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Εργαστηριακό Κέντρο Χανίων,
kapoulas@sch.gr

Μαρκατάτος Νικόλαος
Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, 10ο Γενικό Λύκειο Ηρακλείου,
nmarkas@gmail.com

Περίληψη

Τα παιχνίδια ρόλων αναγνωρίζονται από την επιστημονική κοινότητα ως εξαιρετικά αποτελεσματική εκπαιδευτική τεχνική, η οποία προωθεί όχι απλά τη μετάδοση γνώσεων, αλλά και την άμεση ενεργοποίηση και εμπλοκή των συμμετεχόντων με το ζήτημα υπό μελέτη. Ως αντικείμενο έχουν μελετηθεί εκτενώς, γεγονός που έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη και διάθεση σημαντικού όγκου σχετικού εκπαιδευτικού υλικού. Η προσέγγιση της διεξαγωγής των παιχνιδιών ρόλων όμως περιορίζεται στο παραδοσιακό δια ζώσης μοντέλο διδασκαλίας, με φυσική παρουσία των συμμετεχόντων σε αυτό. Το γεγονός αυτό δεν επιτρέπει την αξιοποίησή τους σε ψηφιακά περιβάλλοντα, από απόσταση ή όταν ειδικές συνθήκες επιβάλουν την κοινωνική αποστασιοποίηση, όπως συμβαίνει με την τρέχουσα πανδημία. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να συνδράμει στη θεραπεία αυτού του προβλήματος, μέσω της διατύπωσης μιας μεθόδου οργάνωσης εκπαιδευτικού υλικού σε συστήματα διαχείρισης μάθησης για την ολοκληρωμένη διεξαγωγή παιχνιδιών ρόλων πάνω από το διαδίκτυο.

Λέξεις κλειδιά: παιχνίδι ρόλων, εκπαίδευση από απόσταση, συστήματα διαχείρισης μάθησης.

Εισαγωγή

Το παιχνίδι ρόλων αποτελεί ένα πολύ αποτελεσματικό εκπαιδευτικό εργαλείο (Maier, 2002). Η φιλοσοφία του αφορά τόσο στην κάλυψη του όποιου κενού γνώσεων σε ένα συγκεκριμένο θέμα έχουν οι συμμετέχοντες, όσο και στην υπέρβαση των προηγούμενων σχετικών πεποιθήσεών τους, μέσω της προσωπικής εμπλοκής σε λογικό και συναισθηματικό επίπεδο, συνιστώντας ουσιαστικά τεχνική μετασχηματιστικής μάθησης (Cranton, 2002). Για το λόγο αυτό και θεωρείται εξαιρετική εκπαιδευτική προσέγγιση σε θέματα με ισχυρά κοινωνικό και συγκρουσιακό χαρακτήρα, όπως για παράδειγμα τα περιβαλλοντικά ζητήματα.

Στα πλαίσια της συγκεκριμένης τεχνικής οι συμμετέχοντες, που για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας θα θεωρούμε ότι είναι μαθητές, παίρνουν μέρος σε ένα δραματικό δρώμενο ως ηθοποιοί, αναπαριστώντας πολίτες ή μέλη κοινωνικών ομάδων που έχουν διαφορετικές ή και συγκρουόμενες απόψεις, θέσεις, επιδιώξεις και συμφέροντα για ένα συγκεκριμένο ζήτημα. Εναλλακτικά, μπορούν να έχουν το ρόλο του κοινού, που παρακολουθεί τη δράση να εκτυλίσσεται. Η περιγραφή των ρόλων των μαθητών κατά τη διάρκεια της δράσης ξεκινάει από τη βάση ενός συγκεκριμένου αρχικού συνόλου πληροφοριών σχετικών με το υπό διερεύνηση θέμα που τους παρέχεται από τον εκπαιδευτικό, το οποίο μπορεί να διαμορφωθεί στη συνέχεια από τους ίδιους, μέσω αναζήτησης και μελέτης επιπλέον γνωστικών στοιχείων. Χαρακτηριστικό του μεγάλου βαθμού ελευθερίας της εφαρμογής της τεχνικής του παιχνιδιού ρόλων είναι ότι εγγενές στοιχείο της είναι ο αυτοσχεδιασμός.

Μέσα από το παιχνίδι ρόλων, τα υπό μελέτη θέματα αναδεικνύονται ως πρωτίστως κοινωνικά ζητήματα, αφού επηρεάζονται από τις απόψεις και ανάγκες των εμπλεκομένων μελών της κοινότητας. Κατά συνέπεια, η οπτική που προωθείται στους μαθητές έχει έντονα κοινωνικά, πολιτικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά. Η προσέγγιση επιτρέπει την ενεργή συμμετοχή των μαθητών και τη δημιουργία ενθουσιασμού, ενώ απηχεί σε συνθήκες κοντινές στον πραγματικό κόσμο, γεγονός που συνήθως αυξάνει το ενδιαφέρον, επισημαίνοντας τη σημαντικότητα του θέματος υπό διερεύνηση. Κυρίως όμως, δημιουργεί τις συνθήκες για διασκέδαση και ευχάριστη ενασχόληση των μαθητών με τη διαδικασία μάθησης (Khan, 2017).

Η όλη διαδικασία δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να εκφραστούν, να υποστηρίξουν τη θέση και άποψη που έχει ο ρόλος που υποδύονται διατυπώνοντας επιχειρήματα και προσπαθώντας να πείσουν τους υπόλοιπους συμμετέχοντες για το δίκαιο των αιτημάτων τους. Αυτό βέβαια λειτουργεί και αναδραστικά: η έκθεσή τους στις απόψεις και ιδέες των άλλων προωθεί την κατανόηση της ανάγκης για αλληλοσεβασμό και στηρίζει το συμβιβασμό ως έγκυρη επιλογή (Belova, et al., 2014).

Η εκπαίδευση μέσω διαδικτύου, από την πλευρά της, θεωρείται τα τελευταία χρόνια ως μια απόλυτα έγκυρη εναλλακτική επιλογή απέναντι στις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, βρίσκοντας βέβαια πεδίο εφαρμογής περισσότερο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση (Bakiyeva, & Mirzahmedova, 2019; Drozdova, & Guseva, 2017). Σε αυτή την κατεύθυνση, η αξιοποίηση των παιχνιδιών ρόλων δείχνει άκρως ελλειμματική. Οι όποιες προσεγγίσεις αφορούν σε υλοποιήσεις συγκεκριμένων σεναρίων και μελετών περίπτωσης, βασισμένες συνήθως σε ελεύθερο και χωρίς συγκεκριμένη δομή υλικό (Gourmelon, et al., 2011; Ρούσσου, 2015; Ψώνης, 2017).

Η παρούσα εργασία στοχεύει καταρχάς στην παροχή της επιλογής μεταφοράς μιας παραδοσιακά δια ζώσης διδακτικής μεθόδου στον ψηφιακό κόσμο και το διαδίκτυο. Η πανδημία του COVID-19 που ξέσπασε στις αρχές του 2020, προκάλεσε μεταξύ άλλων προβλημάτων και πολύ μεγάλες δυσκολίες στην διεξαγωγή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων κάθε βαθμίδας με τις παραδοσιακές δια ζώσης μεθόδους. Για να συνεχιστεί το έργο της Εκπαίδευσης, έγιναν τεράστιες προσπάθειες σε ολόκληρο τον κόσμο να μεταφερθούν μαθήματα, διδασκαλίες και ολόκληρα προγράμματα σπουδών στο διαδίκτυο, με τους μαθητές και εκπαιδευτικούς να καλούνται να προσαρμοστούν άμεσα στην νέα αυτή πραγματικότητα. Η δουλειά που παρουσιάζεται εδώ μπορεί να συνδράμει σε ένα βαθμό σε αυτή την προσπάθεια, παρέχοντας λειτουργικότητα και μεθοδολογία για την πραγματοποίηση παιχνιδιών ρόλων ολοκληρωτικά πάνω από το διαδίκτυο.

Πιο συγκριμένα, η παρούσα εργασία διατυπώνει μια μέθοδο επιλογής, παραμετροποίησης και αξιοποίησης ενός συστήματος διαχείρισης μάθησης (Wikipedia, 2021a) για τη διάθεση και υλοποίηση των παιχνιδιών ρόλων πάνω από το διαδίκτυο και τον Παγκόσμιο Ιστό. Η προτεινόμενη μέθοδος επιτρέπει τον προσδιορισμό των αναγκαίων εκπαιδευτικών υπηρεσιών που θα πρέπει να παρέχει το σύστημα διαχείρισης μάθησης (Learning Management System – LMS) για να μπορεί να ανταποκριθεί στις ειδικές ανάγκες των παιχνιδιών ρόλων, το βαθμό και τρόπο ικανοποίησής τους από συστήματα τέτοιου είδους, καθώς και τα βήματα δόμησης του υλικού και της διδακτικής ροής ώστε να είναι η υλοποίηση του παιχνιδιού ρόλων με βάση το σενάριό του επιτυχημένη. Για να επιτευχθεί αυτό, καταρχήν αναλύθηκαν οι φάσεις δημιουργίας και εκτέλεσης ενός παιχνιδιού ρόλων και προσδιορίστηκαν τα αντίστοιχα βήματα, όπως περιγράφονται στην επόμενη ενότητα.

Φάσεις δημιουργίας και εκτέλεσης παιχνιδιών ρόλων

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Belova, et al., 2014; Camino, & Calcagno, 1995; Carleton College Science Education Resource Center, 2018; Chen, & Martin, 2014; Errington, 1991; Gourmelon, et al., 2011; McSharry, & Jones, 2000; Μπαγιάτη, 2014; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2013; Paschall, & Wüstenhagen, 2011; Taylor, 1983; United States Environmental

Protection Agency, 2020), η δημιουργία και εκτέλεση ενός παιχνιδιού ρόλων περιγράφονται ικανοποιητικά από τις ακόλουθες φάσεις και επιμέρους βήματα:

Φάση Α’: Προετοιμασία

1. Ο εκπαιδευτικός εντοπίζει το ζήτημα προς μελέτη, αναζητά και συγκεντρώνει σχετικές πληροφορίες
2. Ο εκπαιδευτικός παράγει το ενημερωτικό και οργανωτικό υλικό που θα χρειαστούν ο μαθητές για την υλοποίηση του παιχνιδιού, στο βαθμό λεπτομέρειας που θεωρεί κατάλληλο.

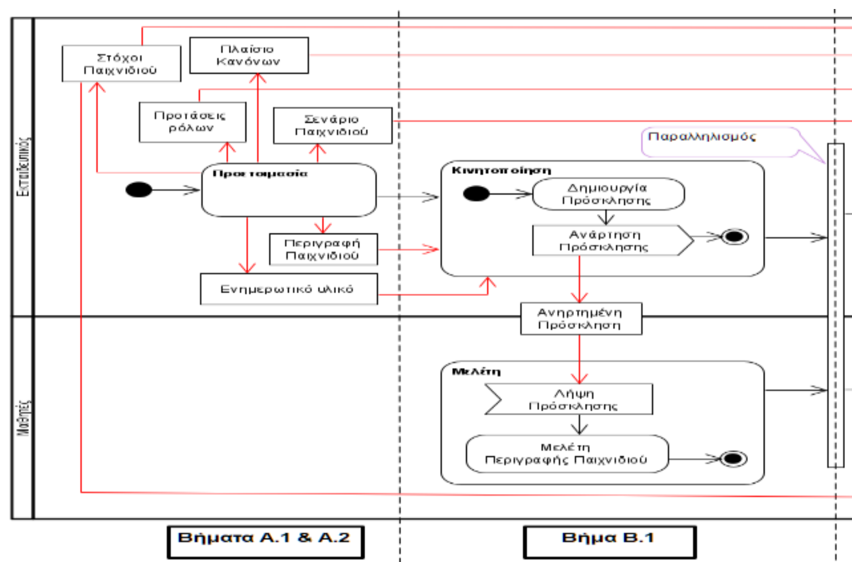
Φάση Β’: Πραγματοποίηση του παιχνιδιού

1. Κινητοποίηση: Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει το περιβαλλοντικό ζήτημα προς μελέτη με συγκεκριμένο, ρητό και ει δυνατόν ελκυστικό τρόπο στους μαθητές.
2. Μελέτη ζητήματος & ανάλυση ρόλων: οι μαθητές συνεργάζονται για την ανάλυση του θέματος και τον εντοπισμό των εμπλεκομένων στο πρόβλημα, των ιδιαίτερων ιδεών, θέσεων, αναγκών, επιδιώξεων και επιχειρημάτων τους, με τον εκπαιδευτικό να συντονίζει.
3. Διαμόρφωση σεναρίου: ορισμός από τον εκπαιδευτικό μιας ιστορίας σχετικής με το υπό μελέτη ζήτημα και επιλογή της σκηνής (φυσικού ή εικονικού χώρου) που θα εξελιχθεί αυτή.
4. Προετοιμασία: καθορίζονται οι κανόνες διεξαγωγής (διάρκεια, ποιοι και πόσοι συμμετέχουν, ποιοι είναι οι κανόνες αξιολόγησης, κλπ.), με συνεπεξεργασία από εκπαιδευτικό και μαθητές αν χρειάζεται.
5. Ανάθεση ρόλων: οι μαθητές αναλαμβάνουν να υποδυθούν κάποιον ή κάποιους από τους εμπλεκόμενους με το πρόβλημα και επεξεργάζονται τα στοιχεία του ρόλου (ιδέες, χαρακτηριστικά, επιδιώξεις, επιχειρήματα).
6. Εκτέλεση σεναρίου: οι μαθητές υποδύονται τους ρόλους τους, με βάση τα ειδικά χαρακτηριστικά των ρόλων αυτών και τους κανόνες του παιχνιδιού. Ο εκπαιδευτικός έχει ρόλο συντονιστή και παρεμβαίνει μόνο συμβουλευτικά, σε περιπτώσεις ανεπαρκούς τεκμηρίωσης των θέσεων των διαφορετικών ρόλων. Αν χρειαστεί, το σενάριο διακόπτεται, γίνονται οι σχετικές διορθώσεις και επανεκκινείται. Ολοκληρώνεται όταν έχει επιτευχθεί συναίνεση μεταξύ των εμπλεκομένων ή όταν φανεί ότι αυτό δεν είναι δυνατό.
7. Σύνθεση και αξιολόγηση: τα αποτελέσματα της δράσης συγκεντρώνονται, σχολιάζονται και αξιολογούνται, μαζί με τη συνολική εμπειρία των συμμετεχόντων. Εντοπίζονται οφέλη και δυσκολίες κατά τη διαδικασία εκτέλεσης.
8. Γενίκευση και διάχυση: Εξετάζονται οι πιθανές εφαρμογές των συμπερασμάτων από την εκτέλεση του σεναρίου σε γενικότερα κοινωνικά και περιβαλλοντικά θέματα, καθώς και η σκοπιμότητα διάδοσης των συμπερασμάτων αυτών στην τοπική κοινότητα, μέσω για παράδειγμα προτάσεων προς ενδιαφερόμενους φορείς ή ανοιχτών εκδηλώσεων παρουσίασης της δράσης.

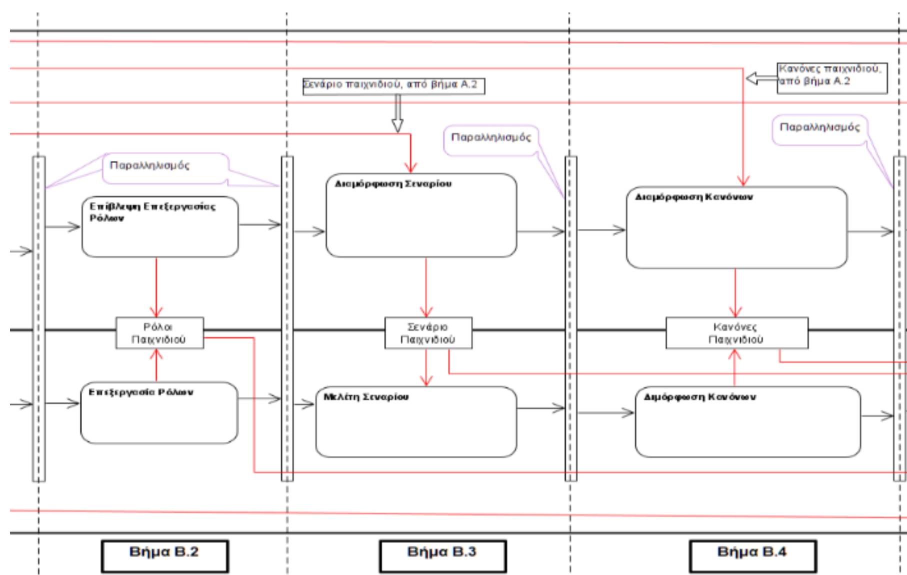
Η Φάση Α’ οδηγεί στην παραγωγή του αρχικού υλικού από τον εκπαιδευτικό. Τυπικά, το υλικό αυτό θα αποτελούσε τη βάση της εκτέλεσης του παιχνιδιού ρόλων στο κλασικό περιβάλλον δια ζώσης διδασκαλίας. Το κύριο ενδιαφέρον της παρούσα εργασίας είναι η Φάση Β’, που συνιστά την εκτέλεση του παιχνιδιού ρόλων, η μεταφορά των βημάτων της σε ένα σύστημα διαχείρισης μάθησης και η διεξαγωγή της πάνω από το διαδίκτυο. Για το σκοπό αυτό, δημιουργήθηκε μια φορμαλιστική αναπαράσταση της ροής εκτέλεσης του παιχνιδιού ρόλων με χρήση διαγραμμάτων δραστηριότητας της Unified Modeling Language (UML) (Wikipedia, 2021b).

Αναπαράσταση ροής του παιχνιδιού ρόλων με τη UML

Ακολουθήθηκε η τυπική μεθοδολογία για τη δημιουργία της αναπαράστασης (Seidl, et al., 2015), από την οποία προέκυψε διάγραμμα δραστηριοτήτων της εκτέλεσης των παιχνιδιών ρόλων, τμήμα του οποίου παρουσιάζεται στις εικόνες 1 και 2:



Εικόνα 1. Ροή δραστηριότητας βημάτων Α.1, Α.2 & Β.1 του παιχνιδιού ρόλων



Εικόνα 2. Ροή δραστηριότητας βημάτων Β.2, Β.3 & Β.4 του παιχνιδιού ρόλων

Διάθεση και διεξαγωγή παιχνιδιών ρόλων πάνω από το διαδίκτυο

Αξιοποιώντας το διάγραμμα δραστηριοτήτων της προηγούμενης ενότητας, δημιουργήθηκε ο πίνακας 1 που ακολουθεί και περιγράφει τις δραστηριότητες εκπαιδευτικού και μαθητών σε κάθε βήμα της εκτέλεσης του παιχνιδιού ρόλων κατά τη Φάση Β' και προτείνει ένα σύνολο υπηρεσιών ΤΠΕ που μπορούν να τις καλύψουν σε ένα ψηφιακό περιβάλλον:

Πίνακας 1. Δραστηριότητες εκπαιδευτικού & μαθητών, απαραίτητες υπηρεσίες ΤΠΕ

Βήμα Φάσης Β'	**Δραστηριότητες εκπαιδευτικού**	**Δραστηριότητες μαθητών**	**Απαιτούμενες Υπηρεσίες**
1. Κινητοποίηση	Παρουσίαση του θέματος & αποστολή πρόσκλησης	Λήψη πρόσκλησης & μελέτη	Ανάρτηση υλικού
2. Μελέτη	Συντονισμός των	Συνεργασία για την	e-mail / IM

ζητήματος & ανάλυση ρόλων	μαθητών	ανάλυση του θέματος και τον εντοπισμό των εμπλεκομένων στο πρόβλημα.	
3. Διαμόρφωση σεναρίου	Διαμόρφωση του σεναρίου	Ανάγνωση του σεναρίου	Chat ή forum
4. Προετοιμασία	Συνεργασία με μαθητές για τη διαμόρφωση των κανόνων, με βάση πιθανό αρχικό πλαίσιο	Συνεργασία με εκπαιδευτικό για τη διαμόρφωση των κανόνων	Ανάρτηση σεναρίου
5. Ανάθεση ρόλων	Δημιουργία ομάδων και ανάθεση ρόλων	Συνεργασία ανά ομάδες για την επεξεργασία των ρόλων	e-mail / IM
6. Εκτέλεση σεναρίου	Επίβλεψη εκτέλεσης παρέμβαση για διορθώσεις ή σήμανση ολοκλήρωσης	Ενσάρκωση ρόλων, διορθωτικές ενέργειες αν χρειαστεί	Ανάρτηση κανόνων
7. Σύνθεση και αξιολόγηση	Σχολιασμός, δράσεις αξιολόγησης	Σχολιασμός, συμμετοχή στην αξιολόγηση	Chat ή forum
8. Γενίκευση και διάχυση	Συντονισμός συζήτησης	Συζήτηση, δημιουργία υλικού διάχυσης	Ομάδες εργασίας (workgroups)

Με βάση τον πίνακα 1 και το διάγραμμα δραστηριότητας, προκύπτει μια λίστα ελέγχου (checklist), με τις τεχνικές εργασίες και ενέργειες που θα πρέπει να εκτελεστούν από την πλευρά του εκπαιδευτικού κατά τη δημιουργία ενός παιχνιδιού ρόλου σε ένα σύστημα διαχείρισης μάθησης:

Πίνακας 2. Λίστα ελέγχου εργασιών & υπηρεσιών

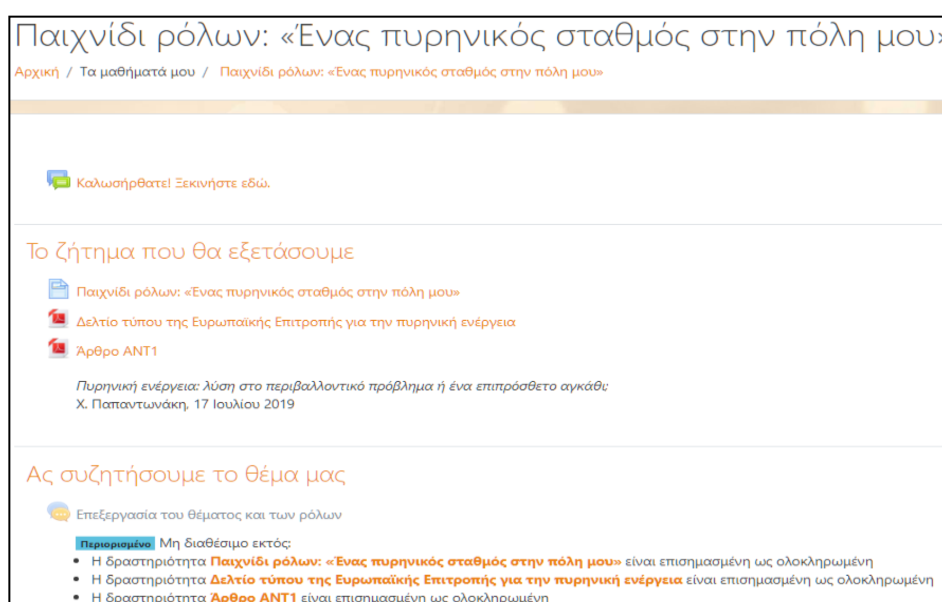
Α. Αναγκαία λειτουργικότητα			**Διαθέσιμη;** (Ναι / Όχι)
Υποστήριξη ροής δραστηριότητας ή ακολουθίας βημάτων εκτέλεσης			
Υπηρεσία: ανακοινώσεις / ανάρτηση αρχείου			
Υπηρεσία: Αποστολή μηνυμάτων / ηλεκτρονικό ταχυδρομείο			
Υπηρεσία: Συνομιλία (chat) / forum			
Υπηρεσία: Ομάδες εργασίας / χώροι συνεργασίας (ή chat/forum)			
Υπηρεσία: Τηλεδιάσκεψη με βίντεο (εναλλακτικά: chat)			
Υπηρεσία: Ηλεκτρονικό κουίζ			
Υπηρεσία: Υποβολή εργασιών (ή ανάρτηση αρχείων από μαθητές)			
Β. Εργασίες υλοποίησης			
Βήμα Φάσης Β’	**Τεχνικές εργασίες εκπαιδευτικού**	**Τύπος υπηρεσίας**	**Επιλεγμένη υπηρεσία**
1. Κινητοποίηση	α/ Ανάρτηση περιγραφής	Πίνακας ανακοινώσεων ή ανάρτηση αρχείων	
	β/ Ενημέρωση μαθητών για ανάρτηση	e-mail / IM	
2. Μελέτη &	Δημιουργία χώρου	Συνομιλία (chat) ή	

ανάλυση	συνεργασίας	φόρουμ
3. Διαμόρφωση σεναρίου	α/ Ανάρτηση σεναρίου	Chat ή forum
	β/ Ενημέρωση μαθητών για ανάρτηση	e-mail / IM
4. Προετοιμασία	α/ Δημιουργία χώρου συνεργασίας	Πίνακας ανακοινώσεων ή chat ή forum
	β/ Κοινοποίηση κανόνων	Συνομιλία (chat), ή φόρουμ
5. Ανάθεση ρόλων	Δημιουργία ομάδων εργασίας	Ομάδες εργασίας ή chat/forum
6. Εκτέλεση σεναρίου	Δημιουργία χώρου παρουσιάσεων ρόλων	Τηλεδιάσκεψη με βίντεο ή chat
7. Σύνθεση και αξιολόγηση	α/ Δημιουργία χώρου παρουσιάσεων ρόλων	α/ Τηλεδιάσκεψη με βίντεο ή chat
	β/ Δημιουργία μεθόδου αξιολόγησης	β/ Ηλεκτρονικό κουίζ
8. Γενίκευση και διάχυση	α/ Δημιουργία χώρου παρουσιάσεων ρόλων	α/ Τηλεδιάσκεψη με βίντεο ή chat
	β/ Δυνατότητα ανάρτησης υλικού από μαθητές	β/ Υποβολή εργασιών ή ανάρτηση αρχείων
Πρόσθετες εργασίες:	*Πιθανές ειδικές ρυθμίσεις του συστήματος που απαιτούνται για τη δημιουργία και υλοποίηση του παιχνιδιού*	

Η λίστα ελέγχου του Πίνακα 2 μπορεί να αξιοποιηθεί:

- σαν βάση για την επιλογή του συστήματος διαχείρισης μάθησης που θα χρησιμοποιηθεί για τη διάθεση και διεξαγωγή παιχνιδιών ρόλων πάνω από το διαδίκτυο, και
- σαν σειρά βημάτων για τη δόμηση του παιχνιδιού ρόλων και την επιλογή των κατάλληλων υπηρεσιών από το επιλεγμένο σύστημα για την υλοποίησή του.

Η λίστα ελέγχου εφαρμόστηκε δοκιμαστικά στο σύστημα διαχείρισης μάθησης Moodle (What is Moodle?, n.d.) και δημιουργήθηκε ένα πλήρες παιχνίδι ρόλων περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος, χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία (εικόνα 3):



Εικόνα 2. Ροή δραστηριότητας βημάτων Β.2, Β.3 & Β.4 του παιχνιδιού ρόλων

Συμπεράσματα

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας μια φορμαλιστική περιγραφή της διαδικασίας εκτέλεσης των παιχνιδιών ρόλων, η οποία οδήγησε στη ροή βημάτων που ακολουθούν τα παιχνίδια ρόλων κατά τη διεξαγωγή τους και εκτέλεση του σεναρίου τους από τους συμμετέχοντες μαθητές ή εκπαιδευόμενους, καθώς και τις παράλληλες σχετικές ενέργειες του εκπαιδευτικού. Αυτή η πληροφορία έδωσε τη δυνατότητα να δημιουργηθεί ένα εργαλείο, με τη μορφή λίστας ελέγχου, το οποίο μπορεί με απλό και σαφή τρόπο να απαντήσει πρώτον, αν ένα σύστημα διαχείρισης μάθησης διαθέτει τις υπηρεσίες που χρειάζονται για να υλοποιηθούν σε αυτό παιχνίδια ρόλων και δεύτερον, με ποιο τρόπο πρέπει να ρυθμιστούν οι λειτουργίες του ώστε αυτή η υλοποίηση να είναι επιτυχής. Μια πρώτη αξιοποίηση των προϊόντων της εργασίας για τη δημιουργία ενός παιχνιδιού ρόλων σε ένα από τα δημοφιλέστερα συστήματα διαχείρισης μάθησης για πλήρη εκτέλεσή του πάνω από το διαδίκτυο, έδειξε θετικά αποτελέσματα.

Συνολικά, ένας εκπαιδευτικός, με τη βοήθεια της μεθόδου που παρουσιάστηκε εδώ, μπορεί να δημιουργήσει ποιοτικές εκδόσεις παιχνιδιών ρόλων διαθέσιμες για διεξαγωγή εξ ολοκλήρου πάνω από το διαδίκτυο, κάτι επί του παρόντος ιδιαίτερα σημαντικό, αν λάβει κανείς υπόψη τις ιδιάζουσες συνθήκες που επικρατούν παγκοσμίως κατά το χρόνο υποβολής της παρούσας εργασίας και της αβεβαιότητας για το χρόνο επιστροφής στην εκπαιδευτική κανονικότητα. Η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της εργασίας από περισσότερους τελικούς χρήστες θα βοηθήσει στην επικύρωση της ορθότητας της προσέγγισης και βέβαια στον εντοπισμό και διόρθωση πιθανών σφαλμάτων.

Αναφορές

Bakiyeva, F., & Mirzahmedova, N. (2019). Efficiency of online training. *ISJ Theoretical & Applied Science, 11*(79), 56-58.

Belova, N., Feierabend, T., & Eilks, I. (2014). The evaluation of role playing in the context of teaching climate change. *International Journal of Science and Mathematics Education, 13*, 165-190.

Camino, E., & Calcagno, C. (1995). An Interactive Methodology for 'Empowering' Students to Deal with Controversial Environmental Problems. *Environmental Education Research*, *1*(1), 59-74. doi: 10.1080/1350462950010105

Carleton College Science Education Resource Center. (2018, May). *Role-Playing Scenarios.* https://serc.carleton.edu/introgeo/roleplaying/scenario.html

Chen, J., & Martin, A. (2014). Role-Play Simulations as a Transformative Methodology in Environmental Education. *Journal Of Transformative Education*, *13*(1), 85-102. doi: 10.1177/1541344614560196

Cranton, P. (2002). Teaching for Transformation. *New Directions For Adult And Continuing Education,* 2002(93), 63-72. doi: 10.1002/ace.50

Drozdova, A., & Guseva, A. (2017). Modern Technologies of E-learning and its Evaluation of Efficiency. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, *237*, 1032-1038. doi: 10.1016/j.sbspro.2017.02.147

Errington, E. (1991). Role Playing and Environmental Issues. *Australian Journal Of Environmental Education*, *7*, 1-15. doi: 10.1017/s0814062600001828

Gourmelon, F., Rouan, M., Lefevre, J., & Rognant, A. (2011). Role-Playing Game and Learning for Young People about Sustainable Development Stakes: An Experiment in Transferring and Adapting Interdisciplinary Scientific Knowledge. *Journal of Artificial Societies and Social Simulation 14*(4), 21. doi:10.18564/jasss.1845

Khan, S. (2017). Role Play: A teaching strategy that adds fun in learning. *International Journal of Current Research 9*(8), 55916-55919.

Maier, H. W. (2002). Role playing: structures and educational objectives. *The International Child and Youth Care Network*, *36*. Ανακτήθηκε στις 09.05.2021 από https://www.cyc-net.org/cyc-online/cycol-0102-roleplay.html

McSharry, G., & Jones, S. (2000). Role-play in science teaching and learning. *School Science Review, 82*(298), 73-82.

Paschall, M., & Wüstenhagen, R. (2011). More Than a Game. *Journal Of Management Education*, *36*(4), 510-543. doi: 10.1177/1052562911411156

Ρούσσου, Μ. (2015). *Σχεδιασμός Βιωματικών Μαθησιακών σεναρίων επαυξημένης πραγματικότητας με εφαρμογή στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση* (Διπλωματική εργασία). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Διαθέσιμο στο http://hdl.handle.net/11610/17192

Seidl, M., Scholz, M., Huemer, C., & Kappel, G. (2015). *UML @ Classroom: An Introduction to Object-Oriented Modeling.* Cham: Springer.

Taylor, J. (1983). *Environmental Education Series 2: Guide on simulation and gaming for environmental education*. Paris, France: Unesco-UNEP international Environmental Education Programme. Ανακτήθηκε στις 09.04.2021 από https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000056905

United States Environmental Protection Agency. (2020, May 11). *Environmental Education Resources for Teachers and Students.* https://www.epa.gov/new-bedford-harbor/environmental-education-resources-teachers-and-students

What is Moodle? (n.d.). eThink. Retrieved on 01/07/2021 from https://ethinkeducation.com/what-is-moodle-guide/

Wikipedia. (2021). *Learning management system.* Ανακτήθηκε στις 26/03/2021 από https://en.wikipedia.org/wiki/Learning_management_system

Wikipedia. (2021). *Unified Modeling Language.* Ανακτήθηκε στις 10/03/2021 από https://en.wikipedia.org/wiki/Unified_Modeling_Language

Μπαγιάτη, Ε. (Επιμ.) (2014). *Το Παιχνίδι Ρόλων Ως Διδακτική Τεχνική Στην Εκπαίδευση: Εφαρμογή στα Δημοτικά Σχολεία της 8ης Περιφέρειας Ηρακλείου Κρήτης.* Άγιοι Δέκα, Ηράκλειο: Περ/κή Δ/νση Π/θμιας & Δ/θμιας Εκπ/σης Κρήτης, 8η Περιφέρεια Π/θμιας & Δ/θμιας Εκπ/σης Περ/κης Ενότητας Ηρακλείου.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. (2013). *Παιχνίδι ρόλων και Διαλογική Αντιπαράθεση.* Ανακτήθηκε στις 10/03/2021 από http://archeia.moec.gov.cy/sd/560/paradeigmata_didaktikon_technikon.pdf

Ψώνης, Χ. (2017). *Παιχνίδια Μάθησης. Ανάπτυξη και εφαρμογή στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση* (Διπλωματική εργασία). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ανακτήθηκε στις 10/03/2021 από http://hdl.handle.net/11610/18107.

Αξιοποίηση διαδικτυακού εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, τα Διαδικτυακά Παιδαγωγικά Εργαστήρια

Συργιάννης Χαράλαμπος
MEd Εκπαίδευση Ενηλίκων, Τεχνολόγος Εκπαιδευτικός ΠΕ84, Υπεύθυνος Κ.Π.Ε. Πεταλούδων Ρόδου
xarikosss@gmail.com

Νεανίδου Αικατερίνη
MSc Παιδικού Βιβλίου και Παιδαγωγικού Υλικού,
MSc Μοντέλων Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων, Νηπιαγωγός ΠΕ60,
Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Δωδεκανήσου
kat3rjna@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά σχεδιασμού και υλοποίησης διαθεματικού ψηφιακού υλικού με χρήση εργαλείων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, που αξιοποιήθηκαν στα Διαδικτυακά Παιδαγωγικά Εργαστήρια του Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Πεταλούδων Ρόδου. Αρχικά, παρουσιάζονται τα προγράμματα για την εξ αποστάσεως περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών μέσα από συγκεκριμένες θεματικές ενότητες που συνδέονται με προϋπάρχοντα δια ζώσης προγράμματα. Στη συνέχεια μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης καταγράφονται συγκεκριμένα παραδείγματα διαθεματικού ψηφιακού υλικού με χρήση εργαλείων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και παρουσιάζεται η εφαρμογή στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες του Κ.Π.Ε. Πεταλούδων. Βασικό κορμό σχεδιασμού και υλοποίησης αποτελεί η ιστοσελίδα του Κ.Π.Ε. Πεταλούδων, που είναι ελεύθερα προσβάσιμη από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Τα Διαδικτυακά Παιδαγωγικά Εργαστήρια του Κ.Π.Ε. Πεταλούδων μπορούν να αξιοποιηθούν σε δια ζώσης, σύγχρονη και ασύγχρονη εξ αποστάσεως υλοποίηση από περιβαλλοντικές ομάδες μαθητών και εκπαιδευτικών. Θεμελιώδη πυλώνα αποτελούν οι οδηγίες που απευθύνονται κυρίως στους συνοδούς εκπαιδευτικούς και υλοποιούνται με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών της Παιδαγωγικής Ομάδας του Κ.Π.Ε. Πεταλούδων Ρόδου.

Λέξεις κλειδιά: Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ψηφιακό υλικό, διαδικτυακά παιδαγωγικά εργαστήρια, εξΑΕ

Εισαγωγή

Ο θεσμός των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.) υφίσταται τα τελευταία 30 χρόνια περίπου, ξεκινώντας με τη λειτουργία του Κ.Π.Ε. Κλειτορίας Αχαΐας το 1993. Το δίκτυο των Κ.Π.Ε. εδραιώθηκε και αναπτύχθηκε με αποτέλεσμα σήμερα να λειτουργούν σε όλη την Ελλάδα 53 κέντρα. Πρόκειται για ένα δίκτυο αποκεντρωμένων αειφόρων δημόσιων εκπαιδευτικών δομών του Υ.ΠΑΙ.Θ., με αντικείμενο την περιβαλλοντική εκπαίδευση και την υποστήριξή της τόσο σε τοπικό και εθνικό επίπεδο όσο και σε διεθνές. «Απώτερος στόχος της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι η καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης και η ευαισθητοποίηση των μαθητών ώστε να αντιλαμβάνονται το περιβάλλον ολιστικά αλλά και να το προσεγγίζουν διεπιστημονικά. Μέσω της δράσης των Κ.Π.Ε., αναπτύσσονται, προωθούνται και υλοποιούνται πρότυπες μέθοδοι εκπαίδευσης με γνώμονα τη διαφύλαξη του Περιβάλλοντος και την Αειφόρο Ανάπτυξη» (Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ., 2016).

Με τη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ αυξάνονται τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση, διευκολύνεται η συγκράτηση πληροφοριών, προωθείται η ανταλλαγή απόψεων, καλλιεργείται η κριτική σκέψη, η ικανότητα για δημιουργία και τελικά επιτυγχάνονται τα

καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Bennice, 1989; Χαραλαμπόπουλος, 1999). Οι ΤΠΕ βοηθούν τους μαθητές/τριες να αυτενεργήσουν αλλά ταυτόχρονα ενισχύουν την συνεργατικότητα και συντελούν στην καλύτερη κατανόηση ακόμη και των δυσκολότερων εννοιών που αναφέρονται στο περιβάλλον (Αντωνίου & Δέρρη, 2003).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ένα σύστημα εκπαίδευσης που το κύριο χαρακτηριστικό της είναι ο φυσικός διαχωρισμός ανάμεσα στον δάσκαλο και στους μαθητές και η οποία παρέχεται με διάφορα μέσα, έντυπα ή ηλεκτρονικά. Ο Λιοναράκης, (2001) την ορίζει ως τη διαδικασία κατά την οποία ο διδασκόμενος βρίσκεται σε φυσική απόσταση από το διδάσκοντα και τον φυσικό φορέα εκπαίδευσης. Ο Σύψας και οι συνεργάτες του (2013) αναφέρουν ότι σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε διεθνές επίπεδο αναγνωρίζεται η αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευση να είναι εφάμιλλη με αυτήν της παραδοσιακής μάθησης.

Η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας του διαδικτύου, επηρέασε και τον τρόπο με τον οποίο υλοποιείται η εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Έτσι η εκπαίδευση από απόσταση, που αρχικά ξεκίνησε μέσω αλληλογραφίας, γρήγορα μετεξελίχθηκε σε ηλεκτρονική, διαδικτυακή, διαδραστική, κινητή, υβριδική, μέχρι και εικονική (Μίμινου & Σπανακά, 2013).

Με την εξάπλωση του διαδικτύου και σε συνδυασμό με τις ανάγκες για αυτονομία ως προς τον χρόνο, τόπο και τον ρυθμό εκπαίδευσης έχει δημιουργηθεί ένας καινοτόμος τύπος διδασκαλίας που ονομάζεται ηλεκτρονική μάθηση (e-learning) (Μακρή & Βλαχόπουλος, 2017), με την οποία η εξ αποστάσεως εκπαίδευσης άρχισε να αποκτά νέα διάσταση και να παρέχει νέες πολυμορφικές δυνατότητες.

Η σύνδεση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με τις Τεχνολογίες Πληροφορίας Επικοινωνιών γίνεται εύκολα αντιληπτή μέσω των εφαρμογών χρήσης του διαδικτύου, που αποτελεί πηγή εντοπισμού αλληλεπιδραστικών πολυμέσων εικονικού περιβάλλοντος (Coleman & Penuel 2000; Moore & Huber 2001).

Διαδικτυακά παιδαγωγικά εργαστήρια στο Κ.Π.Ε. Πεταλούδων

Το Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Πεταλούδων Ρόδου στα πλαίσια των δραστηριοτήτων του και μετά τις νέες ανάγκες που δημιουργήθηκαν από την πανδημία του COVID-19 αναζήτησε μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και των διαδικτυακών εργαλείων έναν νέο τρόπο περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης των μαθητών και εκπαιδευτικών. Σκοπός του είναι η προώθηση της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) μέσα από μια προσπάθεια αξιοποίησης εκπαιδευτικού υλικού σχεδιασμένου για εξ αποστάσεως διάδραση με τις περιβαλλοντικές ομάδες που επιλέγουν να συμμετέχουν μετά από σχετικό αίτημα.

Έχοντας πάντα υπόψη το πλαίσιο σχεδιασμού και υλοποίησης περιβαλλοντικών προγραμμάτων δημιουργήθηκαν τα διαδικτυακά παιδαγωγικά εργαστήρια για εξ αποστάσεως αξιοποίηση από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Βασίζονται σε υπάρχοντα δια ζώσης εκπαιδευτικά-περιβαλλοντικά προγράμματα μέσα από μια διαδικασία αξιολόγησης και κρίσης ως προς τις δυνατότητες εξ αποστάσεως αξιοποίησης τους. Βασικός κορμός για την σχεδίαση του υλικού αποτελεί η ιστοσελίδα του Κ.Π.Ε. Πεταλούδων η οποία ανανεώθηκε και εμπλουτίστηκε με εκπαιδευτικό υλικό που σχεδιάστηκε για τα Διαδικτυακά Παιδαγωγικά Εργαστήρια. Η φιλοσοφία σχεδίασης του εκπαιδευτικού υλικού βασίζεται σε δίωρη ενδεικτική διάρκεια (έναντι τετράωρης διάρκειας των δια ζώσης προγραμμάτων) και σε τρεις βασικούς άξονες εξ αποστάσεως αξιοποίησης του όπως:

1. Εξ αποστάσεως υλοποίηση με τα μέλη της Παιδαγωγικής Ομάδας να κατευθύνουν μέσω σύγχρονης εξ αποστάσεως σύνδεσης την εκπαιδευτική διαδικασία στην τάξη με χρήση Η/Υ και βιντεοπροβολέα από τον εκπαιδευτικό της τάξης,
2. Εξ αποστάσεως εκπαίδευση του εκπαιδευτικού της τάξης από τα μέλη της Παιδαγωγικής Ομάδας ώστε να υλοποιηθεί το πρόγραμμα από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό,
3. Εξ αποστάσεως υλοποίηση με τα μέλη της Παιδαγωγικής Ομάδας να κατευθύνουν μέσω σύγχρονης εξ αποστάσεως σύνδεσης την εκπαιδευτική διαδικασία με μαθητές και

εκπαιδευτικούς να βρίσκονται στα σπίτια τους κατά την περίοδο απαγόρευσης μετακίνησης.

Λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που πρέπει να έχουν τα περιβαλλοντικά προγράμματα αξιολογήθηκαν και σχεδιάστηκαν τέσσερα βασικά προγράμματα, ένα πιλοτικό και ένα τοπικό δίκτυο για εξ αποστάσεως υλοποίηση.

Βασικά προγράμματα:

e-Ο βιότοπος της κοιλάδας των πεταλούδων
e-Αειφορία & Ανανεώσιμες Πηγές Ενέργειας
e-Ο μικρός Ανακυκλωτής και το ρομπότ!
e-Καλλιεργώντας ένα νέο μέλλον

Πιλοτικό πρόγραμμα:

e-Διαδικτυακές δράσεις Κινηματογραφικής Παιδείας, Παιδικής Λογοτεχνίας και Αειφορίας στα Δωδεκάνησα

Τοπικό δίκτυο στα Δωδεκάνησα:

e-Παραγωγή ανακυκλωμένου χαρτιού & Βιβλιοδεσία
(https://blogs.sch.gr/kpepetal/diadiktyaka-paidagogika-ergastiria)

Διαδικτυακά παιδαγωγικά εργαστήρια: Το ψηφιακό υλικό και τα χαρακτηριστικά του

Το ψηφιακό υλικό των Διαδικτυακών Παιδαγωγικών Εργαστηρίων απαρτίζεται από ποικίλες δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν με διάφορες εφαρμογές Web 2.0 για την υποστήριξη διαδικασιών μάθησης και διδασκαλίας. Αυτές οι δραστηριότητες μπορούν να χρησιμοποιηθούν απευθείας σε εκπαιδευτικό υλικό, αλλά και για αυτοδιδασκαλία.

Για κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχεδιάστηκαν δύο (2) κύριες κατηγορίες δραστηριοτήτων κατάλληλες για μαθητές/-τριες: α) Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και β) Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ειδικότερα, οι δραστηριότητες της πρώτης κατηγορίας χωρίζονται σε υποκατηγορίες ως εξής: i) Νηπιαγωγείο και Α΄ Δημοτικού, ii) Β΄ έως ΣΤ΄ Δημοτικού, ενώ οι δραστηριότητες της δεύτερης κατηγορίας απευθύνονται σε μαθητές/-τριες Γυμνασίου και Λυκείου.

Είναι κατάλληλες για το γνωστικό επίπεδο των παιδιών, καθώς οι περισσότερες έχουν παιγνιώδη χαρακτήρα, επιτρέπουν τη διάδραση των μαθητών/-τριών με το υλικό και τους παρέχουν τη δυνατότητα άμεσης ανατροφοδότησης σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο, αλλά και επιβράβευση για την επιτυχή ολοκλήρωσή τους λεκτικά, αριθμητικά ή σε επίπεδο συμβόλου. Παράλληλα, παρέχεται η δυνατότητα αυτό-αξιολόγησης και καταγραφής της επίδοσης με αποστολή αναφοράς στον/στην εκπαιδευτικό.

Συνάμα, όλες οι δραστηριότητες ενσωματώνουν τις Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία και μπορούν να αξιοποιηθούν σε δια ζώσης διδασκαλία, αλλά και σε σύγχρονη και ασύγχρονη εξ αποστάσεως υλοποίηση από περιβαλλοντικές ομάδες μαθητών και εκπαιδευτικών. Βασικός παράγοντας βέβαια είναι οι οδηγίες που απευθύνονται κυρίως στους συνοδούς εκπαιδευτικούς και υλοποιούνται με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών της Παιδαγωγικής Ομάδας του Κ.Π.Ε. Πεταλούδων Ρόδου.

Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι δεν αποτελούν πλήρη μαθήματα ή εργασίες, αλλά είναι απαραίτητο να ενσωματωθούν σε κατάλληλα σενάρια διδασκαλίας από τον/την εκπαιδευτικό.

Στη συνέχεια παρατίθενται οδηγίες για την υλοποίησή τους τόσο στη δια ζώσης όσο και στην ΕξΑ διδασκαλία. Ειδικότερα:

Για ασύγχρονη ανάθεση ο/η εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα:

- Να αναθέσει ως εργασία τις δραστηριότητες επισυνάπτοντας και τυχόν υποστηρικτικό υλικό
- Να τις αναρτήσει στον τοίχο της πλατφόρμας μαζί με ενημερωτικό μήνυμα και οδηγίες προς τους γονείς/κηδεμόνες των μικρών παιδιών. Στο μήνυμα προς τους γονείς/κηδεμόνες συμπεριλαμβάνει και τεχνολογικές οδηγίες. Για τα μεγαλύτερα παιδιά που έχουν

κατακτήσει τις δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης το μήνυμα με τις οδηγίες απευθύνεται σε αυτά.

Για σύγχρονη διδασκαλία ο/η εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα:

- Να κάνει διαμοιρασμό οθόνης με τη δραστηριότητα και τυχόν υποστηρικτικό υλικό
- Να δώσει το σύνδεσμο στα παιδιά μέσω Chat της Webex
- Να κάνει διαχωρισμό σε ομάδες (breakout sessions) εφαρμόζοντας τη στρατηγική Σκέψου–Συνεργάσου–Μοιράσου (Think-Pair-Share). Πρόκειται για συνεργατική δραστηριότητα, «όπου ο εκπαιδευτικός θέτει ένα πρόβλημα ή ένα ερώτημα για το οποίο κάθε μαθητής σκέφτεται ή και γράφει τις απόψεις του (Think). Στη συνέχεια σε ομάδες των δύο (ζευγάρια) ή περισσότερων ατόμων (Pair) γίνεται ανταλλαγή απόψεων, αναθεώρηση και διάρθρωση κοινών απόψεων, τις οποίες μοιράζονται οι ομάδες στην μεγαλύτερη ομάδα-τάξη (Share), όπου και συνεχίζεται η συζήτηση με επισκόπηση των βασικών εννοιών» (T4E, 2021).

Για δια ζώσης διδασκαλία ο/η εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα:

- Να προβάλει τη δραστηριότητα στην τάξη με προβολέα ή
- Να δώσει το σύνδεσμο στα παιδιά για να παίξουν ατομικά ή σε μικρές ομάδες στις κινητές συσκευές τους (μαθητές/- τριες Β΄/θμιας Εκπαίδευσης).

Να σημειώσουμε ότι για την υλοποίησή τους ασύγχρονα (η-τάξη ή e-me) ή σύγχρονα (Webex) σε μαθητές/-τριες Νηπιαγωγείου και πρώτων τάξεων Δημοτικού απαραίτητη είναι η υποστήριξη των γονέων/κηδεμόνων στη μαθησιακή διαδικασία και στον χειρισμό των σχετικών πλατφορμών.

Στο σημείο αυτό είναι σκόπιμο να αναφερθούμε στα είδη των δραστηριοτήτων και στην προτεινόμενη ενσωμάτωσή τους στις πέντε φάσεις σχεδιασμού ενός εκπαιδευτικού σεναρίου – όπως προτείνονται από τους 8 φορείς υλοποίησης της Ταχύρρυθμης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (T4E, 2021) – σχετικού με τα εκπαιδευτικά προγράμματα του Κ.Π.Ε. Πεταλούδων από τον/την εκπαιδευτικό που υλοποιεί με την ομάδα των μαθητών του/της κάποιο εξ αυτών. Έτσι, λοιπόν, έχουμε δημιουργήσει:

- Ψηφιακά βιβλία, τα οποία ανάλογα με το σχεδιασμό του/της εκπαιδευτικού προτείνεται να ενταχθούν στη «Φάση 1 - Δραστηριότητες γνωστικής και ψυχολογικής προετοιμασίας» ή στη «Φάση 2 - Δραστηριότητες διδασκαλίας»,
- Διαδραστικά φύλλα εργασίας, που προτείνεται να ενταχθούν στη «Φάση 3 - Δραστηριότητες εμπέδωσης»,
- Quiz, που προτείνεται να ενταχθούν στη «Φάση 4 - Δραστηριότητες Αξιολόγησης» και τέλος,
- Puzzle, που προτείνεται να ενταχθούν στη «Φάση 5 - Δραστηριότητες μεταγνώσης».

Στη συνέχεια περιγράφονται τα είδη των δραστηριοτήτων μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα διαθεματικού ψηφιακού υλικού με αναφορά στα ψηφιακά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν για τη δημιουργία τους.

Ψηφιακά βιβλία

Δημιουργήθηκαν συνολικά δώδεκα (12) ψηφιακά βιβλία με το εργαλείο fliphtml5. Είναι ένα εργαλείο που παρέχει τη δυνατότητα στο δημιουργό να επιλέξει ανάμεσα σε πολλές προτεινόμενες μορφοποιήσεις σχετικές με το φόντο, τη δυναμική σκηνή, το είδος του εξωφύλλου κ.ά., και να διαμορφώσει το τελικό αποτέλεσμα του δικού του βιβλίου. Η ιδιαιτερότητα και προστιθέμενη αξία του έγκειται στη μετατροπή ενός αρχείου pdf σε βιβλίο που γυρίζουν οι σελίδες του (αυτόματα σε προκαθορισμένο χρόνο ή χειροκίνητα) και μάλιστα ο αναγνώστης του μπορεί να ακούσει τον ήχο. Επίσης, επιδέχεται προσθήκη ήχου (π.χ. μουσικής υπόκρουσης ή αφήγησης). Έτσι, η παρουσίαση του υλικού γίνεται πιο ευχάριστη και ελκυστική για τους μαθητές/-τριες και κεντρίζει το ενδιαφέρον τους. Στο Σχήμα 1 βλέπουμε ένα παράδειγμα ψηφιακού βιβλίου από το παραμύθι του Κ.Π.Ε.

Πεταλούδων «Το ταξίδι της πεταλούδας», που εντάσσεται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα «e-Ο βιότοπος της κοιλάδας των πεταλούδων».



Σχήμα 12. Παράδειγμα ψηφιακού βιβλίου

Διαδραστικά φύλλα εργασίας

Δημιουργήθηκαν πέντε (5) διαδραστικά τετράδια εργασιών (Workbooks), στα οποία περιλαμβάνονται συνολικά επτά (7) πολυσέλιδα φύλλα εργασιών (Worksheets). Για τη δημιουργία τους αξιοποιήθηκε το εργαλείο Liveworksheets, που επιτρέπει τη μετατροπή των παραδοσιακών εκτυπώσιμων φύλλων εργασίας σε διαδραστικές διαδικτυακές ασκήσεις με αυτό-διόρθωση. Οι μαθητές/-τριες μπορούν να λύσουν τις ασκήσεις online και να αποστείλουν τις απαντήσεις τους στον/στην εκπαιδευτικό. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές/-τριες «παίζοντας» αποκτούν κίνητρο για την ενασχόλησή τους με τις ασκήσεις, ο/η εκπαιδευτικός εξοικονομεί χρόνο, ενώ υπάρχει όφελος και για το περιβάλλον (εξοικονόμηση χαρτιού).

Επιπλέον, τα διαδραστικά φύλλα εργασίας αξιοποιούν πλήρως τις νέες τεχνολογίες που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση: υπάρχει η δυνατότητα προσθήκης ήχων, βίντεο, ασκήσεων μεταφοράς και απόθεσης, αντιστοίχισης, επιλογής απαντήσεων, πολλαπλών επιλογών, συμπλήρωσης κενών, σωστού – λάθους, κρυπτόλεξου, ακόμη και ασκήσεων ομιλίας, που πραγματοποιούν οι μαθητές με τη χρήση μικροφώνου (Liveworksheets, 2021). Στο Σχήμα 2 παρουσιάζεται ένα παράδειγμα διαδραστικού φύλλου εργασίας από το πρόγραμμα «e- Ο μικρός ανακυκλωτής και το ρομπότ», που περιλαμβάνει ασκήσεις με ανοιχτές ερωτήσεις, επιλογής απαντήσεων, κρυπτόλεξο και άσκηση μεταφοράς και απόθεσης. Σε αυτές μπορούμε να δούμε και την άμεση ανατροφοδότηση που δέχεται ο μαθητής/-τρια, καθώς με πράσινο σημειώνονται οι σωστές απαντήσεις και με κόκκινο οι λανθασμένες.



Σχήμα 13. Παράδειγμα διαδραστικού φύλλου εργασίας με άμεση ανατροφοδότηση

Quiz

Δημιουργήθηκαν συνολικά έντεκα (11) quiz με το διαδικτυακό εργαλείο Quizizz, τα οποία περιλαμβάνουν ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής μίας σωστής απάντησης, πολλαπλής επιλογής πολλών σωστών απαντήσεων, συμπλήρωσης κενών, ανοιχτών ερωτήσεων και δημοσκόπησης. Οι δύο τελευταίες κατηγορίες δεν βαθμολογούνται από το εργαλείο, αλλά από τον/την εκπαιδευτικό. Επίσης, εκτός από κείμενο επιδέχεται προσθήκη εικόνας στη δωρεάν έκδοσή του, ενώ στην επί πληρωμή επιδέχεται και προσθήκη ήχου και βίντεο. Η ιδιαιτερότητα και η προστιθέμενη αξία του εργαλείου έγκειται στο γεγονός ότι παρέχει τη δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτικό να αναθέσει στους/στις μαθητές/-τριες σύγχρονα ή ασύγχρονα να παίξουν κάποιο quiz *ατομικά* καταγράφοντας τη μαθησιακή τους πορεία σε

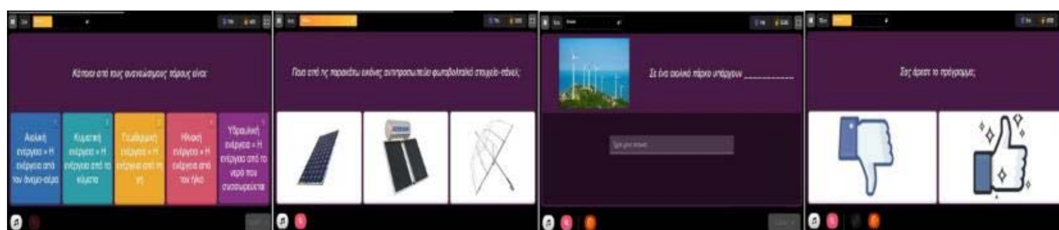
ατομικό επίπεδο και να του/της αποστείλει σχετική αναφορά επίδοσης ή *ομαδικά* προάγοντας τη συνεργατική μάθηση. Επιπρόσθετα, επιτρέπει την πραγματοποίηση διαμορφωτικών αξιολογήσεων των μαθητών/-τριών όλων των ηλικιών με διασκεδαστικό και ελκυστικό τρόπο.

Στα πλεονεκτήματά του συγκαταλέγονται τα εξής (Quizizz, 2021):

- Οι ερωτήσεις εμφανίζονται στην οθόνη κάθε μαθητή/-τριας, ώστε να μπορεί να απαντά με το δικό του/της ρυθμό και να ελέγχει τις απαντήσεις στο τέλος.
- Μπορεί να παιχτεί από μαθητές/-τριες που χρησιμοποιούν οποιοδήποτε είδος συσκευής με πρόγραμμα περιήγησης.
- Στη βιβλιοθήκη του περιλαμβάνονται χιλιάδες δημόσια κουίζ, που δημιουργούνται από εκπαιδευτικούς σε όλον τον κόσμο. Έτσι, αποτελώντας μια ευρεία εκπαιδευτική κοινότητα όλοι μπορούν να αξιοποιήσουν το εκπαιδευτικό περιεχόμενο που δημιουργείται για κάθε γνωστικό αντικείμενο, ακόμη και προσαρμόζοντάς το κατάλληλα.
- Επιτρέπει τη συλλογή ερωτήσεων από οποιοδήποτε κουίζ, την προσθήκη εικόνων από το διαδίκτυο, την αυτόματη αποθήκευση της ατομικής επίδοσης των μαθητών/-τριών.
- Οι αναφορές παρέχουν λεπτομερείς πληροφορίες σε επίπεδο τάξης και μαθητή για κάθε κουίζ που διεξάγεται, ενώ επιτρέπεται η αποθήκευσή τους ως υπολογιστικό φύλλο του Excel.
- Παρέχεται η δυνατότητα εξατομίκευσης των κουίζ, καθώς οι εκπαιδευτικοί έχουν πολλές επιλογές ως προς την προσαρμογή της συνεδρίας του και μπορούν να αλλάξουν το επίπεδο ανταγωνισμού, την ταχύτητα και άλλους παράγοντες.

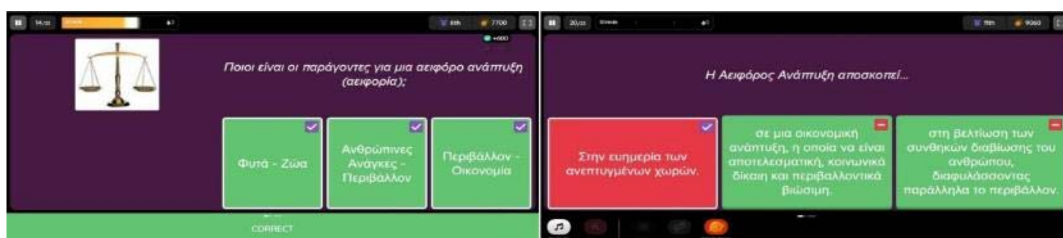
Και το σημαντικότερο, αξιοποιώντας την παιχνιδοποίηση της μάθησης (gamification) με δείκτες προόδου (πόντοι, πίνακες κατάταξης, παρεμφερείς μέθοδοι επιβράβευσης και παρότρυνσης), με την παραχώρηση ελέγχου στον μαθητή-παίκτη και την κοινωνική σύνδεση (κοινωνικότητα και αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών – παικτών), δεν θυμίζει ένα στείρο και αγχωτικό τεστ αξιολόγησης, αλλά εμπλέκει τα παιδιά ενεργά με τρόπο ευχάριστο και διασκεδαστικό στη διαδικασία.

Στο Σχήμα 3 παρουσιάζεται ένα παράδειγμα quiz από το πρόγραμμα «e-Αειφορία και Ανανεώσιμες πηγές ενέργειας», που περιλαμβάνει παραδείγματα προβολής ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής πολλών απαντήσεων, μίας σωστής απάντησης, συμπλήρωσης κενών και δημοσκόπησης.



Σχήμα 14. Παραδείγματα προβολής ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής πολλών απαντήσεων, μίας απάντησης, συμπλήρωσης κενών & δημοσκόπησης στο quizziz

Στο Σχήμα 4 παρουσιάζονται παραδείγματα ανατροφοδότησης από το ίδιο quiz. Όπως γίνεται εμφανές οι σωστές απαντήσεις επισημαίνονται με πράσινο χρώμα και λεκτικό "CORRECT", ενώ αντίστοιχα η λανθασμένη απάντηση επισημαίνεται με κόκκινο χρώμα. Στα μικρά πλαίσια πάνω δεξιά στις κάρτες με ✓ υποδηλώνεται η απάντηση που επιλέχθηκε, ενώ με − αυτές που δεν επιλέχθηκαν.



Σχήμα 15. Παραδείγματα ανατροφοδότησης από το quizizz

Στο Σχήμα 5 παρατίθενται κάποια από τα στοιχεία παιχνιδοποίησης, όπως είναι η χρήση ψευδώνυμου, οι πόντοι, ο πίνακας κατάταξης έπειτα από κάθε απάντηση, η επαναπροσπάθεια σε μία εκ των λανθασμένων απαντήσεων και η παροχή super δυνάμεων για προσθήκη επιπρόσθετων πόντων. Αυτά τα στοιχεία ενυπάρχουν στο Preview, όπου οι μαθητές/-τριες – παίκτες/-τριες παίζουν για τη δική τους διασκέδαση χωρίς να αποστέλλεται αναφορά επίδοσης στον/στην εκπαιδευτικό.



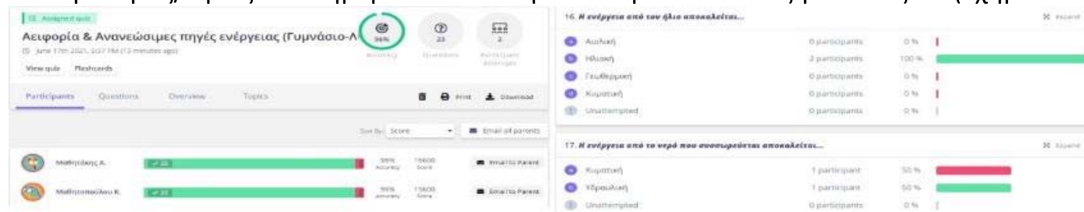
Σχήμα 16. Στοιχεία παιχνιδοποίησης στο Preview του quizizz

Στο Σχήμα 6 παρατίθενται ο τελικός πίνακας κατάταξης των παικτών με χρήση ψευδώνυμων (υπάρχει και η δυνατότητα με χρήση ονοματεπώνυμου) και παράδειγμα επισκόπησης των απαντήσεών τους στην οθόνη του/της εκπαιδευτικού κατά τη σύγχρονη ανάθεση του quiz σε μαθητές/-τριες, όπου παρέχεται και η δυνατότητα ενημέρωσης των γονέων/κηδεμόνων των μαθητών/-τριών για την επίδοσή τους μέσω αποστολής e-mail.

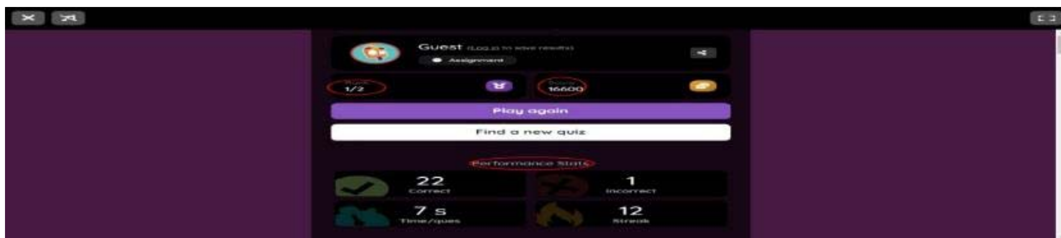


Σχήμα 17. Πίνακας κατάταξης και επισκόπηση απαντήσεων στην οθόνη του/της εκπαιδευτικού σε σύγχρονη ανάθεση

Αλλά και στην ασύγχρονη ανάθεση του quiz ο/η εκπαιδευτικός λαμβάνει ενημέρωση για την ατομική επίδοση των μαθητών του, συνολικά και αναλυτικά για κάθε απάντησή τους (Σχήμα 7). Επίσης, έχει τη δυνατότητα να ενημερώσει για την επίδοση τους γονείς/κηδεμόνες των παιδιών μέσω αποστολής των αποτελεσμάτων με e-mail. Αντίστοιχα, οι μαθητές/-τριες ενημερώνονται για την κατάταξή τους (Σχήμα 8).



Σχήμα 18. Παραδείγματα αναφοράς επίδοσης στον/στην εκπαιδευτικό κατά την ασύγχρονη ανάθεση του quiz



Σχήμα 19. Παράδειγμα ενημέρωσης μαθητή/-τριας για την επίδοση και τη σειρά κατάταξης κατά την ασύγχρονη ανάθεση του quiz

Puzzle:

Δημιουργήθηκαν συνολικά δέκα (10) puzzles με το εργαλείο jigsawplanet, που παρέχει τη δυνατότητα εξατομίκευσης από κάθε μαθητή/-τρια αναφορικά με τη μορφή και το βαθμό δυσκολίας του. Συγκεκριμένα, παρέχεται η δυνατότητα επιλογής χρώματος φόντου, εμφάνισης της εικόνας ή της εικόνας-φαντάσματος πάνω στην οποία δύναται ο/η μαθητής/-τρια να συνθέσει το puzzle, τακτοποίησης των κομματιών, επιλογής πλήθους κομματιών από τα οποία θα απαρτίζεται ή ορισμού τους από τον/την παίκτη/-τρια και διαμοιρασμού του. Στο Σχήμα 9 βλέπουμε το παράδειγμα από το πρόγραμμα «e-Καλλιεργώντας ένα νέο μέλλον», που αφορά στα αρωματικά φυτά και βότανα.



Σχήμα 20. Παράδειγμα puzzle με δυνατότητα εξατομίκευσης από τον/την μαθητή/-τρια ως προς τη μορφή και το βαθμό δυσκολίας του.

Συμπεράσματα

Τα Διαδραστικά Παιδαγωγικά Εργαστήρια αποτελούν μια καινοτόμα τεχνολογική παρέμβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς μετατρέπει την παραδοσιακή δια ζώσης προσέγγιση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, σε ένα χώρο ενεργούς συμμετοχής, για μαθητές και εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν σε αντίστοιχα προγράμματα με βάση την αλληλεπιδραστική τεχνολογία στην οποία στηρίζονται.

Η χρήση Η/Υ σε συνδυασμό με τη χρήση του διαδικτύου στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ένα σύγχρονο εργαλείο δίνοντας σε μαθητές και εκπαιδευτικούς την δυνατότητα πρόσβασης σε πλήθος πληροφοριών. Το χαρακτηριστικό της διάδρασης που μπορούν να παρέχουν οι εκπαιδευτικές πύλες ή πλατφόρμες με την αξιοποίηση κατάλληλων ψηφιακών εργαλείων παρέχει στους επισκέπτες δυνατότητες υποστήριξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα ψηφιακά εργαλεία μπορούν να διευκολύνουν το έργο του εκπαιδευτικού, αφού μπορεί να αξιοποιήσει τις τεχνολογίες ως γνωστικό και διερευνητικό εργαλείο (εκπαιδευτικά παιχνίδια, προσομοιώσεις, αλληλεπιδραστικά πολυμέσα, εξ αποστάσεως διδασκαλία). Σημαντική βέβαια είναι η προθυμία ενσωμάτωσης των ψηφιακών εργαλείων όπως αυτή αντικατοπτρίζεται στις εκπαιδευτικές πολιτικές, στα προγράμματα σπουδών και στις στρατηγικές αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Lim, 2007). Εργαλεία κατάλληλα ως εποπτικά μέσα, ως χρηστικά εργαλεία για την αναζήτηση πληροφοριών, ως

μέσα επικοινωνίας και τέλος ως εργαλεία τεχνολογικού αλφαβητισμού (Τατσίδης κ.ά., 2010).

Τα Διαδραστικά Παιδαγωγικά Εργαστήρια ήδη βρίσκονται σε μια διαδικασία αξιολόγησης, μέσα από μετρήσεις επισκεψιμότητας στη σχετική ιστοσελίδα αλλά και ανατροφοδότησης από εκπαιδευτικούς που υλοποιούν τα προγράμματα στην ενότητα (Αξιολόγηση προγράμματος). Στη συνέχεια, όταν συμπληρωθεί το κατάλληλο δείγμα που θα οδηγεί σε συμπεράσματα θα ακολουθήσει σχετική δημοσίευση και κριτική ανάλυση των ευρημάτων, ώστε να απεικονίσει τις επιπτώσεις στην μαθησιακή διαδικασία.

Αναφορές

Bennice, D. A. (1989). *Active Learning: An Approach for Better Student/Teacher Relationships*. Education, 109, 494-496.

Coleman, E.B. & Penuel, W.R. (2000). Web-Based Student Assessment for Program Evaluation. *Journal of Science Education and Technology*, 9(4), 327-342.

Moore, C. J. & Huber, R. A. (2001). Support for EE from the National Science Education Standards and the Internet. *The Journal of Environmental Education*, 32(3), 21-25

Lim, C. P. (2007). Effective Integration of ICT in Singapore Schools: Pedagogical and Policy Implications. *Educational Technology Research and Development*, 55(1), 83-116. (Διαθέσιμο: https://doi.org/10.1007/s11423-006-9025-2, προσπελάστηκε στις 13/6/2021).

Liveworksheets, (2021). *About this site.* (Διαθέσιμο: https://www.liveworksheets.com/aboutthis_en.asp, προσπελάστηκε στις 15/6/2021).

Quizizz, (2021). *What is Quizizz?* (Διαθέσιμο: https://quizizz.zendesk.com/hc/en-us/articles/203610052-What-is-Quizizz-, προσπελάστηκε στις 15/6/2021).

Αντωνίου, Π. & Δέρρη, Β. (2003). Εκπαιδευτικά sites για διδάσκοντες, γονείς και παιδιά. *Πρακτικά Forum Φυσική Αγωγή: Επαναπροσδιορισμός του ρόλου της.* Ουρανούπολη-Χαλκιδική.

Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ. - *Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.) Β΄ Κύκλος.* (Διαθέσιμο https://www.inedivim.gr/προγράμματα-δράσεις/κέντρα-περιβαλλοντικής-εκπαίδευσης-κπε-β-κύκλος, προσπελάστηκε στις 19/6/2021).

Λιοναράκης, Α. (2001). Για ποια «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» μιλάμε;. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης,* 185-195. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ).

Μακρή, Α. & Βλαχόπουλος, Δ. (2017). Ηλεκτρονική μάθηση: η πολυσημία και πολυπλοκότητα της έννοιας. *Πρακτικά 9ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (Αθήνα, 23-26/11/2017), Τόμος 5, Μέρος 5Α, 133-147. Αθήνα.

Μίμινου, Α., Σπανακά, Α. (2013). Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Καταγραφή και συζήτηση μίας βιβλιογραφικής επισκόπησης. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Πρακτικά εργασιών 7ο Διεθνές Συνέδριο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης «Μεθοδολογίες μάθησης»*, 2, 78-90. Αθήνα.

Σύψας, Α., Λέκκα, Α., Παγγέ, Τ. (2013). Μάθηση από απόσταση με σύγχρονα μέσα και δια βίου μάθηση, προτιμήσεις εκπαιδευτικών. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Πρακτικά εργασιών 7ο Διεθνές Συνέδριο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης «Μεθοδολογίες μάθησης»*, 6, 13-20. Αθήνα.

T4E (2021). *Εκπαιδευτικός σχεδιασμός μαθημάτων στην ΕξΑ σχολική εκπαίδευση*. (Διαθέσιμο: https://eclass.t4e.sch.gr από τη Δράση 3 (Δ3), προσπελάστηκε στις 16/5/2021).

Τατσίδης, Π., Χατζημιχαήλ, Μ., Αντωνίου, Π. (2010). Το WebQuest ως Εργαλείο Μάθησης στην Περιβαλλοντική Αγωγή: Διδακτική Πρόταση: «Προβλήματα του Περιβάλλοντος». *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.*, 26-28/11/2010. Γιάννενα.

Χαραλαμπόπουλος, Β., (1999). *Οργάνωση της Διδασκαλίας και της Μάθησης Γενικά*. Αθήνα: Gutenbern.

Το διαδίκτυο των πραγμάτων στην Εκπαίδευση: Μια βιβλιογραφική επισκόπηση

Μαστοροδήμος Δημήτριος
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ΠΕ86
mastorodimos@gmail.com

Περίληψη

Το διαδίκτυο των πραγμάτων (Internet of Things - IoT) είναι μια ταχέως αναπτυσσόμενη τεχνολογία που βρίσκει εφαρμογή σχεδόν σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, από την βιομηχανία και την γεωργία μέχρι την υγεία και την εκπαίδευση. Σε άλλους τομείς έχει αναπτυχθεί περισσότερο λόγω των οικονομικών κινήτρων, ενώ σε άλλους είναι ακόμη στα σπάργανα. Στο χώρο της εκπαίδευσης έχουν ξεκινήσει τα τελευταία κυρίως χρόνια να αναπτύσσονται δράσεις που ενσωματώνουν το IoT και προσφέρουν σημαντικές λύσεις σε ζητήματα που δυσκόλευαν την εκπαιδευτική διαδικασία Η παρούσα εργασία προσπαθεί να μελετήσει την εφαρμογή του διαδικτύου των πραγμάτων στην εκπαίδευση. Γίνεται βιβλιογραφική επισκόπηση για τρόπους χρήσης του IoT σε διάφορους τομείς της εκπαίδευσης, για εφαρμογή διδακτικών σεναρίων με χρήση IoT στην εκπαίδευση, την ανάπτυξη τεχνουργημάτων με αισθητήρες και ενσωμάτωση IoT τεχνολογίας που σκοπό έχουν να βοηθήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και άλλες δράσεις που ενσωματώνουν την τεχνολογία του IoT στην καθημερινότητα των μαθητών. Από την μελέτη προέκυψε ότι ο χώρος της εκπαίδευσης είναι ένας εύφορος χώρος για εφαρμογή του διαδικτύου των πραγμάτων που στο άμεσο μέλλον θα αναπτυχθεί περισσότερο και θα αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο στην εκπαίδευση.

Λέξεις Κλειδιά: Internet of Things, Διαδίκτυο των πραγμάτων, Εκπαίδευση, Διδακτικά σενάρια

Εισαγωγή

Η έκρηξη της τεχνολογίας και η αλματώδης εξέλιξη του διαδικτύου τα τελευταία χρόνια βελτίωσαν την καθημερινότητα του ανθρώπου σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής του. Έξυπνα σπίτια, έξυπνες συσκευές που ανοιγοκλείνουν από μόνες τους όταν μεταβάλλονται κάποιες συνθήκες, έξυπνοι σηματοδότες που βοηθούν στην κυκλοφορία των οχημάτων, έξυπνα συστήματα ποτίσματος για καλύτερο πότισμα και εξοικονόμηση νερού, έξυπνα παρουσιολόγια μαθητών στη διάρκεια μιας διάλεξης είναι μόνο λίγα από τα παραδείγματα που μπορεί να σκεφτεί κάποιος από την εφαρμογή του διαδικτύου των πραγμάτων (Internet of Things – IoT) στις καθημερινές δραστηριότητες των ανθρώπων. Στο χώρο της εκπαίδευσης έχει επίσης συντελεστεί μια μεγάλη πρόοδος και έχουν προταθεί μέσα από μελέτες διάφορα συστήματα που μπορεί να βελτιώσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης.

Για το διαδίκτυο των πραγμάτων στη βιβλιογραφία υπάρχουν διάφοροι ορισμοί (Atzori, Iera & Morabito, 2010; Ben-Daya, Hasini & Bahroun, 2019) αν και όπως αναφέρεται στο (Tsai, Lai & Vasilakos, 2014) δεν έχει ακόμη οριοθετηθεί. Σύμφωνα με τον Ornes (2016) το IoT είναι η υλοποίηση του οράματος σε έναν κόσμο όπου ο υπολογιστής δεν περιορίζεται σε τάμπλετ, έξυπνα τηλέφωνα και φορητούς υπολογιστές, αλλά περιλαμβάνει τις συσκευές που μπορούν να καταγράψουν και να διαμοιράσουν τα δεδομένα τους. Μάλιστα μπορεί να είναι οποιοδήποτε αντικείμενο που μπορεί να ενσωματώσει αισθητήρες ώστε να μπορεί να παρατηρεί, καταγράφει και αλληλοεπιδρά με το περιβάλλον του.

Το IoT βρίσκει εφαρμογή σε πολλές ανθρώπινες δραστηριότητες από την επιχείρηση μέχρι το βιομηχανία και από το διάστημα μέχρι την εκπαίδευση. Ειδικά στο χώρο της εκπαίδευσης όπως αναφέρεται στο (Kassab & Mazzara, 2019) υπάρχουν πολλές προκλήσεις και οφέλη. Μάλιστα το IoT μπορεί να εμπλακεί πάρα πολύ και ενεργά στον χώρο της

εκπαίδευσης (Abbasy & Quesada, 2017). Αυτό εξάλλου φαίνεται ότι εφαρμόζουν εκπαιδευτικοί και μάλιστα υιοθετούν τεχνολογίες IoT στην παιδαγωγική διαδικασία (Kassab, DeFranco & Laplante, 2020). Μάλιστα έχουν αναπτυχθεί διδακτικά σενάρια με χρήση IoT για την κατανόηση διάφορων φαινομένων, όπως είναι η ενέργεια και η μόλυνση της θάλασσας (Tziortzioti et al., 2018), το περιβάλλον (Mylonas et al., 2017), αλλά και την διδακτέα ύλη των εργαστηρίων Ηλεκτρονικής Μάθησης (Srivastava & Yammiyavar, 2016). Επιπλέον το IoT μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να μάθουν τα παιδιά για την ανάπτυξη και εξέλιξη των φυτών (Valpreda & Zonda, 2016).

Η παρούσα εργασία προσπαθεί να κάνει μια βιβλιογραφική επισκόπηση για την παρουσία της τεχνολογίας του IoT στο χώρο της εκπαίδευσης. Σκοπός της μελέτης είναι να παρουσιάσει την κατάσταση στο χώρο της εκπαίδευσης όσον αφορά την χρήση του IoT, έτσι ώστε να βοηθήσει άλλους μελετητές καθώς και εκπαιδευτικούς ώστε να προσπαθήσουν να εφαρμόσουν τεχνικές και προτάσεις που παρουσιάζονται και ήδη έχουν εφαρμοστεί και είχαν θετική επίδραση στην μαθησιακή διαδικασία. Μελετήθηκαν άρθρα, τόσο ελληνικά όσο και ξενόγλωσσα, που αφορούσαν το διαδίκτυο των πραγμάτων στην εκπαίδευση μέχρι και τον Αύγουστο του 2020. Από την βιβλιογραφική επισκόπηση φάνηκε ότι ο συγκεκριμένος χώρος έχει πολλές δυνατότητες να εξελιχθεί τα επόμενα χρόνια και να εμφανιστούν εφαρμογές και μελέτες που να ενσωματώνουν το IoT στην εκπαίδευση ώστε να ωφεληθούν τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί.

Η δομή της εργασίας είναι ως εξής: Στην αρχή παρουσιάζονται η ενότητα που παρουσιάζει άρθρα με εφαρμογή του IoT στην αίθουσα, στην συνέχεια γίνεται παρουσίαση της ενότητας που σχετίζεται με την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση και το IoT. Αμέσως μετά παρουσιάζεται η ενότητα της ειδικής εκπαίδευσης και του IoT και στη συνέχεια ακολουθεί η ενότητα του IoT σε διάφορες επιστήμες. Κατόπιν παρουσιάζεται η ενότητα παιχνιδοποίηση και IoT και τέλος γίνεται παρουσίαση της ενότητας των διδακτικών σεναρίων και του IoT. Η εργασία ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα καθώς και μελλοντικές ενέργειες.

IoT στην αίθουσα

Από την βιβλιογραφική επισκόπηση προέκυψε ότι έχουν πραγματοποιηθεί μελέτες για την εφαρμογή της τεχνολογίας του IoT μέσα στην αίθουσα, η οποία χρησιμοποιεί διάφορες συσκευές και αισθητήρες. Αυτές οι εφαρμογές έχουν σαν σκοπό να βοηθήσουν τόσο τον μαθητή, όσο και τον εκπαιδευτικό καθώς και τον οργανισμό που προσφέρει την εκπαίδευση ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα σε μια έρευνα (Vaca-Cárdenas & McHaney, 2017) που πραγματοποιήθηκε σε Κολλέγιο έγινε χρήση του IoT σε αίθουσα διδασκαλίας σε μάθημα της Διοίκησης Επιχειρήσεων. Πιο αναλυτικά έγινε μετατροπή μιας αίθουσας διδασκαλίας σε αλληλεπιδραστικό και συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον, χρησιμοποιώντας διάφορα τεχνολογικά συστατικά όπως πίνακας ελέγχου με εύκολη πρόσβαση στην επιλογή περιεχομένου και συσκευών για παρουσίαση στους προβολείς, ασύρματο σύστημα ήχου με μικρόφωνο κ.α. Στην έρευνα πήραν μέρος 32 εκπαιδευτικοί , με μέσο όρο ηλικίας τα 50,8 έτη. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι ΤΠΕ περιέχονται σε όλες τις πτυχές της ζωής των συμμετεχόντων και ότι αρχικά έδειξαν ενθουσιασμό για την χρήση IoT στις τάξεις τους. Ωστόσο μόνο ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών είχαν εμπλοκή στην δημιουργία περιεχομένου με δραστηριότητες χρησιμοποιώντας τεχνολογικά, πολυμεσικά ή on-line εργαλείων. Το άρθρο καταλήγει ότι υπάρχει κενό ανάμεσα στις δεξιότητες που έχουν οι εκπαιδευτικοί στις ΤΠΕ για τις καθημερινές δραστηριότητες τους και στις δεξιότητες για διδασκαλία και μάθηση.

Σε άλλο άρθρο (Gómez et al., 2013) παρουσιάζεται μια πρόταση ενός συστήματος τεχνολογιών IoT που επιτρέπει στους φοιτητές να αλληλοεπιδράσουν με φυσικά περιβάλλοντα αντικείμενα που σχετίζονται ουσιαστικά με ένα μάθημα. Τα φυσικά αντικείμενα είναι εμπλουτισμένα με περιεχόμενο χρησιμοποιώντας οπτικές ετικέτες Near

Field Communication (NFC) και Quick Response CODE (QRCODE). Κάθε ετικέτα περιέχει μοναδικά δεδομένα που αναγνωρίζει το αντικείμενο και μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν ένας σύνδεσμος σε ένα άλλο εικονικό. Ο κύριος σκοπός της έρευνας, που πήραν μέρος 50 φοιτητές Πανεπιστημίου, ήταν να περιγραφεί πως η χρήση του Internet of Objects άλλαξε τα μαθησιακά αποτελέσματα των φοιτητών. Πράγματι, τα αποτελέσματα της έρευνας καταλήγουν ότι το προτεινόμενο μοντέλο που βασίζεται στην τεχνολογία IoT, βελτιώνει τα μαθησιακά αποτελέσματα των φοιτητών.

Σε ένα άλλο άρθρο (Temkar, Gupte & Kalgaonkar, 2016) παρουσιάζονται μερικά πρακτικά σενάρια για τον καλύτερο τρόπο εφαρμογής του IoT στην τάξη, καθώς και το πώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επικεντρωθούν στις δεξιότητες των μαθητών και που θα συμβάλλουν στο να κερδίσουν χρόνο και οι δύο. Περιγράφεται η έννοια της έξυπνης τάξης μέσα από μια διαφορετική προοπτική, της ανατροφοδότησης σε πραγματικό χρόνο, που βελτιώνει την ποιότητα των διαλέξεων χρησιμοποιώντας το IoT. Η εργασία επικεντρώνεται κυρίως στην χρήση της τεχνολογίας παρακολούθησης και ανίχνευσης για να διερευνήσει την συμπεριφορά του ακροατή σε ένα έξυπνο περιβάλλον. Οι πληροφορίες που συλλέγονται από την τεχνολογία IoT μπορεί να αποτυπώσει το επίπεδο δραστηριότητας της τάξης συσχετίζοντας τον ήχο, την ύπαρξη κινητικότητας στην τάξη καθώς και της έντασης που επικρατεί. Αυτό το έξυπνο περιβάλλον μπορεί να παρακολουθεί την ανταπόκριση των μαθητών σε μια διάλεξη και με αυτό τον τρόπο να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό στην βελτίωση της ποιότητας των διαλέξεών του.

Σε άρθρο (Borges et al., 2011) προτείνεται ένα σύστημα ασύρματης αυτόματης παρακολούθησης παρουσιών σε μάθημα σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα χρησιμοποιώντας MOODLE με χρήση τεχνολογίας IoT. Χρησιμοποιούνται RFID κάρτες για τους ακαδημαϊκούς χρήστες (φοιτητές και προσωπικό), RFID αναγνώστες καρτών και συσκευές S2E (Serial to Ethernet Device) για την αποστολή των δεδομένων από τους αναγνώστες καρτών στον κεντρικό υπολογιστή. Επιπλέον χρησιμοποιείται μια διαδικτυακή εφαρμογή με το όνομα RU-MOODLE για τον έλεγχο και παρακολούθηση της παρουσίας των φοιτητών σε ένα μάθημα. Το προτεινόμενο σύστημα RU-MOODLE, σύμφωνα με τους συγγραφείς του άρθρου, διατηρεί εξαιρετικό αρχείο παρακολούθησης παρουσιών στο μάθημα, παρέχει ειδοποιήσεις για ειδικές καταστάσεις και εξοικονομεί 18% του χρόνου επαφής στην τάξη σε σχέση με την παρακολούθηση παρουσιών με το χέρι.

Σε άρθρο (Gligorić, Uzelac & Krco, 2012) παρουσιάζεται η χρήση τεχνολογιών IoT σε μια έξυπνη τάξη. Σκοπός του άρθρου είναι να περιγράψει τον τρόπο που το έξυπνο περιβάλλον μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να παρέχει σε πραγματικό χρόνο, αυτόματη ανατροφοδότηση για την ποιότητα μιας διάλεξης βασιζόμενη σε έναν αριθμό παραμέτρων. Για την ανάλυση των παραμέτρων που παίζουν ρόλο στην ποιότητα της διάλεξης πήραν μέρος 230 φοιτητές δυο διαφορετικών πανεπιστημίων. Επιπλέον στο άρθρο παρουσιάζεται η αρχιτεκτονική σχεδίαση του συστήματος που βασίζεται σε IoT τεχνολογία χρησιμοποιώντας αισθητήρες κίνησης υπερήχων, αισθητήρες ήχου, μικρόφωνο και κάμερα ευρείας γωνίας.

Σε άλλο άρθρο (Abdellatif, 2019) προτείνεται η σχεδίαση και η υλοποίηση μιας έξυπνης τάξης με χρήση τεχνολογίας IoT. Συγκεκριμένα περιγράφεται η προσέγγιση που ακολουθείται για τον σχεδιασμό της έξυπνης τάξης, οι επιχειρηματικές απαιτήσεις της έξυπνης τάξης, η αρχιτεκτονική της έξυπνης τάξης, τα συστήματα IoT που θα εφαρμοστούν στην έξυπνη τάξη, καθώς και η υλοποίηση και ο έλεγχος εφαρμογής της έξυπνης τάξης.

Ένα άλλο άρθρο (Enugala & Vuppala, 2018) υλοποιεί ένα έξυπνο σύστημα αίθουσας διδασκαλίας που αποτελείται από έξυπνες καρέκλες, αποθήκευση δεδομένων στο σύννεφο και ένα έξυπνο σύστημα παρακολούθησης παρουσιών των μαθητών στο μάθημα. Περιγράφεται το υλικό του προτεινόμενου έξυπνου συστήματος που αποτελείται από μικροελεγκτή LCP 2148 ARM, LCD οθόνη, RFID ετικέτες και αναγνώστες, αισθητήρες αντανάκλασης και χρήση Bluetooth τεχνολογίας και GSM δικτύου. Επιπλέον παρουσιάζεται

το λογισμικό που χρησιμοποιήθηκε για το συγκεκριμένο έργο. Επίσης περιγράφεται η σχεδίαση και η υλοποίηση του έργου με την χρήση της τεχνολογίας IoT.

Σε έρευνα (Uzelac, Gligoric & Krco, 2015) περιγράφεται η αναγνώριση παραμέτρων που επηρεάζουν σημαντικά την προσοχή των μαθητών κατά την διάρκεια μιας διάλεξης. Στην έρευνα πήραν μέρος 197 φοιτητές και αναλύθηκαν τα δεδομένα από 14 καταγεγραμμένα μαθήματα με χρήση τεχνολογιών IoT, με συγκεκριμένες διαφορετικές χαμηλού κόστους έξυπνες συσκευές. Οι παράμετροι που μετρήθηκαν με IoT συσκευές ήταν: η θερμοκρασία, η πίεση του αέρα, η υγρασία, το CO_2, το επίπεδο θορύβου και η φωνή του ομιλητή εκπαιδευτικού. Από τις παραπάνω παραμέτρους αυτές που αποδείχθηκε ότι ήταν σημαντικές για την προσοχή των μαθητών κατά την διάρκεια της διάλεξης ήταν το επίπεδο CO_2, ο θόρυβος και ο συνδυασμός θερμοκρασίας και υγρασίας.

Εξ' αποστάσεως εκπαίδευση και IoT

Η εφαρμογή του IoT στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να εμπλακεί τόσο στην καλύτερη λειτουργία των ψηφιακών τάξεων όσο και του εκπαιδευτικού υλικού για τους επιμορφούμενους.

Συγκεκριμένα οι Yang και Yu (2016) προσπαθούν να παρουσιάσουν την κατασκευή μιας εξ' αποστάσεως τάξης μάθησης βασιζόμενη στο IoT. Παρουσιάζουν την αρχιτεκτονική, την σχεδίαση και την υλοποίηση μιας πλατφόρμας πειραμάτων για εξ' αποστάσεως διδασκαλία για την ειδικότητα της αρχιτεκτονικής. Το σύστημα βασίζεται στην τεχνολογία ασύρματου δικτύου ZigBee/GPRS, στην τεχνολογία αισθητήρων, στην ενσωματωμένη τεχνολογία, στην τεχνολογία κατανεμημένου λογισμικού Web και στην τεχνολογία των βάσεων δεδομένων. Υιοθετεί τρία διασυνδεδεμένα δίκτυα και επιτυγχάνει αποτελεσματική σύνδεση πολλαπλών τερματικών για πειράματα, εξυπηρετητών και πελατών και όλα αυτά επιτυγχάνονται με γρήγορη ανταλλαγή πληροφοριών. Στο πείραμα αυτό πήραν μέρος 188 φοιτητές, 99 άντρες και 89 γυναίκες. Τα αποτελέσματα ενός πειράματος διδασκαλίας δείχνουν, όπως ισχυρίζονται οι ερευνητές του άρθρου, ότι η τεχνολογία του IoT μπορεί να βελτιώσει την επίδοση των μαθητών και το διδακτικό αποτέλεσμα των εκπαιδευτικών.

Σε άλλη έρευνα (Salis et al., 2015) παρουσιάζεται το project IoT-DERIR το οποίο ενσωματώνει νέες τεχνολογίες και διδακτικά γεγονότα μέσω της προσέγγισης επίλυσης προβλημάτων. Σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ινστιτούτα συνδέονται σε ένα on-line δίκτυο για να αναπτύξουν, να διαχειριστούν και να ελέγξουν IoT σενάρια σε μια διεπιστημονική προσέγγιση. Σκοπός της εργασίας ήταν: α) να ενθαρρύνουν και να διευκολύνουν την δια-ιδρυματική συνεργασία και β) να προάγει τον προβληματισμό των μαθητών και την κριτική σκέψη για την χρήση των τεχνολογιών του IoT. Το project πραγματοποιήθηκε σε πέντε φάσεις: ανάλυση, ορισμός σεναρίου (αισθητήρας/ενεργοποιητής), ανάπτυξη, πειραματισμός και αποτίμηση. Μάλιστα βοήθησε τους μαθητές να γίνουν έξυπνοι χρήστες, ικανοί να χρησιμοποιούν κριτικά τις νέες τεχνολογίες (Wilson, Salis, & Murgia, 2018).

Σε άλλο άρθρο (Bayani, 2020) παρουσιάζεται μέσα από μια μελέτη περίπτωσης η επίδραση του IoT στην αρχιτεκτονική ενός βασικού συστήματος IoT, καθώς και τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν από την εφαρμογή σεναρίων προσομοίωσης IoT σε μια εξ-αποστάσεως διαδικασία. Τα σενάρια βασίζονται σε προσομοιώσεις με χρήση τεχνολογίας IoT αφορούσαν: ένα έξυπνο σύστημα πάρκινγκ, ένα σενάριο για μια προσομοίωση νοσοκομείου, ένα σενάριο για την προσομοίωση ενός φράγματος, ένα σενάριο προσομοίωσης για τις δραστηριότητες ενός ποδοσφαιριστή, ένα σενάριο για την προσομοίωση τροχοδρόμησης αεροπλάνων σε ένα υπόστεγο και την παρακολούθηση ζώων η οποία προσομοιώνεται σε μια διαδικτυακή εφαρμογή. Τα αποτελέσματα της έρευνας, σύμφωνα με τον ερευνητή, κατέδειξαν σημαντικά ευρήματα της προσομοίωσης IoT στην διαδικασία της μάθησης.

Σε άλλο άρθρο (Alotaibi, 2015) ο ερευνητής προτείνει ένα σύστημα που επιτρέπει τους φοιτητές να παρακολουθήσουν κάθε φυσική και εικονική μάθηση, χρησιμοποιώντας ένα

σύνολο φυσικών αντικειμένων στον περιβάλλοντα χώρο του Πανεπιστήμιου, χρησιμοποιώντας την μεικτή μάθηση (Blended Learning). Συγκεκριμένα περιγράφεται: α) η αρχιτεκτονική του προτεινόμενου μοντέλου που αποτελείται από τρία επίπεδα (client-side, server-side, hardware), β) το μοντέλο πρόσβασης στο προτεινόμενο σύστημα για διαφορετικούς χρήστες, γ) το διάγραμμα επικοινωνίας και συνεργατικότητας. Το προτεινόμενο σύστημα, κατά τον συγγραφέα, συμμορφώνεται με τα πρότυπα της ασφάλειας, του IoT και της μεικτής μάθησης, για διαφορετικούς χρήστες και τομείς.

Ειδική εκπαίδευση και IoT

Η εφαρμογή της IoT τεχνολογίας βρίσκει εφαρμογή και στην Ειδική Αγωγή. Συγκεκριμένα η χρήση των αισθητήρων και των ενεργοποιητών μπορεί να βοηθήσει στην κατασκευή τεχνουργημάτων για την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες και δεξιότητες.

Συγκεκριμένα σε άρθρο (Sula et al., 2013) παρουσιάζεται η υλοποίηση και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός νέου συστήματος που βασίζεται στο IoT και στην Peer to Peer (P2P) τεχνολογία για την υποστηρικτική μάθηση και βελτίωση της ποιότητας των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Με το προτεινόμενο σύστημα μπορούν να διδαχθούν οι μαθητές με ΔΑΦ δεξιότητες των μαθηματικών και λεξιλογίου. Στο άρθρο παρουσιάζεται η αρχιτεκτονική του προτεινόμενου συστήματος, η IoT τεχνολογία που χρησιμοποιείται βασιζόμενη σε αισθητήρες, RFID ετικέτες και μια συσκευή SmartBox με ενσωματωμένους διάφορες αισθητήρες. Στην έρευνα πήρε μέρος ένα παιδί με ΔΑΦ. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι το προτεινόμενο σύστημα διδάσκει νέες δεξιότητες στα παιδιά με ΔΑΦ και το SmartBox αυξάνει την συγκέντρωση των παιδιών με ΔΑΦ κατά την διάρκεια της μελέτης και να μεγιστοποιήσουν την ικανότητα να επιτύχουν το μέγιστο της προσοχής τους. Επιπλέον η απόδοση των παιδιών κατά την εκτέλεση εργασιών βελτιώνεται και το παιδί με ΔΑΦ μπορεί να μάθει νέες γλωσσικές δεξιότητες, να αποκτήσει κοινωνικές δεξιότητες, κατάλληλες συμπεριφορές και ακαδημαϊκές δεξιότητες.

Σε άρθρο (Hasan et al., 2020) παρουσιάζεται η σχεδίαση και η υλοποίηση μιας εφαρμογής παιχνιδιού για παιδιά με ΔΑΦ, που βελτιώνει τις γνωστικές δεξιότητες με την χρήση IoT τεχνολογίας. Συγκεκριμένα περιγράφεται το διάγραμμα ροής που αναπτύχθηκε για την εφαρμογή καθώς και το πλαίσιο της προτεινόμενης εφαρμογής που περιέχει τρία παιχνίδια: εύρεσης αντικειμένου, παζλ και διέλευση δρόμου. Τα τρία παιχνίδια αναπτύχθηκαν σε ένα πρωτότυπο τεχνούργημα που έχει RFID αισθητήρες, αισθητήρες πίεσης και ένα χειριστήριο συνδεδεμένα σε ένα Arduino Mega. Κάθε κίνηση στο πρωτότυπο τεχνούργημα μεταφέρεται αυτόματα με τεχνολογία Bluetooth σε μια εφαρμογή κινητού τηλεφώνου. Η διεπαφή της εφαρμογής στο κινητό αναπαριστά και τα τρία παιχνίδια και επιπλέον στην εφαρμογή αποθηκεύονται πληροφορίες οι οποίες μπορούν να ανακτηθούν αργότερα από τους γονείς ή από ειδικούς που συνεργάζονται με το παιδί με ΔΑΦ. Μια έρευνα αποτίμησης μικρής κλίμακας, πέντε ανθρώπων ειδικών σε θέματα ΔΑΦ, πραγματοποιήθηκε και έδειξε ότι η προτεινόμενη εφαρμογή παιχνιδιού είναι εύχρηστη, αποτελεσματική και χρήσιμη για παιδιά με ΔΑΦ για να βελτιώσουν τις γνωστικές τους δεξιότητες.

IoT σε διάφορες επιστήμες

Επιπλέον η IoT τεχνολογία μπορεί να βρει εφαρμογή σε διάφορες επιστήμες όπως είναι η ιατρική και οι ξένες γλώσσες. Από την βιβλιογραφική επισκόπηση φάνηκε ότι υπήρχε έλλειψη άρθρων σε αυτό τον χώρο, αλλά πιστεύουμε ότι τα επόμενα χρόνια θα εμφανιστούν μελέτες σε όλες τις επιστήμες που να σχετίζονται με την εφαρμογή του IoT.

Σε ένα άρθρο (Ali et al., 2017) παρουσιάζεται η χρήση του IoT για την εκπαίδευση στην Ιατρική επιστήμη. Συγκεκριμένα παρουσιάζεται μια πλατφόρμα με όνομα IoT-base Flipped Learning Platform (IoTFLiP). Η πλατφόρμα IoTFLip εκμεταλλεύεται τις υποδομές του IoT για να υποστηρίξει την μάθηση που βασίζεται σε συγκεκριμένα σενάρια/περιπτώσεις (Case-Based Learning) σε ένα περιβάλλον ανεστραμμένης τάξης. Στο συγκεκριμένο άρθρο

παρουσιάζεται η αρχιτεκτονική της πλατφόρμας IoTFLiP καθώς και τα βήματα που γίνονται από την αρχή για ένα σενάριο εργασίας (working scenario). Αναλύονται τα δέκα βήματα από την αρχική συζήτηση του ειδικού επιστήμονα ιατρικής με τον ασθενή μέχρι την ανατροφοδότηση που παίρνουν οι φοιτητές ιατρικής από τον ειδικό επιστήμονα ώστε να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους και να ενισχύσουν τις γνώσεις τους, χρησιμοποιώντας ενδιάμεσα τις υπηρεσίες του IoTFLiP.

Η χρήση των τεχνολογιών του IoT γίνεται και για τη διδασκαλία μιας γλώσσας. Στο άρθρο (Wang, 2010) παρουσιάζεται μια πρόταση για την χρήση της τεχνολογίας IoT για την διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας. Στο συγκεκριμένο άρθρο παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά που θα έχει ένα σύστημα που βασίζεται σε IoT για την υποβοήθηση της κατανόησης της αγγλικής γλώσσας. Το προτεινόμενο σύστημα περιέχει αισθητήρες εικόνας και ήχου. Ο αισθητήρας εικόνας καταγράφει την έκφραση του στόματος του μαθητή και την συγκρίνει στην συνέχεια με εκφράσεις από στόματα που είναι αποθηκευμένα στο σύστημα. Οι αισθητήρες ήχου χρησιμοποιούνται για να αναλύσουν την συχνότητα, τον τόνο και τον ήχο της φωνής όταν οι μαθητές προφέρουν διάφορες λέξεις. Όλοι οι αισθητήρες συνδέονται με υπολογιστές, με το κέντρο ελέγχου και το λογισμικό επεξεργασίας της εικόνας και του ήχου. Το άρθρο καταλήγει ότι το IoT θα μπορέσει να παίξει σημαντικό ρόλο στην διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο μέλλον.

Σε έρευνα (Taufiq & Zanuar, 2019) μελετάται το επίπεδο ραδιενέργειας της ατμόσφαιρας με χρήση της τεχνολογίας IoT. Ο λόγος δημιουργίας μιας τέτοιας εφαρμογής ήταν η μέτρηση της ραδιενέργειας των επηρεαζόμενων ζωνών χωρίς να τίθενται σε κίνδυνο οι ζωές των εργαζομένων. Η συλλογή των δεδομένων γίνεται με αισθητήρες ενσωματωμένους σε ένα Arduino και στη συνέχεια αποστέλλονται σε ένα κινητό μέσω Bluetooth.

Παιχνιδοποίηση και IoT

Ένας ακόμη χώρος που μπορεί να εφαρμοστεί η IoT τεχνολογία είναι η παιχνιδοποίηση. Από την βιβλιογραφική επισκόπηση φάνηκε ότι υπάρχει εύφορος χώρος για να εφαρμοστεί το IoT μιας και αισθητήρες και συσκευές μπορούν να υποστηρίξουν την παιχνιδοποίηση στην εκπαίδευση.

Συγκεκριμένα σε ένα άρθρο (Garcia-Garcia et al., 2017) παρουσιάζεται μια καινούρια λύση που ενσωματώνει μια ανοιχτή IoT πλατφόρμα διαχείρισης δεδομένων με την πλατφόρμα FIWARE και ένα παιχνίδι σοβαρού σκοπού. Η συγκεκριμένη εργασία ενθαρρύνει τους χρήστες ενός κτηρίου με γραφεία να υιοθετήσουν ενεργειακά αποδοτικούς τρόπους ζωής, μέσα από την τεχνική της παιχνιδοποίησης. Παρουσιάζεται η αρχιτεκτονική σχεδίαση του παιχνιδιού και βασίζεται στο μοντέλο Πελάτη-Διακομιστή (Client-Server). Οι συγγραφείς της εργασίας πρόκειται να αναπτύξουν περαιτέρω το παιχνίδι όσον αφορά τους στόχους του κτηρίου και στην επακόλουθη μελέτη των ενεργειακών επιτευγμάτων της λύσης.

Σε άλλο άρθρο (Papaioannou et al., 2017) περιγράφεται μια προσέγγιση μέσω της παιχνιδοποίησης με χρήση IoT τεχνολογίας για την αλλαγή συμπεριφοράς στην κατανάλωση ενέργειας και την μείωση σπατάλης στην κατανάλωση ενέργειας, βασιζόμενη στον ομαδικό ανταγωνισμό και στις μη χρηματικές ανταμοιβές. Στο άρθρο περιγράφονται: α) η προσέγγιση του έργου ChArGED σε υψηλό επίπεδο, το οποίο αξιοποιεί συσκευές IoT με δυνατότητα χαμηλού κόστους (NFC ή Bluetooth Beacons), β) μια προτεινόμενη προσέγγιση για το διαχωρισμό της ενέργειας με την περιγραφή της IoT τεχνολογίας (π.χ. έξυπνους μετρητές, αισθητήρες), γ) η πιθανή δυναμική εξοικονόμησης ενέργειας, δ) η προτεινόμενη προσέγγιση της παιχνιδοποίησης με την δημιουργία απλού σεναρίου του παιχνιδιού με το όνομα πρόκληση GreenCup, με εβδομαδιαίους διαγωνισμούς μεταξύ ομάδων εργαζομένων βασιζόμενες στις συμπεριφορές κατανάλωσης ενέργειας των εργαζομένων, με μη χρηματικά έπαθλα και ε) την παροχή ενδεικτικών σεναρίων του παιχνιδιού όπως το σενάριο «Εκτύπωση» και το σενάριο «Συνεδρίαση». Πρόθεση των συγγραφέων του άρθρου είναι η επικύρωση της προτεινόμενης προσέγγισης μέσω πιλοτικών εφαρμογών.

Διδακτικά σενάρια και IoT

Ένας χώρος που βρίσκει μεγάλη εφαρμογή το IoT είναι η δημιουργία διδακτικών σεναρίων. Με την δημιουργία διδακτικών σεναρίων δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να κατασκευάσουν τεχνουργήματα με αισθητήρες και τεχνολογία IoT ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν διάφορες επιστημονικές έννοιες.

Συγκεκριμένα στο άρθρο (Tziortzioti et al., 2018) παρουσιάζονται εκπαιδευτικά σενάρια και δραστηριότητες παιχνιδιού χρησιμοποιώντας την τεχνολογία IoT, τόσο για την ενέργεια όσο και για την μόλυνση της θάλασσας. Συγκεκριμένα παρουσιάζονται δυο σενάρια χρησιμοποιώντας IoT για την εκπαίδευση μαθητών στην κατανόηση της ενεργειακής απόδοσης των κτηρίων. Το πρώτο σενάριο αφορά στην σημαντικότητα του προσανατολισμού των κτηρίων. Για την μόλυνση της θάλασσας παρουσιάζονται πέντε σενάρια με χρήση IoT συσκευών: α) παρατήρηση της θερμοκρασίας της θάλασσας, β) παρατήρηση της οξύτητας και αλκαλικότητας του θαλασσινού νερού, γ) παρατήρηση της αλατότητας και της αγωγιμότητας του θαλασσινού νερού, δ) παρατήρηση της θολότητας του θαλασσινού νερού και ε) παρατήρηση του αισθητήρα διαλυμένου οξυγόνου. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι τα εκπαιδευτικά σενάρια με χρήση IoT που πραγματοποιήθηκαν έχουν αρκετά μεγάλη ανταπόκριση στους μαθητές.

Σε άλλο άρθρο (Mylonas et al., 2017) παρουσιάζεται το πρόγραμμα Green Awareness In Action (GAIA) το οποίο απευθύνεται σε μαθητές όλων των βαθμίδων και προτείνει μια σειρά εφαρμογών που σκοπό έχουν: α) την ευαισθητοποίηση, την προώθηση ενεργειών και την ενθάρρυνση της εμπλοκής τους στην ενίσχυση της ενεργειακής απόδοσης και β) την προσαρμογή των εφαρμογών στις ανάγκες κάθε εγκατάστασης/κοινότητας. Στα πλαίσια του συγκεκριμένου προγράμματος έχουν σχεδιαστεί και αναπτυχθεί τεχνουργήματα IoT με ενσωματωμένους αισθητήρες (θερμοκρασίας, υγρασίας, ήχου κ.λπ.) σε Arduino ή Raspberry Pi, ώστε να καταμετράνε τις τιμές διαφόρων φυσικών μεγεθών (π.χ. θερμοκρασία) από κτήρια που στεγάζονται εκπαιδευτικές μονάδες. Επιπλέον παρουσιάζονται η αρχιτεκτονική του συνόλου των εφαρμογών που έχουν αναπτυχθεί για το πρόγραμμα GAIA και απευθύνεται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, από το νηπιαγωγείο μέχρι το πανεπιστήμιο. Έχουν αναπτυχθεί: α) εκπαιδευτικά παιχνίδια σοβαρού σκοπού, ώστε μέσα από την χρήση τους οι μαθητές να μπορέσουν να κατανοήσουν την ενεργειακή απόδοση των κτηρίων, β) παιχνίδια κοινωνικής δικτύωσης και εμπλοκής της κοινότητας, γ) εφαρμογή για διαχείριση κτηρίων και δ) μηχανή υποδείξεων συμβουλών για την καλύτερη διαχείριση της ενεργειακής απόδοσης των κτηρίων (όπως για παράδειγμα εάν έχουν ξεχαστεί τα φώτα σε μια αίθουσα τότε η μηχανή προτείνει να τα σβήσουν).

Σε ένα άλλο άρθρο (Tziortzioti et al., 2019) παρουσιάζεται η υλοποίηση μιας STEM εκπαιδευτικής δραστηριότητας χρησιμοποιώντας την τεχνολογία IoT. Συγκεκριμένα στο άρθρο περιγράφεται η σχεδίαση και η υλοποίηση ενός αυτόματου συστήματος που συλλέγει δεδομένα από αισθητήρες σε λίμνες και ποτάμια ώστε να παρακολουθεί και να καταγράφει σε πραγματικό χρόνο περιβαλλοντικές παραμέτρους. Στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες πήραν μέρος 30 μαθητές ηλικίας 16-17 ετών, χρησιμοποιώντας την πλατφόρμα Arduino (υλικό και λογισμικό). Σκοπός μέσω αυτών των δραστηριοτήτων είναι οι μαθητές να αποκτήσουν γνώση και δεξιότητες στα Μαθηματικά (εξισώσεις, συλλογή δεδομένων, γραφική σχεδίαση, στατιστική ανάλυση), στις Φυσικές Επιστήμες (συσχετισμό φυσικοχημικών παραμέτρων, μέτρηση και υπολογισμό λαθών, ηλεκτρικά κυκλώματα), στη Μηχανική (σχεδιασμό συσκευής, μετρήσεις, βαθμονόμηση, χρήση εξοπλισμού) και την Τεχνολογία (προγραμματισμό πλατφόρμας).

Σε άλλο άρθρο (Tziortzioti, Mavrommati & Chatzigiannakis, 2019) παρουσιάζεται μια μεθοδολογία αξιολόγησης για μια προσέγγιση μάθησης βασισμένη στο σχεδιασμό με IoT τεχνολογίες για διδασκαλία STEM μαθημάτων. Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι να αξιολογήσει τα μαθησιακά αποτελέσματα που φέρνουν τέτοιου είδους παρεμβάσεις

διδασκαλίας στους μαθητές. Επιπλέον σκοπός είναι να εκτιμηθεί η επίπτωση της ενσωμάτωσης της πρότασης για IoT που βασίζεται σε παρεμβάσεις διδασκαλίας στο αντικείμενο του STEM στο κανονικό πρόγραμμα σπουδών της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για τις ανάγκες των παρεμβάσεων έγινε χρήση της πλατφόρμας ανοιχτού-κώδικα Arduino (υλικό και λογισμικό) με ενσωματωμένους αισθητήρες, για να καταγραφούν οι φυσικοχημικές παράμετροι (όπως η θερμοκρασία νερού, η διάσπαση οξυγόνου, το pH και η συνολική διάσπαση στερεών).

Το άρθρο (Chin & Callaghan, 2013) έχει σαν σκοπό την χρήση του Pervasive-Interactive-Programming (PiP) μαζί με το IoT για την διδασκαλία βασικών προγραμματιστικών δεξιοτήτων. Περιγράφεται το τεχνολογικό πλαίσιο του PiP καθώς και ένα παράδειγμα διδασκαλίας έτσι ώστε οι φοιτητές να μπορούν να προγραμματίζουν χωρίς να έχουν πρότερες προγραμματιστικές δεξιότητες. Επιπλέον παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αποτίμησης του PiP με 18 συμμετέχοντες (φοιτητές και προσωπικό ενός Πανεπιστημίου) διαφόρων ηλικιών και γένους. Τα κύρια αποτελέσματα αυτών των αποτιμήσεων έδειξαν ότι το PiP ενεργοποίησε τους φοιτητές και το προσωπικό του Πανεπιστημίου, με διαφορετικό υπόβαθρο, να αποκτήσουν γρήγορα τις σχετικές δεξιότητες προγραμματισμού.

Σε άρθρο (Srivastava & Yammiyavar, 2016) παρουσιάζεται η χρήση έξυπνων τεχνουργημάτων μαθησιακών αντικειμένων, για την διδακτέα ύλη των εργαστηρίων Ηλεκτρονικής Μηχανικής, τα οποία όταν ενωθούν μαζί αποτελούν ένα IoT αντικείμενο και μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές εμπλουτίζοντας τις γνώσεις τους για διάφορα πειράματα. Δυο σενάρια αναπτύσσονται ώστε να κάνουν αυτά τα έξυπνα αντικείμενα μέρος της IoT τεχνολογίας με την χρήση της τεχνολογίας της Επαυξημένης Πραγματικότητας. Το πρώτο διδακτικό σενάριο περιέχει την χρήση έξυπνων μαθησιακών αντικειμένων σε εργαστήρια. Σκοπός συγκεκριμένου σεναρίου είναι να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν έννοιες των ηλεκτρονικών κυκλωμάτων και να μάθουν να μειώνουν τις περιττές δοκιμές και τα λάθη κατά την διάρκεια διεξαγωγής των πειραμάτων. Το δεύτερο σενάριο δίνει την δυνατότητα να βάζουν ετικέτα ή να αποθηκεύουν τις παρατηρήσεις τους σε τεχνουργήματα έξυπνων μαθησιακών αντικειμένων μέσω δικτύων ή RFID ετικετών. Με αυτό τον τρόπο μπορεί να βοηθηθεί ο μαθητής στην εκτέλεση και μάθηση πειραμάτων.

Σε άρθρο (Valpreda & Zonda, 2016) παρουσιάζεται ένα έργο κηπουρικής με αισθητήρες, με το όνομα Grüt, που προσπαθεί να μάθει στα παιδιά πως να μεγαλώνουν τα δικά τους φυτά τόσο σε εσωτερικούς όσο και εξωτερικούς χώρους. Συνδέει την πραγματικότητα και την εικονική πραγματικότητα, συνδέοντας κάποιο φυσικό αντικείμενο όπως ένα φυτό με IoT τεχνολογία. Σκοπός αυτού του έργου είναι να αλλάξει τις καταναλωτικές συνήθειες των παιδιών ως προς τα φυτά, αυξάνοντας τις γνώσεις τους για την παραγωγή τους και την κατανάλωση, μειώνοντας τα απόβλητα μακροπρόθεσμα. Η καινοτομία του έργου είναι οι εκπαιδευτικές πληροφορίες που παρέχει για τα φυτά, η συναισθηματική εμπλοκή του μαθητή που παρέχεται μέσα από το συνεχή παρακολούθηση με το εικονικό είδωλο καθώς και η απλότητα των δεδομένων ώστε να είναι πιο εύκολα και διασκεδαστικά για να τα κατανοήσουν τα παιδιά.

Συμπεράσματα

Με την έκρηξη των νέων τεχνολογιών και την εξέλιξη του διαδικτύου τα τελευταία χρόνια έχουν εμφανιστεί νέοι δρόμοι για την αξιοποίησή τους σε όλες τις πτυχές της καθημερινότητας. Το διαδίκτυο των πραγμάτων είναι μια νέα τεχνολογία που κερδίζει καθημερινά χώρο στις ανθρώπινες δραστηριότητες και αρχίζει δειλά να εμφανίζεται και στον χώρο της εκπαίδευσης.

Το IoT μπορεί να εφαρμοστεί μέσα στην αίθουσα και να την μετατρέψει σε αλληλεπιδραστικό και συνεργατικό μαθησιακό εργαλείο για τον μαθητή. Επιπλέον με την χρήση του IoT η τάξη μπορεί να μετατραπεί σε ένα έξυπνο περιβάλλον για τον μαθητή και να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να βελτιώσει την ποιότητα της διάλεξής του. Επίσης το IoT

μπορεί να ενσωματωθεί σε ένα αυτόματο σύστημα παρουσιών και με αυτόν τον τρόπο να μην αποσπάται η προσοχή του εκπαιδευτικού για την παρακολούθηση των παρουσιών των φοιτητών. Ακόμη η χρήση του IoT μπορεί να βοηθήσει σε ένα έξυπνο περιβάλλον που θα βελτιώνει την ποιότητα της διάλεξης βασιζόμενη σε διάφορους αισθητήρες.

Ένας άλλος τομέας που μπορεί να εφαρμοστεί το IoT είναι η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση στην οποία μάλιστα μπορεί να βελτιώσει την επίδοση των μαθητών καθώς και το διδακτικό αποτέλεσμα των εκπαιδευτικών. Επίσης το IoT μπορεί να εφαρμοστεί σε σενάρια προσομοιώσεων τα οποία φαίνεται ότι βοηθούν στην διαδικασία της μάθησης.

Ακόμη στην Ειδική εκπαίδευση μπορούν να υλοποιηθούν έργα IoT και να οδηγήσουν σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα παραδείγματα προτεινόμενων συστημάτων με IoT έδειξαν ότι μπορούν να βοηθήσουν μαθητές με ΔΑΦ ώστε να αποκτήσουν δεξιότητες στα μαθηματικά και το λεξιλόγιο. Επιπλέον η υλοποίηση μιας εφαρμογής παιχνιδιού με IoT οδηγεί στην βελτίωση των γνωστικών δεξιοτήτων μαθητών με ΔΑΦ.

Επίσης το IoT εφαρμόζεται σε διάφορες επιστήμες όπως είναι η ιατρική και οι ξένες γλώσσες για να βοηθήσουν στην μαθησιακή διαδικασία. Επιπρόσθετα μέσα από την παιχνιδοποίηση με χρήση τεχνολογίας IoT μπορεί να γίνει προσέγγιση για την αλλαγή συμπεριφοράς στην κατανάλωση ενέργειας.

Τέλος πολλά είναι τα διδακτικά σενάρια που ενσωματώνουν τεχνολογίες IoT. Συγκεκριμένα υπάρχουν διδακτικά σενάρια με IoT ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν την ενέργεια και την μόλυνση της θάλασσας. Άλλα διδακτικά σενάρια ενσωματώνουν την τεχνολογία IoT για να κατανοήσουν οι μαθητές την ενεργειακή απόδοση των κτιρίων. Σε άλλα διδακτικά σενάρια με χρήση τεχνολογιών IoT οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες στη μηχανική, τα μαθηματικά, τις φυσικές επιστήμες και την τεχνολογία. Επιπλέον άλλο διδακτικό σενάριο μαζί με το IoT έχει σαν σκοπό την διδασκαλία βασικών προγραμματιστικών δεξιοτήτων. Επίσης διδακτικό σενάριο με την χρήση έξυπνων τεχνουργημάτων μαθησιακών αντικειμένων που ενσωματώνουν IoT τεχνολογία μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν έννοιες των ηλεκτρονικών κυκλωμάτων. Επιπρόσθετα σε άλλο διδακτικό σενάριο με ενσωματωμένη τεχνολογία IoT μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν την ανάπτυξη των φυτών.

Συμπερασματικά η τεχνολογία IoT μπορεί να ενσωματωθεί στην εκπαίδευση και να βοηθήσει τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς για ένα καλύτερα διδακτικό αποτέλεσμα. Διαφαίνεται μάλιστα ότι τα επόμενα χρόνια θα υπάρξουν περισσότερες προσπάθειες και μελέτες για την εφαρμογή της IoT στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μάλιστα όσο πιο νωρίς έρθουν σε επαφή οι μαθητές με τις τεχνολογίες IoT τόσο πιο γρήγορα θα εξοικειωθούν με αυτές και θα μπορούν απρόσκοπτα γιατί όχι να κατασκευάζουν και οι ίδιοι δικά τους τεχνουργήματα IoT.

Αναφορές

Abbasy, M. B., & Quesada, E. V. (2017). Predictable influence of IoT (Internet of Things) in the higher education. *International Journal of Information and Education Technology, 7*(12), 914-920.

Abdellatif, I. (2019, March). Towards A Novel Approach for Designing Smart Classrooms. In *2019 IEEE 2nd International Conference on Information and Computer Technologies (ICICT)* (pp. 280-284). IEEE.

Ali, M., Bilal, H. S. M., Razzaq, M. A., Khan, J., Lee, S., Idris, M., ... & Kang, B. H. (2017). IoTFLiP: IoT-based flipped learning platform for medical education. *Digital Communications and Networks, 3*(3), 188-194.

Alotaibi, S. J. (2015, October). Attendance system based on the Internet of Things for supporting blended learning. In *2015 World Congress on Internet Security (WorldCIS)* (pp. 78-78). IEEE.

Atzori, L., Iera, A., & Morabito, G. (2010). The internet of things: A survey. *Computer networks, 54*(15), 2787-2805.

Bayani, M. (2020, March). The influence of IoT simulation in the learning process: A case study. Proceedings in *2020 8th International Conference on Information and Education Technology (ICIET 2020),* Okayama, Japan.

Ben-Daya, M., Hassini, E., & Bahroun, Z. (2019). Internet of things and supply chain management: a literature review. *International Journal of Production Research, 57*(15-16), 4719-4742.

Borges, V., Sawant, R., Zarapkar, A., & Azgaonkar, S. (2011, October). Wireless automated monitoring system for an educational institute using Learning Management System (MOODLE). In *2011 International Conference of Soft Computing and Pattern Recognition (SoCPaR)* (pp. 231-236). IEEE.

Chin, J., & Callaghan, V. (2013, July). Educational living labs: a novel internet-of-things based approach to teaching and research. In *2013 9th International Conference on Intelligent Environments* (pp. 92-99). IEEE.

Enugala, V. P. R., & Vuppala, S. (2018, December). Internet of Things-based Smart Classroom Environment. In *2018 Fifth International Conference on Parallel, Distributed and Grid Computing (PDGC)* (pp. 193-198). IEEE.

Garcia-Garcia, C., Terroso-Saenz, F., Gonzalez-Burgos, F., & Skarmeta, A. F. (2017, June). Integration of serious games and IoT data management platforms to motivate behavioural change for energy efficient lifestyles. In *2017 Global Internet of Things Summit (GIoTS)* (pp. 1-6). IEEE.

Gligorić, N., Uzelac, A., & Krco, S. (2012, March). Smart classroom: real-time feedback on lecture quality. In *2012 IEEE International Conference on Pervasive Computing and Communications Workshops* (pp. 391-394). IEEE.

Gómez, J., Huete, J. F., Hoyos, O., Perez, L., & Grigori, D. (2013). Interaction system based on internet of things as support for education. *Procedia Computer Science, 21*, 132-139.

Hasan, U., Islam, M. F., Islam, M. N., Zaman, S. B., Anuva, S. T., Emu, F. I., & Zaki, T. (2020, March). Towards Developing an IoT Based Gaming Application for Improving Cognitive Skills of Autistic Kids. In *Asian Conference on Intelligent Information and Database Systems* (pp. 411-423). Springer, Singapore.

Kassab, M., & Mazzara, M. (2019, May). Towards Designing Smart Learning Environments with IoT. In *International Workshop on Software Engineering Aspects of Continuous Development and New Paradigms of Software Production and Deployment* (pp. 152-166). Springer, Cham.

Kassab, M., DeFranco, J., & Laplante, P. (2020). A systematic literature review on Internet of things in education: Benefits and challenges. *Journal of Computer Assisted Learning, 36*(2), 115-240.

Mylonas, G., Amaxilatis, D., Leligou, H., Zahariadis, T., Zacharioudakis, E., Hofstaetter, J., ... & Lerch, J. (2017, June). Addressing behavioral change towards energy efficiency in european educational buildings. In *2017 Global Internet of Things Summit (GIoTS)* (pp. 1-6). IEEE.

Ornes, S. (2016). Core Concept: The Internet of Things and the explosion of interconnectivity. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 113*(40), 11059-11060.

Papaioannou, T. G., Kotsopoulos, D., Bardaki, C., Lounis, S., Dimitriou, N., Boultadakis, G., ... & Schoofs, A. (2017, June). IoT-enabled gamification for energy conservation in public buildings. In *2017 Global Internet of Things Summit (GIoTS)* (pp. 1-6). IEEE.

Salis, C., Murgia, F., Wilson, M. F., & Mameli, A. (2015, September). IoT-DESIR: A case study on a cooperative learning experiment in Sardinia. In *2015 International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL)* (pp. 785-792). IEEE.

Srivastava, A., & Yammiyavar, P. (2016, January). Augmenting tutoring of students using Tangible Smart Learning Objects: An IOT based approach to assist student learning in laboratories. In *2016 International Conference on Internet of Things and Applications (IOTA)* (pp. 424-426). IEEE.

Sula, A., Spaho, E., Matsuo, K., Barolli, L., Miho, R., & Xhafa, F. (2013, October). An IoT-based system for supporting children with autism spectrum disorder. In *2013 Eighth International Conference on Broadband and Wireless Computing, Communication and Applications* (pp. 282-289). IEEE.

Taufiq, A., & Zanuar, S. (2019, September). Study using internet of things to control radiation level. In *International Conference on Nuclear Capacity Building, Education, Research and Applications I-Concern19* (v. 1436, pp. 1-8), Yogyakarta, Indonesia.

Temkar, R., Gupte, M., & Kalgaonkar, S. (2016). Internet of things for smart classrooms. *International research journal of engineering and technology, 3*(7), 203-207.

Tsai, C. W., Lai, C. F., & Vasilakos, A. V. (2014). Future Internet of Things: open issues and challenges. *Wireless Networks, 20*(8), 2201-2217.

Tziortzioti, C., Mavrommati, I., Mylonas, G., Vitaletti, A., & Chatzigiannakis, I. (2018, August). Scenarios for educational and game activities using internet of things data. In *2018 IEEE Conference on Computational Intelligence and Games (CIG)* (pp. 1-8). IEEE.

Tziortzioti, C., Mavrommati, I., & Chatzigiannakis, I. (2019, November). Evaluating a design-based learning approach using IoT technologies for STEM education. In *Proceeding of the Poster and Workshop Sessions of AmI-2019, the 2019 European Conference on Ambient Intelligence* (vol. 2492, pp. 75-83), Rome, Italy.

Tziortzioti, C., Mavrommati, I., Kalkavouras, C., Dimitriou, E., & Chatzigiannakis, I. (2019, September). Observation and Analysis of Environmental Factors of Surface Waters: An Internet of Things Educational Approach. In *2019 First International Conference on Societal Automation (SA)* (pp. 1-7). IEEE.

Uzelac, A., Gligoric, N., & Krco, S. (2015). A comprehensive study of parameters in physical environment that impact students' focus during lecture using Internet of Things. *Computers in Human Behavior, 53*, 427-434.

Vaca-Cárdenas, L., & McHaney, R. (2017). Business Teachers' ICT Skills and Uses in an IoT Classroom. *Journal of Education and Learning, 11*(4), 394-403.

Valpreda, F., & Zonda, I. (2016). Grüt: A gardening sensor kit for children. *Sensors, 16*(2), 231.

Wang, Y. (2010). English interactive teaching model which based upon internet of things. In *Proceedings of 2010 International Conference on Computer Application and System Modeling ICCASM 2010* (v. 13, pp. 587-590), Taiyuan, China.

Wilson, M. F., Salis, C., & Murgia, F. (2018, October). The innovative didactic labs of the Iscol@ project. In *Proceedings of the 10th International Conference on Education Technology and Computers* (pp. 129-135).

Yang, Y., & Yu, K. (2016). Construction of Distance Education Classroom in Architecture Specialty Based on Internet of Things Technology. *International Journal of Emerging Technologies in Learning, 11*(5).

Πλήρη Άρθρα – Εισηγήσεις -Βιντεοεισηγήσεις Ειδική Αγωγή (σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες)

Διερεύνηση Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στα Γλωσσικά Μαθήματα

Γλαβά Ευαγγελία
ΠΕ02- Ειδική Παιδαγωγός, Ε.Ε.Ε.ΕΚ Αγ. Δημητρίου
evelyn_glava@hotmail.com

Σαρατσιώτη Παρασκευή
ΠΕ02- Ειδική Παιδαγωγός, Φροντιστηριακός Όμιλος Ορόσημο
evitaki09@hotmail.com

Κωνσταντά Μαρία
ΠΕ02- Ειδική Παιδαγωγός, Ε.Ε.Ε.ΕΚ Αγ. Δημητρίου
maria.konstanta1990@gmail.com

Περίληψη

Οι παρατηρούμενες μεταβολές στην ομοιογένεια και στις μαθητικές επιδόσεις του μαθητικού πληθυσμού έχουν τα τελευταία χρόνια οδηγήσει στην προσπάθεια εξεύρεσης νέων μεθόδων διδασκαλίας. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετηθεί ο τρόπος με τον οποίο ανταπεξέρχονται τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στα πλαίσια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα Φιλολογικά μαθήματα των Νέων και Αρχαίων Ελληνικών. Τα πορίσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά με Ε.Μ.Δ. παρουσιάζουν αρκετά ελλείμματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στα Γλωσσικά μαθήματα. Επίσης, αποδείχθηκε ότι υπάρχει διαφορά στην αντιμετώπιση ενός παιδιού με Ε.Μ.Δ. από έναν εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής συγκριτικά με έναν εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης. Στη συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γενικού και ειδικού πλαισίου διαφόρων ηλικιών, οι οποίοι απάντησαν σε ερωτηματολόγια όσον αφορά τη συχνότητα εμφάνισης των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στα γλωσσικά μαθήματα. Τα δεδομένα ποσοτικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν ποιοτικά.

Λέξεις-Κλειδιά: Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, δευτεροβάθμια, Γλωσσικά μαθήματα, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής

Εισαγωγή

Οι Ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις επιδόσεις του παιδιού σε σχολικό επίπεδο, ώστε να είναι κατώτερες από τις αναμενόμενες σε σχέση με την ηλικία του, το νοητικό επίπεδο και το επίπεδο της τάξης στην οποία φοιτά το παιδί. Επίσης, έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζουν τα παιδιά σε μεγάλο βαθμό και στην εκπαιδευτική αλλά και στην ψυχολογική τους ανάπτυξη (Καρβούνης, 2008).

Η όλη προβληματική οδήγησε στη διεξαγωγή της έρευνας αυτής, η οποία σκοπεύει να μελετήσει τον τρόπο με τον οποίο ανταπεξέρχονται τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Ε.Μ.Δ.) στα πλαίσια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα Φιλολογικά μαθήματα των Νέων και Αρχαίων Ελληνικών. Δηλαδή να διαπιστωθούν και να κατηγοριοποιηθούν τα λάθη τα οποία κάνουν, αλλά και να συγκριθεί πως αντιμετωπίζεται ένα παιδί με Ε.Μ.Δ. από έναν εκπαιδευτικό ειδικής αλλά και γενικής αγωγής στα πλαίσια της σχολικής τάξης.

Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Γλωσσικά Μαθήματα

Ο πιο σύγχρονος ορισμός των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών είναι του DSM – V, ο οποίος έχει διατυπώσει ότι οι «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες είναι μια σημαντική

καθυστέρηση στην ανάγνωση, στη γραφή και στα μαθηματικά, η διάγνωση της οποίας πραγματοποιήθηκε μέσω σταθμισμένων δοκιμασιών. Η καθυστέρηση αυτή δεν μπορεί να αποδοθεί στην ηλικία του ατόμου, στο μειωμένο Νοητικό Δυναμικό, στην ελλιπή εκπαίδευση και σε αισθητικοκινητικά ελλείμματα» (APA 2014).

Η πιο κοινή διάκριση των Ε.Μ.Δ. είναι ο διαχωρισμός σε δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία και δυσαριθμησία (Ευθυμίου, 2014). Οι Ε.Μ.Δ. επηρεάζουν σε τόσο μεγάλο βαθμό τις επιδόσεις του παιδιού σε σχολικό επίπεδο, ώστε να είναι κατώτερες από τις αναμενόμενες σε σχέση με την ηλικία του, το νοητικό επίπεδο και το επίπεδο της τάξης στην οποία φοιτά το παιδί (Τρίγκα- Μερτίκα, 2010).

Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003). Αν και οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές, η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων» (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2010, σελ.9).

Οι μαθητές με Ε.Μ.Δ. δεν περιορίζονται σε δυσκολίες μόνο γραφοφωνημικών αντιστοιχιών, αλλά έρχονται αντιμέτωποι και με δυσκολίες στα μαθήματα των Αρχαίων και Νέων Ελληνικών, αλλά και Μαθηματικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στα οποία και οι απαιτήσεις από τα παιδιά είναι πολύ μεγαλύτερες (Χαιροπούλου, Γιαννέλη, 2015, Σπαντιδάκης, 2004).

Το ποσοστό των Ειδικών Μαθησιακών δυσκολιών, όπως αναφέρεται στη διεθνή βιβλιογραφία, ποικίλλει από 2% - 10% σε παιδιά της σχολικής ηλικίας. Όσον αφορά τις διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, έρευνες έχουν δείξει ότι σε ποσοστό 60 – 80 % εμφανίζεται κυρίως στα αγόρια. Στα κορίτσια εμφανίζεται σε πολύ μικρότερα ποσοστά (Τρίγκα – Μερτίκα, 2010). Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται διαφορά στην αναλογία κοριτσιών με τα αγόρια 4 προς 1. Κάτι τέτοιο μπορεί να σχετίζεται με περιγεννητικές ανωμαλίες, οι οποίες είναι περισσότερες στα αγόρια (Krell &Coval, 1979). Επίσης, έχει αποδειχθεί ότι τα αγόρια παρουσιάζουν ελλιπή προσαρμογή στην πρώτη και μέση παιδική ηλικία, με αποτέλεσμα να έχουν μεγαλύτερη προδιάθεση για μαθησιακές δυσκολίες (Barkley, 1997, Liederman, Kntrowitz & Flannery, 2005). Ωστόσο, εκτός από τις βιολογικές επιδράσεις, σημαντικό ρόλο παίζει και το περιβάλλον σε ορισμένες περιπτώσεις. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς, παρατηρείται ότι έχουν διαφορετική συμπεριφορά σχετικά με τη μόρφωση απέναντι στα κορίτσια απ' ότι στα αγόρια, υποτιμώντας τα πολλές φορές. Αυτό συμβαίνει και με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι τηρούν μια πιο ευνοϊκή στάση προς τα κορίτσια – μαθήτριες (Τρίγκα – Μερτίκα, 2010).

Η πιο συχνή από τις Ε.Μ.Δ. είναι η δυσλεξία που εμφανίζεται με ποσοστό 2%- 8% σε παιδιά σχολικής ηλικίας, ενώ ιδιαίτερα στην Ελλάδα εμφανίζεται σε εκτεταμένο ποσοστό της τάξης του 7%- 13%. Σε μικρότερο ποσοστό της τάξης του 3%- 6% εμφανίζεται η δυσαριθμησία, σύμφωνα με πρόσφατες μελέτες. Τέλος, σύμφωνα με εκτιμήσεις, το ποσοστό των Ε.Μ.Δ. έχει εμφανίσει μεγάλα σημάδια ανόδου μέσα στα τελευταία χρόνια, καθώς οι διαγνώσεις των παιδιών με Ε.Μ.Δ. αυξάνονται ολοένα και περισσότερο (Ευθυμίου, 2014).

Μεθοδολογία

Στην παρούσα εργασία έγινε χρήση μεικτού μεθοδολογικού μοντέλου, δηλαδή ποιοτικής αλλά και ποσοτικής έρευνας. Ο ερευνητής επέλεξε να χρησιμοποιήσει και τις δυο μεθόδους συλλογής δεδομένων στην έρευνά του με σκοπό να επιτευχθεί τριγωνοποίηση. Η συνδυαστική χρήση αυτών των δύο εργαλείων έδωσε στον ερευνητή μια πιο σφαιρική

εικόνα για το θέμα του, αλλά και μεγαλύτερη εμπιστοσύνη για τα πορίσματα και την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της έρευνάς του (Cohen et al., 2008, Σαχίνη- Καρδάση, 2000).

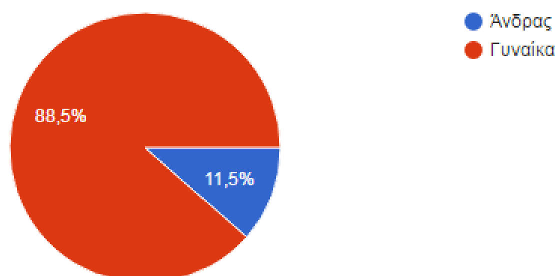
Στα πλαίσια της ποσοτικής έρευνας χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο και στα πλαίσια της ποιοτικής έρευνας η συνέντευξη. Το ερωτηματολόγιο, αρχικά, θεωρείται ένα αρκετά εύχρηστο και ευρέως διαδεδομένο εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων σε έρευνες που περιέχουν αριθμητικά στοιχεία. (Cohen et al., 2008).

Κλινικά Υποκείμενα

Στην έρευνα πήραν μέρος συνολικά 86 άτομα, τα 80 μέσω των ερωτηματολογίων και τα άλλα 6 μέσω της συνέντευξης. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών –φιλολόγων-, αλλά και των ειδικών παιδαγωγών στην έρευνα κρίθηκε σκόπιμη, λόγω της ιδιαίτερης επίδρασης που ασκούν τόσο στον ίδιο το μαθητή όσο και στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία. Θεωρήθηκε λοιπόν ότι οι απόψεις και οι απαντήσεις τους θα βοηθούσαν στην κατανόηση όλου του φάσματος των δυσκολιών στα γλωσσικά μαθήματα αλλά και του τρόπου αντιμετώπισης ενός παιδιού με Ε.Μ.Δ. από έναν εκπαιδευτικό ειδικής αλλά και γενικής αγωγής.

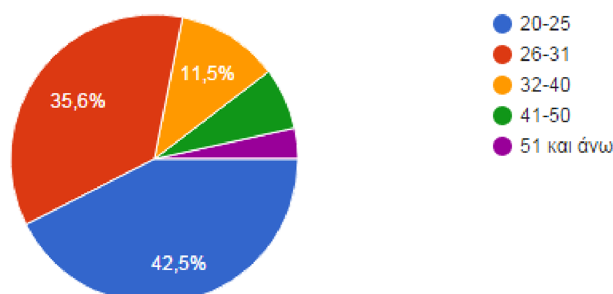
Ανάλυση Δεδομένων

Φύλο



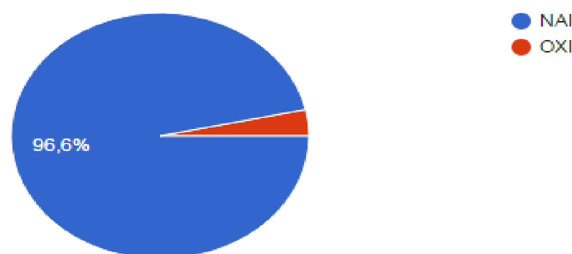
Σχήμα 1. Κατανομή συχνότητας για το δείγμα των φιλολόγων κατά φύλο

Όπως φαίνεται από το Σχήμα 1, το μεγαλύτερο ποσοστό που απάντησε το ερωτηματολόγιο ήταν γυναίκες. Παρατηρείται, επίσης, ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (42,5%) των συμμετεχόντων ανήκε στην ηλικία των 20-25 ετών, ενώ το 35,6% ανήκε στην ηλικία των 26-31. Πολύ μικρά ποσοστά απαντούν σε ηλικίες 32 και άνω, όπως φαίνεται από το παρακάτω διάγραμμα (Σχήμα 2).



Σχήμα 2. Κατανομή συχνότητας για το δείγμα των φιλολόγων κατά ηλικία

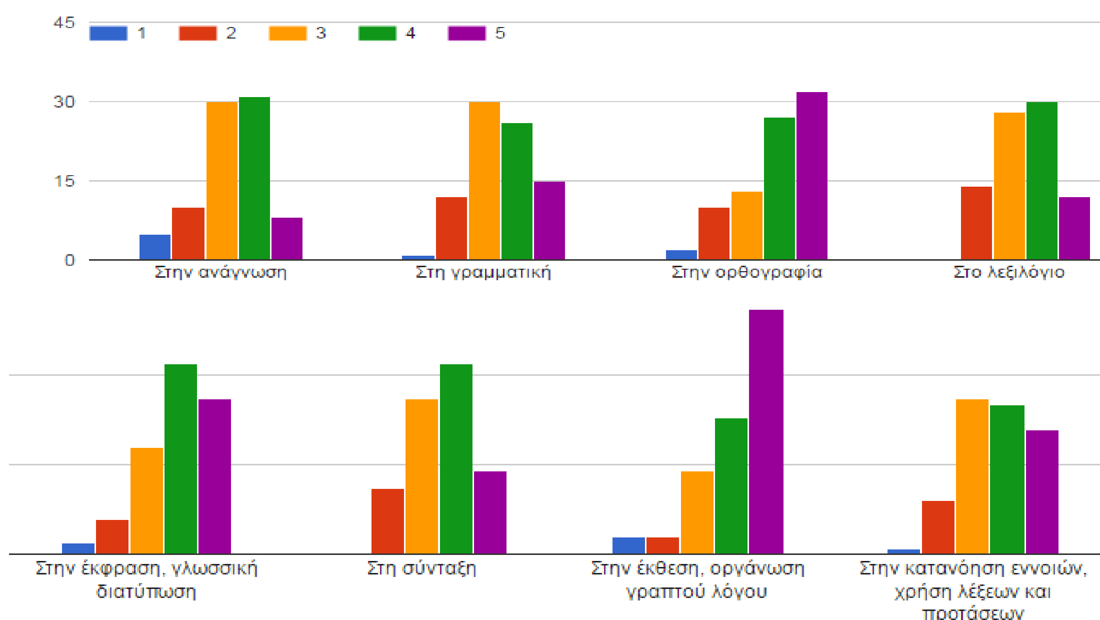
Παρουσία Ε.Μ.Δ. στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση



Σχήμα 3. Κατανομή συχνότητας για το δείγμα των φιλολόγων ως προς τις αντιλήψεις τους για την παρουσία των Ε.Μ.Δ. στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Αναλύοντας τα ποσοστά, συνάγεται ότι, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των φιλολόγων, πολλά παιδιά παρουσιάζουν Ε.Μ.Δ. στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι φιλόλογοι σε ποσοστό 96,6% συμφώνησαν με αυτή την άποψη, ενώ μόνο το 3,4% διαφώνησε.

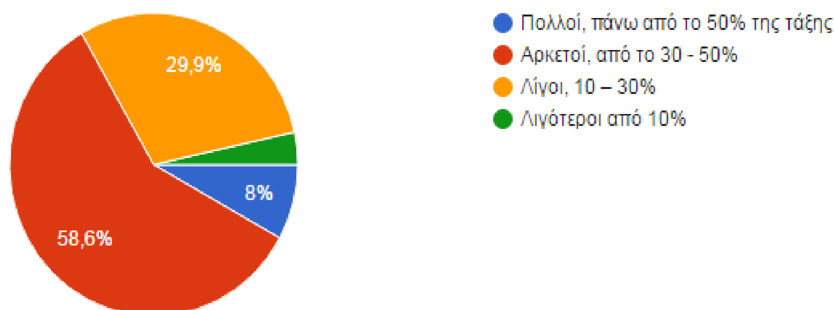
Συνηθέστερες δυσκολίες των μαθητών με Ε.Μ.Δ. στα γλωσσικά μαθήματα



Σχήμα 4. Κατανομή συχνότητας για το δείγμα των φιλολόγων ως προς την άποψη τους για τις συνηθέστερες δυσκολίες των μαθητών με Ε.Μ.Δ. στα γλωσσικά μαθήματα (το μπλε χρώμα σημαίνει ελάχιστα, το κόκκινο σημαίνει λίγο, το πορτοκαλί σημαίνει αρκετά, το πράσινο σημαίνει πολύ και το μωβ σημαίνει πάρα πολύ)

Όπως φαίνεται και από τα παραπάνω διαγράμματα (Σχήμα 4), σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των φιλολόγων, οι συνηθέστερες δυσκολίες των μαθητών με Ε.Μ.Δ. στα γλωσσικά μαθήματα εντοπίζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό στην έκθεση και οργάνωση του γραπτού λόγου (41 φιλόλογοι) αλλά και στην ορθογραφία (32 φιλόλογοι).

Ποσοστό των μαθητών με Ε.Μ.Δ.

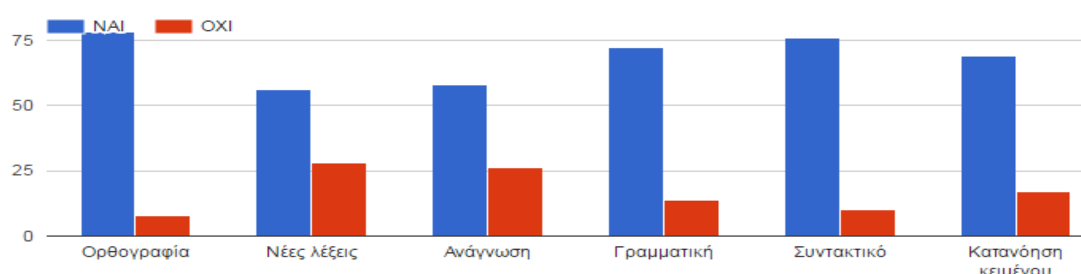


Σχήμα 5. Κατανομή συχνότητας για το δείγμα των φιλολόγων ως προς την άποψη τους για το ποσοστό των μαθητών με Ε.Μ.Δ. στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Από το παραπάνω Σχήμα 5 φαίνεται ότι παραπάνω από τους μισούς φιλολόγους του δείγματος (58,6%) θεωρούν ότι ένα αρκετό ποσοστό μαθητών που κυμαίνεται από 30-50% συναντά ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ μόλις το 8% απάντησε ότι είναι πολλοί, πάνω από το 10% της τάξης. Στη συνέχεια, το 29,9% απάντησε ότι είναι λίγοι οι μαθητές που έχουν σημαντικές δυσκολίες, ενώ μόνο το 3,4% απάντησε ότι είναι λιγότεροι από το 10% της τάξης.

Δυσκολίες στα νέα και αρχαία ελληνικά

Στην ερώτηση ποιες δυσκολίες συναντούν οι μαθητές με Ε.Μ.Δ. ψηφίστηκαν όλα τα επιμέρους στοιχεί των Γλωσσικών μαθημάτων σε μεγάλα ποσοστά. Πιο συγκεκριμένα, οι 78 από τους 87 φιλολόγους γενικής εκπαίδευσης του δείγματος απάντησαν ότι οι δυσκολίες επικεντρώνονται κυρίως στην ορθογραφία αλλά και στο συντακτικό (76) και τη γραμματική (72). Στη συνέχεια, οι 69 ανέφεραν την κατανόηση κειμένου, την ανάγνωση (58) και τις νέες λέξεις (56)



Σχήμα 6. Κατανομή συχνότητας για το δείγμα των φιλολόγων ως προς την άποψη τους για τις δυσκολίες των μαθητών με Ε.Μ.Δ. στα Αρχαία και Νέα Ελληνικά)

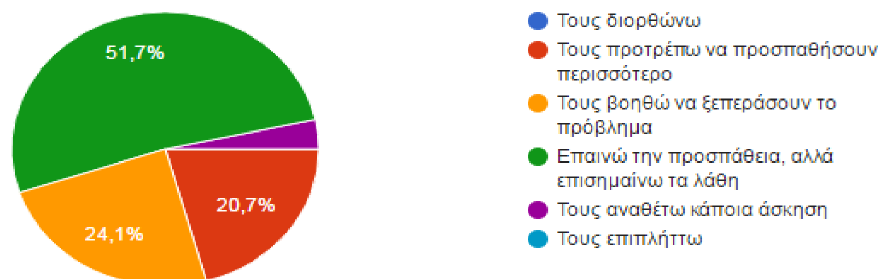
Αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας των γλωσσικών μαθημάτων



Σχήμα 7. Κατανομή συχνότητας για το δείγμα των φιλολόγων ως προς την άποψη τους για την αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας των γλωσσικών μαθημάτων

Σύμφωνα με την παραπάνω διαγραμματική πίτα οι φιλόλογοι γενικής εκπαίδευσης συμφωνούν κατά 39,1% ότι το πιο σημαντικό είναι να ασχολείται ο καθηγητής περισσότερο με τους μαθητές σε ατομική βάση, αλλά και κατά 31% να δίνονται περισσότερα κίνητρα για ενεργή συμμετοχή των μαθητών.

Στάση απέναντι στους μαθητές με Ε.Μ.Δ.

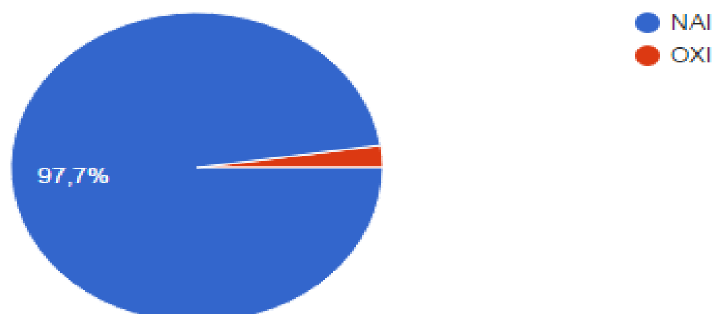


Σχήμα 8. Κατανομή συχνότητας για το δείγμα των φιλολόγων ως προς τη στάση τους απέναντι στους μαθητές με Ε.Μ.Δ.

Όπως φαίνεται από την παραπάνω πίτα, παραπάνω από τους μισούς φιλολόγους του δείγματος (51,7%) επαινούν την προσπάθεια των παιδιών, αλλά επισημαίνουν τα λάθη και το 24,1% απάντησαν ότι τους βοηθούν να ξεπεράσουν το πρόβλημα. Αξιοσημείωτο είναι να αναφερθεί ότι καμία απάντηση δεν δόθηκε για τις επιλογές «Τους επιπλήττω» και «Τους διορθώνω».

Το συγκεκριμένο ερώτημα συνοδευόταν και από μια ερώτηση ανοικτού τύπου, η οποία απαντήθηκε από τους 31 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Κάποιοι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι προσπαθούν να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών τους με την ανάθεση ρόλων και ευθυνών και επαινούν κάθε προσπάθειά τους. Επιπλέον, αναφέρθηκε ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί συζητούν μαζί με τους μαθητές με Ε.Μ.Δ. σε προσωπικό επίπεδο και προσπαθούν να τους αφιερώνουν περισσότερο χρόνο.

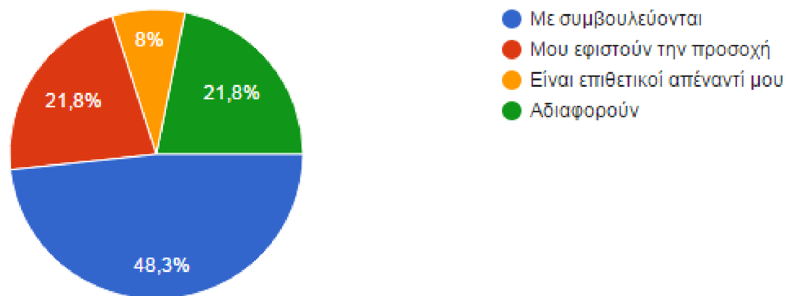
Συναισθηματική επίπτωση της χαμηλής επίδοσης



Σχήμα 9. Κατανομή συχνότητας για το δείγμα των φιλολόγων ως προς την άποψη τους για τη συναισθηματική επίπτωση της χαμηλής επίδοσης στους μαθητές με Ε.Μ.Δ.

Σύμφωνα με την έρευνα, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί (97,7%) πιστεύουν ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές σε ορισμένα μαθήματα και η χαμηλή τους επίδοση επηρεάζουν αρνητικά τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις.

Στάση των γονέων στις δυσκολίες των παιδιών τους

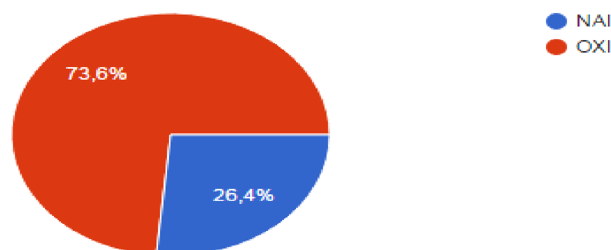


Σχήμα 10. Κατανομή συχνότητας για το δείγμα των φιλολόγων ως προς την άποψη τους για τη στάση των γονέων στις δυσκολίες των παιδιών τους

Όπως φαίνεται από το παραπάνω σχήμα σχεδόν οι μισοί φιλόλογοι (48,3%) απάντησαν ότι οι γονείς των παιδιών με Ε.Μ.Δ. τους συμβουλεύονται και ζητούν τη γνώμη τους για τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να βοηθήσουν το παιδί τους, ενώ το 21,8% απάντησε ότι τους εφιστούν την προσοχή σε αυτά που τους λένε γύρω από τις δυσκολίες του παιδιού τους. Εντυπωσιακό, ωστόσο, είναι ότι το ίδιο ποσοστό (21,8%) απάντησε ότι οι γονείς αδιαφορούν για την κατάσταση των παιδιών τους.

Το συγκεκριμένο ερώτημα συμπληρωνόταν και από μια ερώτηση ανοικτού τύπου στο οποίο δόθηκαν απαντήσεις από 43 φιλολόγους. Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι οι γονείς δεν αποδέχονται τις μαθησιακές ιδιαιτερότητες του παιδιού τους και ότι αρνούνται να το παραδεχτούν. Ωστόσο, αναφέρθηκε ότι αρκετοί γονείς αγχώνονται, αλλά και κάποιοι, οι οποίοι ενδιαφέρονται περισσότερο για την απαλλαγή των παιδιών τους από τις γραπτές εξετάσεις παρά για το ίδιο το πρόβλημα. Τέλος, αναφέρθηκε και ότι ένας πολύ μικρός αριθμός γονέων συζητάνε τους τρόπους αντιμετώπισης του προβλήματος και της βοήθειας των παιδιών τους με τους εκπαιδευτικούς.

Αξιολόγηση του παραδοσιακού συστήματος



Σχήμα 11. Κατανομή συχνότητας για το δείγμα των φιλολόγων ως προς την άποψη τους για το παραδοσιακό σύστημα αξιολόγησης των μαθητών με Ε.Μ.Δ.

Όπως παρατηρείται το 73,6% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι το παραδοσιακό σύστημα αξιολόγησης των μαθητών με Ε.Μ.Δ. υστερεί, ενώ μόνο το 26,4% θεωρεί ότι είναι ικανοποιητικό. Σημαντικό είναι ακόμα να αναφερθεί, ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης πιστεύουν ότι θα πρέπει η διδασκαλία να γίνει πιο εξατομικευμένη, με προσαρμοσμένη ύλη, ώστε να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του κάθε μαθητή με διαφορετικό μαθησιακό προφίλ, αλλά και οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίζουν τους μαθητές με Ε.Μ.Δ. με περισσότερη διαλλακτικότητα. Τέλος, σημαντική θεωρείται η ενημέρωση όλων των εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης, οι οποίοι αγνοούν κάποια ελλείμματα των μαθητών με Ε.Μ.Δ.

Συμπεράσματα

Τα πορίσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές με Ε.Μ.Δ. παρουσιάζουν ελλείμματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στα Γλωσσικά μαθήματα και σε κάποιους τομείς πιο εκτεταμένα. Πιο συγκεκριμένα, οι συνηθέστερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν είναι στην

έκθεση και την οργάνωση του γραπτού λόγου, την ορθογραφία αλλά και την έκφραση και γλωσσική διατύπωση. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν δεν περιορίζονται μόνο στις δυσκολίες των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών αλλά είναι εμφανείς και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως τα Αρχαία Ελληνικά, όπου παρατηρούνται πολλά λάθη στη μορφοσυντακτική δομή των λέξεων (Χαιροπούλου & Γιαννέλη, 2015), αλλά και στα Νέα Ελληνικά όπου διαπιστώνεται δυσκολία στην αναπαραγωγή γραπτού λόγου (Παντελιάδου κ.ά., 2004) και τα λάθη επικεντρώνονται στην ορθογραφία, το συντακτικό και τη γραμματική. Στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών οι μαθητές παρατηρήθηκε ότι παρουσιάζουν πολλά ελλείμματα στην ορθογραφία αλλά κάνουν και πολλά λάθη στη γραμματική, κυρίως θεματικά αλλά και καταληκτικά. Επίσης, συνηθίζουν να κάνουν και αρκετά λάθη τονισμού είτε συγχέοντας τους δυο τόνους, την περισπωμένη και την οξεία ή αγνοώντας τους εντελώς (Χαιροπούλου & Γιαννέλη, 2015). Τα παιδιά με Ε.Μ.Δ. συναντούν ακόμη δυσκολίες και στο μάθημα των Νέων Ελληνικών στα πλαίσια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στη γραπτή δηλαδή έκφραση και την παραγωγή του λόγου. Τα κείμενα τα οποία συντάσσουν είναι μικρά σε έκταση, χωρίς συγκεκριμένη δομή, με ατελές περιεχόμενο και με προβλήματα στην ορθογραφία και στη χρήση των σημείων στίξης. Έχουν αδυναμία στο να διατυπώσουν με σαφήνεια αυτό το οποίο σκέφτονται και ο τρόπος που τις εκφράζουν δεν είναι σαφής και συγκεκριμένος (Παντελιάδου, 2011). Αποδείχθηκε επίσης, ότι τα ποσοστά των μαθητών που παρουσιάζουν Ε.Μ.Δ. στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι αρκετά μεγάλα και κυμαίνονται από 30-50%.

Στη συνέχεια, στο επόμενο βασικό ερώτημα της έρευνας, πώς αντιμετωπίζεται ένα παιδί με Ε.Μ.Δ. από έναν εκπαιδευτικό ειδικής αλλά και γενικής εκπαίδευσης, βρέθηκε ότι ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής είναι πιο κατάλληλος για την εκπαίδευση ενός παιδιού με Ε.Μ.Δ., καθώς έχει τη δυνατότητα να επικεντρώνεται καλύτερα στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή, αλλά και να είναι πιο υποστηρικτικός σε τομείς που υστερεί ο μαθητής με τις δυσκολίες. Αντίθετα, ο εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης δεν έχει την κατάλληλη επιμόρφωση, αλλά ούτε και την εξειδίκευση για να αντιμετωπίσει έναν μαθητή με Ε.Μ.Δ. Πολλές φορές μάλιστα αποδείχθηκε, ότι τον περιθωριοποιεί, χωρίς να κάνει καμία προσπάθεια να διαφοροποιήσει το μάθημα του και να το κάνει πιο προσιτό. Τα στοιχεία που λαμβάνουν υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί για την αξιολόγηση των μαθητών με Ε.Μ.Δ. αποδείχθηκε ότι είναι κυρίως η συμμετοχή τους στο μάθημα, η ικανότητα οργανωμένης έκφρασης των σκέψεων τους, αλλά και η δυνατότητα κατάκτηση της γνωστικής ύλης.

Ωστόσο, οι Ε.Μ.Δ. αποδείχθηκε ότι επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό εκτός από την εκπαιδευτική και την ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, η σχολική αποτυχία τους κάνει να αισθάνονται αγχωμένοι, αλλά και αποτυχημένοι, με χαμηλή εικόνα για τον εαυτό τους και μειωμένη αυτοπεποίθηση. Πολλές φορές μάλιστα βρέθηκε ότι υπάρχει περίπτωση να οδηγηθούν σε σχολική άρνηση, αλλά και την εμφάνιση επιθετικών συμπεριφορών.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί, γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, εξάχθηκε από την έρευνα ότι συμφωνούν στο ότι απαιτείται αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος και η υιοθέτηση εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους μαθητές με Ε.Μ.Δ., αλλά και διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Επίσης, θα πρέπει να υπάρξει συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τις αλλαγές που συμβαίνουν, ώστε να μην μένουν ανενημέρωτοι και σε αδράνεια. Τέλος, απαιτείται να αλλάξει ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας, αλλά και το σύστημα αξιολόγησης των παιδιών με Ε.Μ.Δ. και να ληφθούν μέτρα για την αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών.

Μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα δόθηκαν απαντήσεις σε βασικά ζητήματα της Ειδικής αγωγής και ο ερευνητής προσπάθησε να διερευνήσει ένα θέμα, όπως οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το οποίο δεν έχει απασχολήσει πολλές έρευνες. Η έρευνά του εξήγαγε σημαντικά στοιχεία για τις Ε.Μ.Δ. στα γλωσσικά

μαθήματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά στη διαφορά του τρόπου αντιμετώπισης ενός παιδιού με Ε.Μ.Δ. από έναν εκπαιδευτικό ειδικής, αλλά και γενικής αγωγής. Ωστόσο, καθώς δεν έχουν γίνει πολλές έρευνες πάνω στο συγκεκριμένο θέμα, θα μπορούσε να αποτελέσει βάση για περαιτέρω έρευνα. Με τον τομέα των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στα Γλωσσικά μαθήματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν έχουν ασχοληθεί πολλοί ερευνητές, με αποτέλεσμα αυτό το κομμάτι της Ειδικής Αγωγής να έχει μείνει λίγο σκοτεινό, σε αντίθεση με τον τομέα των Μαθηματικών, για τον οποίο ο ερευνητής βρήκε αρκετές έρευνες. Επίσης, πάνω στο θέμα του τρόπου αντιμετώπισης ενός παιδιού με Ε.Μ.Δ. από έναν εκπαιδευτικό ειδικής αλλά και γενικής αγωγής, δεν έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες, ενώ είναι ένα θέμα, το οποίο απασχολεί πολύ τον κοινωνικό περίγυρο, γονείς και εκπαιδευτικούς, και θα έπρεπε να γίνουν περαιτέρω έρευνες πάνω σε αυτό, ώστε να φωτιστούν σκοτεινά σημεία της Ειδικής Αγωγής στη χώρα μας.

Βιβλιογραφία

American Psychiatric Association (2014). *Diagnostic and statistical Manual of Mental Disorders*, 4th ed., Washington : DC.

Barkley, R. A. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. New York: Guilford Press.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ευθυμίου, Μ. (2014). *Χορήγηση υλικού παρέμβασης σε περίπτωση μαθητή Β' τάξης δημοτικού σχολείου με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.* Τμήμα Λογοθεραπείας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Διαθέσιμο στο : http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/661/lgt_2013034.pdf?sequence=1

Κάκουρος Ε. & Μανιαδάκη Κ. (2003). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων Αναπτυξιακή Προσέγγιση.* Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

Καρβούνης, Μ. (2008). *Αντιμετώπιση της Δυσλεξίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Αξίωση και ανάγκη για μια εναλλακτική θεώρηση της αποκατάστασης των προβλημάτων του γραπτού λόγου.* Εργαστήριο Ειδικής και Θεραπευτικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Διαθέσιμο στο : http://www.specialeducation.gr/frontend/article.php?aid=315&cid=75

Krell, R. & Coval, M. (1979). Learning Problems in Quadruplets. *The Child in his Family*, Wiley & Sons, New York.

Liederman J., Kantrowitz L. & Flannery K. (2005). Male vulnerability to reading disability is not likely to be a myth: A call for new data. *Journal of Learning Disabilities*, 38, pp. 109–129.

Παντελιάδου, Σ. (2004). *Πρόγραμμα εξειδίκευσης εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις δυσκολίες μάθησης.* Πανεπιστήμιο Βόλου.

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και Γιατί.* Αθήνα: Πεδίο.

Σαχίνη – Καρδάση, Κ. (2000). *Μεθοδολογία έρευνας.* Αθήνα: Βήτα.

Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας.* Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Τζουριάδου Μ. & Μπάρμπας Γ. (2010). *Μαθησιακές δυσκολίες κα γνωστικές προσεγγίσεις.* Διαθέσιμο στο: http://www.dyslexia-goneis.gr/view.asp?ItemID=110&ns=1&mcid=9&cid=23&scid=16

Τρίγκα- Μερτίκα, Ε. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Γενικές και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία.* Αθήνα : Γρηγόρη.

Χαιροπούλου, Χ. & Γιαννέλη, Π. (2015). Διδακτική μέθοδος παρέμβασης στη γραμματική αρχαίων ελληνικών ρημάτων σε μαθητές με δυσλεξία. *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης.* Αθήνα.

Η διαχρονικότητα της θεωρίας της Maria Montessori στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Σταύρου Αικατερίνα
Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής (ΠΕ61)
stavrouek@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη είναι μια βιβλιογραφική επισκόπηση της παιδαγωγικής μεθόδου της Maria Montessori, με σκοπό να αναδειχθεί η διαχρονική αναγκαιότητα στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Τα δεδομένα από τη χαρτογράφηση της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα, δείχνουν πως ο πληθυσμός των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αυξάνεται, κατά συνέπεια επιβάλλεται η ενημέρωση ή η επικαιροποίηση των σχετικών γνώσεων που βασίζονται στη θεωρία της Montessori, καθώς, διαπιστώνεται η αποτελεσματικότητα της, κυρίως σε μαθητές που αντιμετωπίζουν νευρολογικά ελλείμματα (ήπιας μορφής όπως υποτονία, μικροκεφαλία), νοητική καθυστέρηση, Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος και όλο το φάσμα των μαθησιακών δυσκολιών. Ο σεβασμός της προσωπικότητας και των ατομικών ρυθμών ανάπτυξης κάθε παιδιού σε συνδυασμό με την παροχή του κατάλληλα διαμορφωμένου περιβάλλοντος μάθησης, αποτελούν τα συστατικά στοιχεία της πρωτοποριακής αυτής μεθόδου.

Λέξεις- κλειδιά: Παιδαγωγική μέθοδος της Maria Montessori, παιδιά με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Εισαγωγή

«Η εκπαίδευση δεν θα πρέπει πλέον να είναι ως επί το πλείστον η μετάδοση της γνώσης, αλλά πρέπει να λάβει μια νέα πορεία και να επιδιώκει την απελευθέρωση των ανθρώπινων δυνατοτήτων»[1]. Ο σχηματισμός των θεμελιωδών ικανοτήτων των παιδιών είναι εξαιρετικά σημαντικός κατά τα πρώτα έτη της ζωής, τόσο η ακαδημαϊκή μάθηση και η ικανότητα συγκέντρωσης, αλλά και η ικανότητα να σκέφτονται για τους εαυτούς τους και να αλληλεπιδρούν καλά με τους άλλους. Στα παιδιά που έχει δοθεί το σωστό είδος της υποστήριξης κατά τη διάρκεια αυτών των κρίσιμων ετών διαμόρφωσης, μεγαλώνουν ως ενήλικες οι οποίοι έχουν αυτενέργεια και αγάπη για τη μάθηση, μπορούν να σκεφτούν ευέλικτα και δημιουργικά και οι οποίοι έχουν επίγνωση των αναγκών των άλλων και αναπτύσσουν την αρμονία.

Η Μαρία Θέκλα Αρτεμισία Μοντεσσόρι (1870-1952), υπήρξε μία πολυσχιδής προσωπικότητα. Ήταν γιατρός, ανθρωπολόγος και παιδαγωγός και, έδρασε καταλυτικά στην ιατρική, στην παιδαγωγική και ειδικότερα στην ειδική αγωγή. Αφού απεφοίτησε από το τμήμα Ιατρικής του πανεπιστημίου της Ρώμης το 1896, συνέχισε την έρευνά της στην ψυχιατρική κλινική του Πανεπιστημίου όπου και μελέτησε παιδιά με νοητικές δυσκολίες. συνέχισε την έρευνά της στην ψυχιατρική κλινική του πανεπιστημίου και το 1897 έγινε δεκτή ως εθελόντρια εκεί. Ως μέρος της δουλειάς της, επισκέφθηκε άσυλα στην Ρώμη και μελέτησε παιδιά με διανοητικά προβλήματα, παρατηρήσεις που ήταν σημαντικές για το μετέπειτα εκπαιδευτικό έργο της. Παράλληλα μελέτησε τα έργα των γιατρών και των παιδαγωγών του 19ου αιώνα Ζαν Ιτάρ και Εντουάρ Σεγκέν, που επηρέασαν αρκετά το έργο της. Η Μοντεσσόρι έδειξε ενδιαφέρον για τις ιδέες του Ιτάρ και δημιούργησε ένα πιο συγκεκριμένο και οργανωμένο σύστημα εφαρμογής τους στην καθημερινή εκπαίδευση των

[1] Maria Montessori (1914). Dr. Montessori's own handbook. (First published)/ Copyright (1965) by Schocken Books, Inc. Copyright (1980) /Για την ελληνική γλώσσα Πρακτικός οδηγός στη μέθοδό μου. Αθήνα: εκδόσεις Γλάρος.

παιδιών με αναπηρίες. Όταν ανακάλυψε τα έργα του Ζαν Ιτάρ και του Édouard Séguin, απέκτησε μια νέα σκέψη και επηρεάστηκε για να επικεντρωθεί στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Το 1900, το Εθνικό Ίδρυμα Προστασίας εγκαινίασε το Scuola Magistrale Ortofrenica («Ορθοφρενική» σχολή), ένα «ιατρο-παιδαγωγικό ινστιτούτο» για την κατάρτιση καθηγητών μέσα σε μια τάξη-εργαστήριο, πάνω στην εκπαίδευση παιδιών με διανοητικές διαταραχές. Η Μοντεσσόρι ανέλαβε την θέση της υποδιευθύντριας. Τα παιδιά που φοιτούσαν στο σχολείο αυτό προέρχονταν από κανονικά σχολεία αλλά κρίθηκαν «ανεκπαίδευτα» εξαιτίας της διαφορετικότητάς τους. Κάποια από αυτά τα παιδιά αργότερα συμμετείχαν σε εξετάσεις του κράτους, ανάλογες με αυτές στις οποίες υποβάλλονταν τα «φυσιολογικά» παιδιά. Το 1901, η Μοντεσσόρι έφυγε από την Ορθοφρενική σχολή και τον ιδιωτικό τομέα και το 1902 ξεκίνησε προπτυχιακές σπουδές στη φιλοσοφία στο Πανεπιστήμιο της Ρώμης. (Η φιλοσοφία εκείνη την εποχή περιελάμβανε ένα μεγάλο μέρος από αυτό που σήμερα θεωρούμε ψυχολογία). Μελέτησε τη θεωρητική και την ηθική φιλοσοφία, την ιστορία της φιλοσοφίας καθώς και την ψυχολογία αλλά δεν αποφοίτησε ποτέ. Ξεκίνησε σπουδές πάνω στην ανθρωπολογία και τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης, διεξήγαγε παρατηρήσεις και πειραματική έρευνα σε δημοτικά σχολεία και μελέτησε ξανά τα έργα των Ιτάρ και Séguin, μεταφράζοντας τα βιβλία τους στα Ιταλικά. Κατά την διάρκεια αυτής της περιόδου, ξεκίνησε να εφαρμόζει τις μεθόδους που ανέπτυξε πάνω στην εκπαίδευση των παιδιών με διανοητικά προβλήματα, στην «κανονική» εκπαίδευση.

Το έργο της Μοντεσσόρι πάνω σε αυτό που αργότερα θα αποκαλούσε «επιστημονική παιδαγωγική» συνέχισε και κατά τα επόμενα χρόνια. Το 1902, η Μοντεσσόρι παρουσίασε μια έρευνα σε ένα παιδαγωγικό συνέδριο στη Νάπολη. Το 1903 δημοσίευσε δυο άρθρα με θέμα την παιδαγωγική και ακόμα δυο άρθρα το επόμενο έτος. Το 1903 και το 1904, έκανε μια ανθρωπολογική έρευνα με Ιταλούς μαθητές και το 1904 εξελέγη λέκτορας ανθρωπολογίας στο Πανεπιστήμιο της Ρώμης. Προσκλήθηκε να δώσει διαλέξεις στην Παιδαγωγική Ακαδημία του Πανεπιστημίου της Ρώμης και κατείχε αυτήν την θέση έως το 1908. Οι διαλέξεις της δημοσιεύτηκαν σε ένα βιβλίο με τίτλο Pedagogical Anthropology το 1910. Γρήγορα, διαπίστωσε ότι η αγάπη της για τα παιδιά υπερτερεί από όλα τα άλλα κι αφοσιώνεται σε αυτά. Διατελεί διευθύντρια της Ορθοφρενικής σχολής της Ρώμης (ίδρυμα για μη ομαλά αναπτυγμένα παιδιά) και ιδρύει δύο «Παιδικά Σπίτια» (το Μοντεσσοριανό περιβάλλον για παιδιά από δυόμισυ έως έξι χρόνων ονομάζεται «Παιδικό Σπίτι». Γυρίζει όλο τον κόσμο κηρύσσοντας ότι το καλύτερο όπλο που χρειάζονται τα παιδιά για να εξελιχθούν σε θετικά στελέχη της κοινωνίας είναι η αγάπη προς αυτά. Μέσα από την παιδιατρική οδηγήθηκε στην προσπάθεια για την ψυχολογική και νοητική ανάπτυξη του παιδιού, ασχολούμενη αρχικά με παιδιά με νοητική καθυστέρηση ή ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Έφτιαξε παιδαγωγικό υλικό, προσαρμοσμένο στις ανάγκες του παιδιού για όλα τα μαθήματα, θετικά και θεωρητικά, που αφορούν στη μόρφωσή του. Δημιούργησε μόνη της εποπτικά μέσα διδασκαλίας και παιδαγωγικό υλικό για να γίνονται μέσω των αισθήσεων κατανοητά τα μαθήματα του σχολείου.

Η Μοντεσσόρι ξεκίνησε τη δουλειά της σε κατοικίες στη Ρώμη, σε συνεργασία με παιδιά χαμηλότερης κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, όπου παρατήρησε πως η εκπαίδευσή της λειτουργούσε ως ως μέσο για τη βελτίωση τη ζωή τους και πιο συγκεκριμένα στα «παιδικά σπίτια», τα παιδιά ασχολούνται με δραστηριότητες που αποσκοπούν στην ενίσχυση της ικανότητάς τους να γίνουν ανεξάρτητοι, να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση συμβάλλοντας ως μέλη της κοινωνίας. Παράλληλα οι προβληματικές συμπεριφορές εξαφανίστηκαν όταν τους δόθηκαν σκόπιμες δραστηριότητες και πέτυχαν μια καλή αίσθηση αυτοεκτίμησης (Wilson, L.N., Camp, J.C., Judge, S.K., Bye, A.C., Fox, M.K., Bowden, J., Bell, M., Valencic, K., Mattern, M. J., 1997).

Η επιτυχία της μεθόδου της αναστάτωσε τον παιδαγωγικό κόσμο διεθνώς. Ακόμα και παιδιά με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης, έμπαιναν σιγά-σιγά στις κανονικές τάξεις του σχολείου, καθώς απελευθερωνόταν το πνεύμα και η ψυχή τους. Γι’ αυτό μερικοί άνθρωποι,

ακόμη και επιστήμονες, συνέδεσαν το όνομά της με τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Η Μαρία Μοντεσσόρι ασχολήθηκε κατά βάση, σε όλη τη ζωή της με όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως δείκτη νοημοσύνης ή μαθησιακής ικανότητας, και ίδρυσε σχολές σε πολλά κράτη για να εκπαιδεύεται προσωπικό στη χρησιμοποίηση του παιδαγωγικού υλικού αυτού, αλλά κυρίως στην κατανόηση της φιλοσοφίας της μεθόδου της, γιατί δίδαξε πως αυτό είναι το πρώτο θέμα για την επιτυχία. Από αυτήν ακριβώς την εμπειρία προέκυψε και η βαθειά κατανόηση πως η εκπαίδευση πρέπει να παρέχει ένα ευέλικτο περιβάλλον για να ανταποκρίνεται στις ξεχωριστές ανάγκες κάθε ανθρώπου. Η ιδέα αυτή σταδιακά γενικεύτηκε και στον πληθυσμό των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και, ως απόσταγμα των ερευνών της κληρονομήσαμε σήμερα την παιδαγωγική επιστημολογική της προσέγγιση, η οποία αποτελεί ένα σώμα φιλοσοφικών, ψυχολογικών και παιδαγωγικών αρχών και παράλληλα ένα ευρύ φάσμα διδακτικών υλικών, που τιμάται με το όνομά της και έχει διαχρονικό χαρακτήρα και εφαρμόζεται, σε εύρος παγκόσμιου βεληνεκούς με πρώτο μέλημα τη βάση της ανθρώπινης υπόστασης που είναι το παιδί. Η μέθοδός της έχει πολλαπλά κοινά σημεία με τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις διακεκριμένων και αξιόλογων φιλοσόφων και παιδαγωγών όπως του J. J. Rousseau, του J. H. Pestalozzi, του Piaget, του Bruner, του Freinet, του Frobel και του Cousinet.

Ποιά είναι η διαφορά της μεθόδου της Montessori έναντι της παραδοσιακής μεθόδου διδασκαλίας.

Η παιδαγωγική της Montessori είναι ενδεδειγμένη για την ατομική ανάπτυξη των μαθητών/τριών προσχολικής, σχολικής και εφηβικής ηλικίας και είναι διεθνώς αναγνωρισμένη για τα θετικά της αποτελέσματα. Βασίζεται στο πλούσιο υλικό και στα ερεθίσματα που παρέχει για ανεξάρτητες δραστηριότητες, οι οποίες ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και στο αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών.

Οι βασικές πτυχές της προσέγγισής της, περιλαμβάνουν: α) τα παρασκευασμένα περιβάλλοντα και β) το ρόλο του εκπαιδευτικού στη μέθοδο Montessori. Όσον αφορά τα περιβάλλοντα (μεικτές τάξεις) της Montessori προσφέρονται από τη γέννηση μέχρι την ενηλικίωση και είναι: η νηπιακή ηλικία (0-3 ετών), το σπίτι του παιδιού (Casa dei Bambini) (3-6 ετών), το Δημοτικό (6-12 ετών) και η Εφηβεία (12-18 ετών)[2].

Στην παραδοσιακή εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που αποφασίσουν τι τα παιδιά πρέπει να μάθουν τα παιδιά καθώς και, ως μέτρο της ακαδημαϊκής τους επιτυχίας θεωρείται η ικανότητα να διατηρήσουν και να αναπαράγουν ακριβώς τις πληροφορίες. Ωστόσο, στην προσέγγιση της Montessori είναι όλα σχετικά με τη δραστηριότητα του παιδιού. Ο εκπαιδευτικός παίρνει ένα διαφορετικό ρόλο, ο οποίος είναι να παράσχει το σωστό είδος των περιστάσεων έτσι ώστε τα παιδιά να καθοδηγούνται να βρουν αυτό που χρειάζονται, από ό, τι να τους το προσφέρει. Τα παιδιά στη συνέχεια θα καταστούν ενεργοί σπουδαστές και θα είναι σε θέση να φτάσουν στο δικό τους μοναδικό δυναμικό, επειδή μαθαίνουν με το δικό τους ρυθμό και με επίκεντρο τις δικές τους ιδιαίτερες αναπτυξιακές ανάγκες και ικανότητες.

Οι βασικές αρχές του συστήματος Montessori

«Τα παιδιά είναι ανθρώπινα όντα στα οποία οφείλεται σεβασμός, ανώτερος από εμάς λόγω της αθωότητάς τους και των ευρύτερων πιθανοτήτων του μέλλοντός τους»[3]. Η

[2] Οι μεικτές ηλικίες στις τάξεις δίνουν τη δυνατότητα να μη στιγματίζεται κανένα παιδί με δυσκολίες αν η χρονολογική του ηλικία δεν ταυτίζεται με την γνωστική του ηλικία. Επιπλέον, ενισχύεται η δυνατότητα κοινωνικοποίησης μέσω της συνεργασίας με πολλαπλούς τρόπους: το παιδί έχει τη δυνατότητα να βοηθηθεί από μεγαλύτερα παιδιά σε μία δουλειά ή να βοηθήσει το ίδιο άλλα παιδιά. Αυτό είναι πολύ βοηθητικό σε περιπτώσεις παιδιών που το γνωστικό τους προφίλ δεν παρουσιάζει ομοιομορφία.

[3] Montessori, M. (2008). *The Montessori Method: Scientific Pedagogy as Applied to Child Education in the Children's Houses.*

προσέγγιση Montessori, όπως προαναφέραμε, παρέχει ένα περιβάλλον που εξυπηρετεί τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε παιδιού σε κάθε στάδιο της ανάπτυξής του. Στο περιβάλλον Montessori κυριαρχεί η ελευθερία και τα παιδιά συμμετέχουν στη δική τους ανάπτυξη, σύμφωνα με το δικό τους ιδιαίτερο αναπτυξιακό χρονοδιάγραμμα.

Η Montessori, διαχωρίζει το παιδί, ως αυτοτελή προσωπικότητα, από τον ενήλικα, (βρισκόμενη σε ομοφωνία με τον Rousseau), ενώ δίνει έμφαση στην ανεξαρτησία, στην ελευθερία και στο σεβασμό για την πνευματική, συναισθηματική, ψυχοκινητική και φυσική ανάπτυξη του παιδιού, συμφωνώντας με τη θέση του Pestalozzi ότι «η μάθηση πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις εσωτερικές παρωθήσεις του παιδιού και όχι τις επιθυμίες άλλων». Συμβαδίζει και με τον Piaget, στο ότι η μάθηση είναι μια προσωπική διαδικασία εσωτερικής οικοδόμησης, που απορρέει από τη δράση του ατόμου στον εξωτερικό κόσμο, οπότε και πρέπει να προωθούνται η εξατομικευμένη διδασκαλία, η αυτενέργεια και η ανακαλυπτική μάθηση. Προσδίδει επίσης θεμελιώδη σημασία στο σχεδιασμό κατάλληλου περιβάλλοντος στις σχολικές τάξεις, εναρμονιζόμενη, έτσι, με τη θέση του Bruner ότι «η τάξη πρέπει να διαμορφώνεται ως παρωθητικός παράγοντας», αλλά και με τον Freinet, που υποστηρίζει πως πρέπει να παρέχουμε ένα σχολικό περιβάλλον με πολλούς χώρους και δυνατότητες, αν επιθυμούμε να έχουμε τη βέλτιστη μαθησιακή απόδοση στο μικρότερο δυνατό χρόνο. Επιπλέον, η Μοντεσσόρι προβλέπει το σχεδιασμό κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού που ανταποκρίνεται στην εξάσκηση κάθε μίας ξεχωριστά αισθητικής ικανότητας, προχωρώντας την ιδέα των «δώρων» του Frobel, ενώ τα αδιάκοπα πλαίσια εργασίας με ιδανική διάρκεια αυτήν των τριών ωρών που προτείνονται στη Μοντεσσοριανή αγωγή, πρόσκεινται στην τεχνική του Cousinet[4].

Η τεχνική της μεθόδου ακολουθεί τη φυσιολογική σωματική και ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού και, μπορεί να χωριστεί σε τρία μέρη: *την κινητική εκπαίδευση*, μέσω της οποίας θα βρει την ισορροπία και θα μάθει να περπατάει και να συντονίζει τις κινήσεις του. *Την αισθητηριακή εκπαίδευση*, μέσω της οποίας θα πάρει ερεθίσματα από το περιβάλλον του και θα βάλει τα θεμέλια της νόησης, εξασκώντας συνέχεια την παρατηρητικότητα, τις συγκριτικές ικανότητες , την κρίση αναπτύσσοντας επομένως τη νόησή του. Και *την γλωσσική εκπαίδευση*, μέσω της οποίας μαθαίνει μια γλώσσα και δεν αντιμετωπίζει μόνο τις κινητικές δυσκολίες της άρθρωσης για να σχηματίσει ήχους και λέξεις αλλά και τη δυσκολία να κατανοήσει τα ονόματα και τη σύνταξη της γλώσσας (Montessori, M. 1980:24,13).

Ειδικότερα για την προσχολική ηλικία, η εφαρμογή της φιλοσοφίας Montessori βρίσκεται στο ειδικά σχεδιασμένο εξοπλισμό της που βοηθά την ικανότητα του παιδιού να απορροφήσει τη γνώση και να συνεχίσει αυτήν την πορεία της αυτο-ανάπτυξης. Υπάρχουν τέσσερις βασικοί τομείς του προγράμματος προσχολικής ηλικίας: α) η πρακτική ζωή, β) οι αισθητηριακές δεξιότητες, γ) η γλώσσα και, δ) τα μαθηματικά. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται επίσης και στην δημιουργία: τέχνες, μουσική, επιστήμη, γεωγραφία και πολιτισμικές σπουδές. Το προσχολικό περιβάλλον εξυπηρετεί την αυτοανάπτυξη του παιδιού, καθώς διαθέτει υδρόγειους σφαίρες, χάρτες, τραγούδια, μορφές της γης, συλλογές εικόνων της ζωής σε διαφορετικούς πολιτισμούς τα οποία έχουν σκοπό να βοηθήσουν το παιδί να αναπτυχθεί ως άτομο, εκτιμώντας το ευρύτερο πλαίσιο του κόσμου του.

Τα βασικά συστατικά της μεθόδου είναι η ανεξαρτησία του παιδιού και παράλληλα η αυτοπειθαρχία του. Η ελευθερία βοηθά στην ανάπτυξη της ατομικότητας ενώ η αυτοπειθαρχία ωφελεί τόσο το παιδί όσο και την κοινωνία (Montessori, M. 1981:130) Το

[4] Τριανταφυλλάκος, Τ. (2013). *Η ένταξη παιδιών μη τυπικής ανάπτυξης στη Μοντεσσοριανή τάξη: το πιλοτικό πρόγραμμα του τμήματος στήριξης στη Μοντεσσοριανή Σχολή Αθηνών.* Πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή: *Το μοντεσσοριανό σύστημα εκπαίδευσης σήμερα και αύριο: προβληματισμοί και προοπτικές.* Επιμέλεια Χασάπης, Δ. Αθήνα.

περιβάλλον Μοντεσσόρι ενσωματώνει την ελευθερία μέσα στη δομή και τη δομή μέσα στην ελευθερία[5]. Το παιδαγωγικό περιβάλλον διακρίνεται από ομορφιά, ηρεμία και ησυχία, ως αποτέλεσμα της οργάνωσης, της τάξης, της χαράς, των ξεκάθαρων κανόνων και του σεβασμού στην προσωπικότητα του κάθε παιδιού τα οποία κυριαρχούν. Το οργανωμένο περιβάλλον, η προώθηση της αγάπης για δραστηριότητα σε συνδυασμό με τη διαρκή ανατροφοδότηση των πληροφοριών, επιφέρει την εμπέδωση των γνώσεων και την κατάκτηση των εννοιών.

Οι παραπάνω αρχές, προκαλούν, ενισχύουν και μονιμοποιούν στο παιδί με τυπική ανάπτυξη και δη στο παιδί με ε.ε.α.[6], την προσοχή[7], τη συγκέντρωση, την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και την ανάπτυξη των εκτελεστικών λειτουργιών όπως: ο αυτοέλεγχος, η μνήμη εργασίας, η νοητική ευελιξία και πιο σύνθετες όπως: ο λογικός σχεδιασμός και η επίλυση προβλημάτων.

Όλο το πρόγραμμα δομείται πάνω στην θεμελιώδη αρχή πως η εκπαίδευση κάθε παιδιού βασίζεται στον τρόπο σκέψης και αντίληψής του. Επιπλέον, αξιοποιείται η κάθε ευκαιρία για βιωματική εμπειρία και η μάθηση κοντά στη φύση και από τη φύση, όχι η εικονική πραγματικότητα[8].

Οι Εκπαιδευτικοί στη μέθοδο Montessori

«Για την ενίσχυση της ζωής ... αυτό είναι το βασικό καθήκον του εκπαιδευτικού» σύμφωνα με την Montessori. Η παιδαγωγική της μέθοδος βασίζεται στην παραδοχή, ότι το παιδί έχει έμφυτη ικανότητα για μάθηση. Επιπλέον, βασίζεται στην άποψη πως όταν το παιδί υποστηρίζεται από το κατάλληλο περιβάλλον και από τον κατάλληλο παιδαγωγό, (ο οποίος το καθοδηγεί μέσω των αναπτυξιακών αναγκών του), δύναται να αξιοποιήσει πλήρως τις δυνατότητές του. Δηλαδή, ένας εκπαιδευτικός που αντιλαμβάνεται την ανάπτυξη του παιδιού και λειτουργεί ως οδηγός για να το βοηθήσει να βρει το δικό του φυσικό μονοπάτι.

Μια τάξη Montessori έχει συνήθως ένα εκπαιδευμένο δάσκαλο που είναι γνωστός ως Διευθυντής/ντρια και υποστηρίζεται από έναν βοηθό Montessori. Οι εκπαιδευτικοί της Montessori, διαθέτουν την τυπική παιδαγωγική κατάρτιση, καθώς επίσης και μια πρόσθετη ειδική εκπαίδευση στη μέθοδο της. Ο εκπαιδευτικός είναι ένας οδηγός ή ένας διαμεσολαβητής, έργο του οποίου είναι να στηρίξει το μικρό παιδί στη διαδικασία της αυτο-ανάπτυξής του. Είναι από όλα ένας διακριτικός παρατηρητής που παρακολουθεί προσεκτικά την ανάπτυξη του κάθε παιδιού, και αναγνωρίζει και ερμηνεύει τις ανάγκες του. Παρέχει μια σύνδεση μεταξύ του παιδιού και του παρασκευασμένου περιβάλλοντος, την εισαγωγή του παιδιού σε κάθε κομμάτι του εξοπλισμού του, (όταν εκείνο είναι έτοιμο), με ακριβή, σαφή και δελεαστικό τρόπο. Το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό του, είναι η αγάπη και ο σεβασμός για τη συνολική ευημερία του κάθε παιδιού. Ο ρόλος του βοηθού Montessori είναι να υποστηρίξει το δάσκαλο και να προωθήσει την ειρήνη και την οργάνωση στην τάξη. Εκτιμά και σέβεται τη μοναδικότητα του κάθε παιδιού και καλλιεργεί με συνέπεια την αγάπη για τη μάθηση. Ο βοηθός είναι ένας γνώστης της ανάπτυξης και της συμπεριφοράς του παιδιού καθώς και των πρακτικών που υποστηρίζουν τις ατομικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. «Η μόρφωση είναι μια φυσική διαδικασία που

[5] Lillard, Angeline S. (2013). Playful Learning and Montessori Education. *NAMTA Journal*, v38 n2 p137-174.

[6] Εφεξής η συντομογραφία: ε.ε.α. αντιστοιχεί στον όρο: ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

[7] Η συγκέντρωση είναι κάτι που σοκάρει αυτούς που επισκέπτονται ένα μοντεσσοριανό σχολείο για πρώτη φορά. Βλέπουν παιδιά εντελώς απορροφημένα σε αυτό που κάνουν, κάτι που φιλτράρεται/συνοψίζεται σε αυτό που αναφέρει η Μαρία Μοντεσσόρι: *«Η πρώτη αρχή για την ανάπτυξη του παιδιού είναι η προσοχή. Το παιδί που συγκεντρώνεται είναι υπέρμετρα χαρούμενο».*

[8] Η Montessori υποστηρίζει πως η ενότητα του συνόλου στο ανθρώπινο ον, διαμορφώνεται μόνο με ενεργές εμπειρίες στον πραγματικό κόσμο, με οδηγό τους νόμους της φύσης (Μοντεσσόρι, 1980: 231).

πραγματοποιείται αυθόρμητα μέσα στο ανθρώπινο πλάσμα και αποχτιέται όχι με το να ακούει λόγια, αλλά με τις εμπειρίες που έχει από το περιβάλλον του. Το καθήκον του δασκάλου και του γονιού είναι να ετοιμάσουν μια σειρά από κίνητρα μορφωτικής δραστηριότητας, απλωμένα σε ένα ειδικά προετοιμασμένο περιβάλλον και μετά να αποφεύγουν τις ενοχλητικές παρεμβάσεις. Κάνοντάς το αυτό θα δουν να ξεδιπλώνει μπροστά τους η ανθρώπινη ψυχή σ΄όλο της το μεγαλείο και να προβάλλει στον ορίζοντα ο Νέος Άνθρωπος, που δε γίνεται πια θύμα των γεγονότων αλλά θα μπορεί με καθαρή ματιά να κατευθύνει και να διαμορφώνει το μέλλον της ανθρώπινης κοινωνίας (Montessori, M. 1966/1981)».

Συνοψίζοντας, τα συστατικά του περιβάλλοντος της Μοντεσσόρι είναι αυτά που ενισχύουν την ανεξαρτησία του παιδιού και τη φυσική παρόρμησή του προς την αυτο-ανάπτυξη. Σε μια τάξη Montessori, οπουδήποτε στον κόσμο βλέπουμε πάντα ευτυχισμένα και απασχολημένα παιδιά που εργάζονται σκόπιμα.

Τα υλικά της μεθόδου Montessori

Τα υλικά της μεθόδου Montessori είναι τα εργαλεία για την ανάπτυξη της λογικής σκέψης και της ανακάλυψης του παιδιού. Τα υλικά Montessori είναι όμορφα χειροποίητα και προσφέρονται σε χαμηλά ανοικτά ράφια. Κάθε κομμάτι του υλικού έχει ένα συγκεκριμένο σκοπό και παρουσιάζει μια έννοια ή μια ιδέα σε ένα χρόνο και περιέχει τον «έλεγχο του σφάλματος», συνεπώς αν το παιδί έχει κάνει κάτι λάθος θα είναι αυτονόητο. Με αυτόν τον τρόπο το παιδί είναι σε θέση να δει το δικό του το λάθος και, παράλληλα επιτρέπει στο παιδί να εργάζεται ανεξάρτητα. Επιπλέον, τα παιγνίδια είναι προκλητικά, ώστε να προσελκύουν και να κατευθύνουν τη μάθησή τους.

Η τάξη Montessori δεν είναι απλώς ένας χώρος για την ατομική εκμάθηση. Πρόκειται για μια κοινότητα παιδιών, όπου το κάθε παιδί μαθαίνει να αλληλεπιδρά κοινωνικά με μια ποικιλία τρόπων. Έτσι, τα παιδιά τριών ετών διδάσκονται από τα μεγαλύτερα παιδιά και ταυτόχρονα μαθαίνουν πολλά και από την εμπειρία τους, ενώ τα μικρότερα παιδιά εμπνέονται σε δυσκολότερο έργο μέσα από την παρατήρηση των παλαιότερων[9]. Με μια τέτοια ποικιλία των επιπέδων στην τάξη, κάθε παιδί μπορεί να λειτουργήσει με το δικό του ρυθμό ανεμπόδιστο από ανταγωνισμούς και συνάμα, ενθαρρύνεται στη συνεργατική μάθηση.

Η καταλυτική τομή του περιβάλλοντος Montessori στα παιδιά με αναπηρία ή/και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Πρωτίστως, πρέπει να τονιστεί πως τα παιδιά με αναπηρία ή /και με ε.ε.α. είναι η ομάδα εκείνη των παιδιών που αποκλίνουν από την τυπική ανάπτυξη και αντιμετωπίζονται ολόπλευρα στο μοντεσσοριανό περιβάλλον, δηλαδή ψυχολογικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά. Το μοντεσσοριανό περιβάλλον είναι καθαρά ενταξιακό, ένα περιβάλλον σεβασμού και αποδοχής στα κρίσιμα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού με αναπηρία ή και με ε.ε.α. και κυρίως υποστηρίζει τα παιδιά με τα παρακάτω προβλήματα: διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, νευρολογικά ελλείμματα (ήπιας μορφής όπως υποτονία, μικροκεφαλία), ελαφρά νοητική καθυστέρηση, σύνδρομο Down, χαρισματικότητα και μαθησιακές δυσκολίες[10],[11]. Ιδιαίτερα στην περίπτωση παιδιών που ανήκουν στο αυτιστικό

---

[9]«Βέλτιστη κοινωνική μάθηση λαμβάνει χώρα όταν τα παιδιά είναι σε διαφορετικές ηλικίες.» (Hellbrugge,T, 1979:14).

[10] Οι δυσκολίες αυτών των παιδιών μπορεί να είναι Νευροψυχολογικές – αναπτυξιακές Δυσκολίες μάθησης όπως:

- Δυσκολίες ακαδημαϊκής επίδοσης
- Δυσκολίες στην ανάγνωση, στη γραφή, στην κατανόηση, στην ορθογραφία, στα μαθηματικά, στον προφορικό λόγο και στη μάθηση εν γένει.

φάσμα και συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης, της λεπτής και αδρής κινητικότητας τα οφέλη είναι σημαντικά, η Μοντεσσόρι αποκαλούσε το χέρι «το όργανο της νοημοσύνης».

Το σύστημα Μοντεσσόρι δουλεύει όπως ο ανθρώπινος εγκέφαλος, σύμφωνα με τον Hughes, S.[12] Κατά την Μοντεσσόρι, ο νους των παιδιών στην προσχολική ηλικία είναι «απορροφητικός» (*απορροφητικός νους- absorbent mind*)[13] και κατά συνέπεια, το εκπαιδευτικό περιβάλλον Μοντεσσόρι είναι προσαρμοσμένο σ΄αυτή την αρχή. Η παιδική ηλικία είναι μια περίοδος εξαιρετικής ευαισθησίας στην πρόσληψη πληροφοριών, καθώς το παιδί απορροφά κατά τρόπο συνοπτικό εντυπώσεις, εικόνες, ήχους και όλες τις άλλες εντυπώσεις του περιβάλλοντος, οι οποίες διατηρούνται ανεξίτηλα μέσα του. Σύμφωνα με τον Haines, A.(1993), ο απορροφητικός νους είναι η ικανότητα της προσαρμογής που έχει το μικρό παιδί, πρόκειται για τη διαδικασία κατά την οποία το παιδί χρησιμοποιεί το περιβάλλον για την ανάπτυξη και, με τον τρόπο αυτό, γίνεται μέρος αυτού του περιβάλλοντος. Το μικρό παιδί προσλαμβάνει την κουλτούρα του χρόνου και του τόπου του, εσωτερικεύοντας τις πολιτισμικές αξίες, τα ήθη, τα έθιμα και τις συμπεριφορές της κοινωνίας του.

Τα βασικά συστατικά του απορροφητικού νου, τα οποία (όπως θα αναλύσουμε και στη συνέχεια) συνάδουν απόλυτα με τη σκέψη του παιδιού με ε.ε.α., και είναι: α) η κατάσταση βαθιάς συγκέντρωσης που ονομάζει «ροή» η Μοντεσσόρι και β) οι εκτελεστικές λειτουργίες του νου.

α) *Οι προκλήσεις για δραστηριοποίηση των παιδιών* που παρέχει το περιβάλλον Μοντεσσόρι είναι διαρκείς. Τα παιδιά δραστηριοποιούνται με στόχο την επιτυχία μέσα από την κατάκτηση ολοένα και δυσκολότερων εργασιών και για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και δη της αυτοεκτίμησης. Οι εργασίες έχουν φορά επαγωγική από την ευκολότερη στη πιο δύσκολη. Ωστόσο, οι εργασίες έχουν ισορροπία στη δυσκολία καθώς είναι κατάλληλες για τις ικανότητες του κάθε παιδιού, ώστε να μην του προκαλούν άγχος, αλλά αντίθετα να προκαλούν «ροή». Δηλαδή μια κατάσταση βαθιάς συγκέντρωσης στη δραστηριότητα, που παράλληλα με την υποβοήθηση και οδηγία του εκπαιδευτικού, μπορεί να παραμείνει στο κανάλι της, δηλαδή συγκεντρωμένο και ήρεμο.

β) Όσον αφορά *τις εκτελεστικές λειτουργίες*, εννοούμε ένα σύνολο από νοητικές λειτουργίες που μας βοηθούν να διαχειριστούμε νέες και αναπάντεχες καταστάσεις και περιλαμβάνουν α) επίλυση προβλημάτων, β) καλλιέργεια της λογικής σκέψης, γ) ανάπτυξη του αυτοελέγχου και δ) ενίσχυση της μνήμης εργασίας.

- Δυσκολίες στις γνωστικές λειτουργίες, όπως δυσκολίες στην οπτική και ή/ ακουστική αντίληψη, ελλείμματα στη βραχυπρόθεσμη μνήμη, ελλείμματα στη μνήμη εργασίας, δυσκολίες στη φωνολογική επεξεργασία, στον αυτοματισμό και στις επιτελικές λειτουργίες, περιορισμένο εύρος προσοχής.
- Κοινωνικές δυσκολίες
- Χαμηλή αντιδραστική έλλειψη
- Αυτοεκτίμηση

Συμπεριφορά κινήτρων & ενδιαφέροντος.

[11] Κρίνουμε, πως δε απαιτείται στην παρούσα μελέτη να επεκταθούμε σε ανάλυση των αναπηριών και των ε.ε.α.

12 Ο Dr. Steve Hughes είναι υπεύθυνος της Association Montessori International και πρόεδρος της Αμερικανικής Εταιρείας Παιδιατρικής Νευροψυχολογίας.

[13] Ένα μυαλό είναι σε θέση να απορροφήσει τη γνώση γρήγορα και αβίαστα. Η Montessori είπε πως το παιδί από τη γέννησή του έως έξι χρόνια έχει ένα απορροφητικό μυαλό.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια κατηγορία των παιδιών που συναντούμε πολύ συχνά σε κάθε εκπαιδευτική τάξη[14] και χρήζουν ανάγκης από ειδική υποστήριξη, σε τμήμα ένταξης ή με παράλληλη στήριξη από ειδικό παιδαγωγό. Ωστόσο, στο παρόν άρθρο κρίνουμε απαραίτητο να μην επεκταθούμε σε στοιχεία που αφορούν τα είδη των ε.ε.α.. Η πρωτοτυπία της μεθόδου της Montessori είναι πως η διαπαιδαγώγηση αυτών παιδιών μπορεί εύκολα και αποτελεσματικά να γίνει σε μια τυπική τάξη, καθώς αποτελεί από τη φύση της ένα τμήμα ένταξης. Οι μαθητές δεν είναι υποχρεωμένοι να καλύπτουν την ύλη όλοι με τους ίδιους ρυθμούς και παράλληλα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να καταρτίζει ένα ατομικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα για κάθε μαθητή, ο οποίος δουλεύει έτσι ώστε να μη χρειάζεται να διαταραχθεί η λειτουργία της τάξης για μαθητές που χρειάζεται να επιμένουν περισσότερο σε μία γνωστική ενότητα. Στη μοντεσσοριανή τάξη η δυνατότητα για ένα προς ένα επεξήγηση με την παράλληλη χρήση του διδακτικού πολύ-αισθητηριακού υλικού, ενδυναμώνει το βαθμό και τον ρυθμό της κατανόησης, έτσι ώστε τα παιδιά με δυσκολίες (που δυσκολεύονται στην επεξεργασία του αφηρημένου λόγου), να προσεγγίζουν τις έννοιες μέσα από όλες τις αισθήσεις.

Ακόμη, το υλικό είναι κατασκευασμένο έτσι ώστε να παρέχει μηχανισμούς αυτό-διόρθωσης, καθώς είναι πλούσιο σε περιεχόμενο και ελκυστικό οπτικά, έτσι ώστε το κάθε παιδί να μπορεί να μαθαίνει μέσα από τον αισθητηριακό τρόπο μάθησης της προτίμησής του. Συνεπώς, η μετάβαση από το πρακτικό στο συμβολικό και το αφηρημένο γίνεται με πιο φυσικό τρόπο.

Ο οργανωμένος τρόπος των εργασιών ανά γνωστική ενότητα παρέχει την απαραίτητη δόμηση και στο παιδί με δυσκολίες και παράλληλα παρέχονται διαρκώς νέα υλικά, τα οποία βοηθούν το παιδί να πλαισιώνεται και να μην χάνει το ενδιαφέρον του. Πιο αναλυτικά, η δυνατότητα ελευθερίας μετακίνησης την ώρα της ελεύθερης εργασίας επίσης, είναι σημαντική ειδικά για παιδιά με υπερκινητικότητα, καθώς δεν υποχρεούνται να παραμένουν συνέχεια στην ίδια θέση όντας παθητικοί δέκτες μίας πληροφορίας. Επιλέον, η δυνατότητα να αλλάζουν θέση για μία επόμενη δουλειά καθώς και η προοπτική της συνεργατικής δουλειάς ανανεώνουν το ενδιαφέρουν και αποβάλλουν την ένταση που φέρει η υπερκινητικότητα.

Επιπρόσθετα, ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται η εργασία, ακολουθεί το πρότυπο της οργάνωσης μίας δραστηριότητας μέσω βημάτων (task analysis) που είναι εξαιρετικά βοηθητικό για παιδιά με δυσκολίες, καθώς και με σταδιακή διαβάθμιση της δυσκολίας και με απλή, κατανοητή γλώσσα προσαρμοσμένη στο βαθμό κατανόησης του κάθε παιδιού.

Όσον αφορά, τη διαδικασία εκτέλεσης της εργασίας ακολουθεί κι εκείνη διακριτά βήματα που συνάδουν με τον τρόπο που το παιδί οργανώνει την σκέψη του και διευκολύνει την κατανόηση της[15].

Η Montessori (1980:226-7) υποστηρίζει πως τα «προβληματικά» παιδιά όταν βρεθούν σε περιβάλλοντα όπου επιτρέπεται η ενεργή- βιωματική εμπειρία και η ελεύθερη άσκηση των δυνάμεών τους, μπορούν να θρέψουν το νου τους[16]. Παρατήρησε, πως όταν αυτά τα

---

[14] Το 15 – 30% του συνολικού αριθμού των μαθητών παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες (Kaplan, Sadock, 1985). Οι πρώτες ενδείξεις της διαταραχής εκδηλώνονται από την προσχολική ήδη ηλικία είτε με τη μορφή οπτικοαντιληπτικών διαταραχών είτε με τη μορφή διαταραχών του λόγου.

[15] Στην περίπτωση της ένταξης των παιδιών με ιδιαιτερότητες ο συνοδός έχει την δυνατότητα να εισάγει νέα και πιο απλοποιημένα στάδια ανάλυσης, με στόχο την καλύτερη κατανόηση, την διευκόλυνση της γενίκευσης και ομαλοποίησης της ένταξης των παιδιών με δυσκολίες σε γνωστικές ομάδες με παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

[16] Η Μοντεσσοριανή αγωγή, όμως, εμφανίζεται εξίσου αξιόπιστη και αποτελεσματική στο εμπειρικό – πρακτικό πεδίο. Ειδικότερα, η βιβλιογραφία μας προσφέρει πολλαπλά παραδείγματα εφαρμογής του μοντεσσοριανού συστήματος, όπου μαθητές όλων των ηλικιών βοηθήθηκαν και αυτοβελτιώθηκαν γνωστικά, συναισθηματικά, ψυχοκινητικά.

παιδιά ήταν περιτριγυρισμένα από ενδιαφέρουσες δραστηριότητες στη διάθεσή τους, επαναλάμβαναν ελεύθερα τις ασκήσεις και περνούσαν από τη μία φάση στην άλλη. Κατάφερναν να συγκεντρωθούν και να δουλέψουν, με προσηλωμένο πνεύμα σε κάτι που τα ενδιέφερε πραγματικά και τα ελαττώματα των παιδιών εξαφανίζονταν. Επομένως, οι διαταραχές προέρχονταν από μια μοναδική αιτία, την ελλιπή τροφή για τη ζωή του νου.

Οι τεχνικές Montessori φαίνονται κατάλληλες για άτομα με άνοια. Κάθε μάθημα παρουσιάζεται για πρώτη φορά στο απλούστερο επίπεδο και κάθε επόμενο μάθημα αυξάνεται στην πολυπλοκότητα αλλα είναι μια παραλλαγή του προηγούμενων κατακτημένων δεξιοτήτων και εννοιών. Τα υλικά προέρχονται από το καθημερινό περιβάλλον και έχουν σχεδιαστεί να μη φαίνονται ως παιγνίδια αλλά εργαλεία, ώστε να προετοιμάζουν το άτομο για μια ανεξάρτητη ζωή. Οι εργασίες χωρίζονται σε βήματα ιεραρχικά (μια προσέγγιση οικεία στους επαγγελματίες και τους φυσιοθεραπευτές) και οι δραστηριότητες περιλαμβάνουν άμεση ανατροφοδότηση, και επανάληψη με υψηλή πιθανότητα επιτυχίας (ο.π.).

Οι ρόλοι του εκπαιδευτικού στο σύστημα Μοντεσσόρι

Οι ρόλοι του εκπαιδευτικού στο σύστημα Μοντεσσόρι είναι πολλαπλοί, προκειμένου να επιτευχθεί η πρόκληση της διαρκούς ροής. Επομένως ο εκπαιδευτικός παρατηρεί διαρκώς το παιδί με ε.ε.α. και καταγράφει τις συμπεριφορές και τις επιδόσεις του, ώστε να έχει αξιολογικό κριτήριο για την εξελικτική του πορεία για όλο το φάσμα των δυσκολιών του.

Ο εκπαιδευτικός δρα και παρεμβαίνει πρωτίστως διακριτικά στο παιδί. Ο δεύτερος ρόλος του είναι εκείνος του επιστήμονα. Αξιοποιεί την ερευνητική μέθοδο, προσαρμόζοντάς την, στην ηλικία και στις ικανότητες του παιδιού. Συνεπώς, αρχίζοντας με τις ερευνητικές υποθέσεις, συνεχίζει με δοκιμές- πειράματα, συνεχίζει με καταγραφές αποτελεσμάτων και με εξαγωγή συμπερασμάτων.

Ο εκπαιδευτικός κρατά ζωντανό το ενδιαφέρον του παιδιού για μάθηση και δραστηριοποίηση και παράλληλα ετοιμάζει το παιδί για νέες προκλήσεις. Καθώς και, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για επιτυχίες και επιβραβεύσεις του. Επιπρόσθετα, δημιουργεί αφενός τα κατάλληλα περιβάλλοντα και τα κατάλληλα ερεθίσματα ώστε το παιδί με αναπηρία ή /και με ε.ε.α. να βρίσκεται διαρκώς σε *ροή,* και αφετέρου, ενισχύει την αυτοεκτίμηση του παιδιού προωθώντας το να συμμετέχει σε νέες βιωματικές εμπειρίες μάθησης.

Πέραν αυτών, ο εκπαιδευτικός στο σύστημα Μοντεσσόρι διακρίνεται από την ικανότητα του να χειρίζεται τους πολλαπλούς ρόλους του. Δηλαδή, σταθμίζει την ανάγκη του παιδιού με αναπηρία ή/και με ε.ε.α. για υποστήριξη και, αναλόγως την προσφέρει. Όσο αναπτύσσεται το παιδί και ενισχύεται η αυτοεκτίμησή του και η ψυχική του ανθεκτικότητα, τόσο αποτραβιέται και ο ρόλος του γίνεται απλά οδηγητικός και υποβοηθητικός. Και αντίθετα, στην αρχή της εκπαίδευσής του, είναι απολύτως λογικό, να απαιτείται η διαρκής ουσιαστική επικοινωνία του εκπαιδευτικού με το παιδί, ώστε να εισαχθεί στο κανάλι *ροής*.

Οι τύποι δραστηριοτήτων στο σύστημα Μοντεσσόρι

Οι τύποι δραστηριοτήτων στο σύστημα Μοντεσσόρι, προκειμένου να επιτευχθούν η βαθιά συγκέντρωση (ροή) και οι εκτελεστικές λειτουργίες του νου είναι: α) η συνολική δομή πειθαρχίας του προγράμματος.

β) ο περιορισμός των υλικών, γ) το παιγνίδι της ησυχίας, δ) οι δραστηριότητες των Μαθηματικών και ε) και το περπάτημα στη γραμμή.

Σε όλο το εύρος των δραστηριοτήτων η επιτυχία τους έγκειται στο κλίμα πειθαρχίας που κυριαρχεί. Η πειθαρχία και η οργάνωση στο περιβάλλον της Montessori δεν είναι αποτέλεσμα του ελέγχου του δασκάλου ή των ανταμοιβών και ποινών του στο παιδί. Αντίθετα, προέρχεται από το εσωτερικό του κάθε παιδιού, το οποίο μπορεί να ελέγξει τις

δικές του ενέργειες και να κάνει θετικές επιλογές σχετικά με την προσωπική του συμπεριφορά. Η αυτο-πειθαρχία είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ανάπτυξη της βούλησης. Σε αυτό το περιβάλλον το παιδί με αναπηρία ή και με ε.ε.α. νιώθει χρήσιμο και ικανό, επειδή κάνοντας αρμονική χρήση των υλικών και των προσώπων, αναπτύσσει ταυτόχρονα το αίσθημα της κοινωνικής του συνείδησης, αυτοαναγνωρίζει την αξία του και ολοκληρώνεται ως ενότητα, ως μοναδική προσωπικότητα.

Όσον αφορά τον περιορισμό των υλικών, η τακτική αυτή της Montessori δε γίνεται άσκοπα. Δίνουμε στο παιδί μόνο το υλικό που χρειάζεται ως ερέθισμα για την εξάσκηση που στοχεύουμε, ώστε να επιτύχουμε αφενός τη απομόνωση από ερεθίσματα και αφετέρου τη συγκέντρωση, η οποία είναι πολύ δύσκολη στο παιδί με αναπηρία ή/και με ε.ε.α. καθώς, πολύ εύκολα αφαιρείται και απομακρύνεται η προσοχή του.

Το παιγνίδι της ησυχίας, είναι μια από τις βασικές διαφορές του συστήματος Montessori με το δικό μας παιδαγωγικό σύστημα και πρόκειται για τη λέξη κλειδί στη μέθοδο της. Στα συνηθισμένα σχολεία υπάρχει η ιδέα της τάξης, δηλαδή μιας κατάστασης όπου η διαγωγή των μαθητών επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να διδάσκει. Εφόσον όμως, τα παιδιά ενεργούν καταναγκαστικά έχουν την τάση να απομακρύνονται από αυτήν τη μέτρια κατάσταση τάξης προς ένα είδος αταξίας, όπου διάφορα είδη ασυντόνιστων και άσκοπων κινήσεων δημιουργούν θόρυβο και ανησυχία, που δυσκολεύει ή και εμποδίζει εντελώς τον εκπαιδευτικό να διευθύνει την τάξη των παιδιών, κι αυτό είναι αναμφίβολα μια διακοπή της τάξης. Σε μια τέτοια περίπτωση ο εκπαιδευτικός πρέπει να ζητήσει επίμονα να γίνει ησυχία, να δημιουργηθεί δηλαδή η τάξη που περιγράψαμε πιο πάνω. Εφόσον, η μέτρια αυτή κατάσταση προϋπήρχε ήδη και θεωρείται φυσιολογική και συνηθισμένη, αρκεί μια απλή εντολή για να την επιβάλει. Ωστόσο, στη μέθοδο Montessori, αυτή η μέτρια τάξη (που και πάλι είναι διαφορετική, αφού προκύπτει από το μόχθο των παιδιών) αποτελεί σημείο εκκίνησης για ανύψωση σε ανώτερο επίπεδο, άγνωστο ως τώρα. Συνεπώς η σιωπή γίνεται μια θετική κατάκτηση η οποί κερδίζεται με τη γνώση και την πείρα (Μοντεσσόρι, 1981:176). Το παιδί μαθαίνει να βρίσκεται σε εγρήγορση, να απαντά στην εντολή του εκπαιδευτικού για σιωπή άμεσα, να ελέγχει τις πράξεις του σε κάθε λεπτομέρεια ώστε να φτάσει στη τέλεια ακινησία που οδηγεί στη σιωπή. Πρόκειται για τη σιωπή της ακινησίας η οποία έχει πρακτικό στόχο, να ανυψώσει το παιδί σε ανώτερο επίπεδο, στο επίπεδο της αυτοκυριαρχίας.

Όσον αφορά τις δραστηριότητες των μαθηματικών, αποτελούν σημαντικό κομμάτι της εκπαίδευσης σε σχέση με την διανοητική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς μέσα από τα μαθηματικά μπορούν να κατανοήσουν την πρόοδο της εποχής μας. Σύμφωνα με την Μοντεσσόρι (1970: 85-85), ακόμα και στη φυσική κατάσταση ο ανθρώπινος νους έχει μια μαθηματική τάση, μια κλίση προς την ακρίβεια, το μέτρημα και την σύγκριση. Επιπλέον, έχει την τάση να χρησιμοποιεί τις δυνάμεις του για να ανακαλύψει τη φύση των διαφόρων «αποτελεσμάτων» που του παρουσιάζει ο φυσικός κόσμος τη στιγμή ακριβώς που του αποκρύβει τις αιτίες. Εξαιτίας αυτής της ζωτικής σημασίας που παρουσιάζουν τα μαθηματικά, τα σχολεία πρέπει να χρησιμοποιούν ειδικές μεθόδους διδασκαλίας και να κάνουν κατανοητό το μηχανισμό τους με όργανα και συσκευές που φανερώνουν τις «υλοποιημένες αφαιρέσεις» των μαθηματικών.

Όσον αφορά το περπάτημα στη γραμμή, αποτελεί τη σημαντικότερη από τις γυμναστικές ασκήσεις η οποία είναι πολύ σημαντική για την άσκηση της ισορροπίας, της αφοσίωσης στην εργασία και της αυτοκυριαρχίας του παιδιού. Αρχίζει με το χάραγμα στο πάτωμα ή στο ύπαιθρο μιας γραμμής ή δύο ομόκεντρων με ελλειπτικό σχήμα (Μοντεσσόρι,1980:33-34). Τα παιδιά διδάσκονται να περπατούν πάνω σε αυτές σαν ακροβάτες, βάζοντας τα πόδια τους το ένα μπροστά στο άλλο και για να κρατήσουν την ισορροπία τους κάνουν τις ίδιες κινήσεις με τους ακροβάτες, μιμούμενα τον σιωπηλό εκπαιδευτικό, ο οποίος βαθμιαία αποσύρεται και τα αφήνει να εξελιχθούν μόνα τους. Ωστόσο, προσελκύονται και άλλα παιδιά τα οποία στην αρχή παρακολουθούν και στη

συνέχεια μιμούνται σιωπηλά τις κινήσεις, ώσπου συνολικά το τμήμα συμμετέχει αφοσιωμένο με βλέμμα συγκεντρωμένο στα πόδια. Βαθμιαία εμπλουτίζεται η άσκηση στη γραμμή με μουσική, όπως ένα απλό εμβατήριο, με χρήση μουσικών οργάνων και αργότερα μπορεί να γίνει πιο σύνθετη με πολλές ρυθμικές παραλλαγές, ώστε να παιδιά να κατανοήσουν τη μουσική.

Συμπεράσματα

Η Μοντεσσόρι υποστηρίζει πως τα αποκλίνοντα παιδιά από την τυπική ανάπτυξη, έχουν διασπασμένη την ενοποίηση των μερών τους από την ολότητα της ύπαρξης τους. Και καθένα από αυτά τα μέρη συνεχίζει την απομονωμένη ανάπτυξη της δραστηριότητάς του και προκύπτει σαν αποτέλεσμα μια ασύμμετρη ανάπτυξη αποκομμένη από τους σκοπούς της. Επομένως, το χέρι κινείται χωρίς σκοπό, το πνεύμα πλανιέται μακριά από την πραγματικότητα, η γλώσσα γίνεται αυτοσκοπός, το σώμα κινείται δύσκαμπτα και άγαρμπα. Τίποτα δεν ενοποιεί τις χωριστές αυτές ενέργειες που προκαλούν με τον τρόπο αυτό, αναρίθμητους συνδυασμούς ελαττωματικής ή αποκλίνουσας ανάπτυξης. Οι αποκλίσεις αυτές προέρχονται από την αποτυχία να οργανωθεί η προσωπικότητα και είναι προσωρινά χαρακτηριστικά που όμως δεν επιδέχονται διόρθωση, παρά μόνο όταν όλες οι δυνάμεις λειτουργήσουν σαν σύνολο για να εξυπηρετήσουν τους σκοπούς ολόκληρου του ατόμου. Ωστόσο, όταν τα θέλγητρα του νέου μοντεσσοριανού περιβάλλοντος ασκήσουν την επιβολή τους, προσφέροντας κίνητρα για εποικοδομητική δραστηριότητα, τότε συνδυάζονται όλες αυτές οι ενεργητικές τάσεις και διαλύονται οι αποκλίσεις και προβάλει ένα μοναδικό «καινούργιο παιδί». Η μετάβαση στη νέα αυτή κατάσταση γίνεται στο μοντεσσοριανό περιβάλλον, με τα χέρια, με το υλικό και συνοδεύεται από πνευματική συγκέντρωση (ροή). Το ψυχολογικό αυτό φαινόμενο ονομάζει η Μοντεσσόρι «επαναφορά στην ομαλότητα» (Μοντεσσόρι, Μ., 1980:233).

Βιβλιογραφία

Haines, A. (1993). Absorbent Mind Update. *NAMTA Journal Spring*. v18 n2 p1-25 Cleveland, Ohio.

Hellbrügge, T. (1979). "Early Social Development". *The NAMTA Quarterly*. v4, n3 Cleveland, Ohio.

Kaplan, H.I. & Sadock, B.J. (1985). *Modern Synopsis of Comprehensive Textbook of Psychiatry,* IV. Williams and Wilkins, Baltimore.

Lillard, A. S. (2013). Playful Learning and Montessori Education. *NAMTA Journal*. v38, n2, p137-174.

Montessori, M. (1948). Copyright by Montessori, M. *From Childhood to Adolescence. Including "Erdkinder" and the Functions of the University.* First English edition 1973, Schocken books, New York (Copyright 1973, 1976 by Schocken books, Inc).

Montessori, M. (1960*). Educazione per un mondo nuovo*. By Dr. Mario Montessori-heir of Montessori Maria/ Για την ελληνική γλώσσα: Μοντεσσόρι, Μ. (1981). *Εκπαίδευση για έναν καινούργιο κόσμο.* Αθήνα: Γλάρος.

Montessori, M. (1965). *Dr. Montessori's own handbook*. by Schocken Books Inc./ First published in 1914 / Για την ελληνική γλώσσα: Μοντεσσόρι, Μ. (1980). *Πρακτικός οδηγός στη μέθοδό μου. Η καθημερινή εφαρμογή των ιδεών μιας γυναίκας που άλλαξε την πορεία των παιδαγωγικών αντιλήψεων.* Αθήνα: Γλάρος.

Montessori, M. (1966). *What you should know about your child.* By Dr. Mario Montessori-heir of Montessori Maria/ Για την ελληνική γλώσσα: Μοντεσσόρι, Μ. (1981). *Τί πρέπει να ξέρετε για το παιδί σας*. Αθήνα: Γλάρος.

Montessori, M., (1966), (1967b). *The Discovery of the Child*, (Johnstone, M., trans.), Madras, India: Kalakshetra. Publications (original work published 1948.

Montessori, M. (1966). *The Human Tendencies and Montessori Education.* Amsterdam: ASSOCIATION MONTESSORI INTERNATIONAL (AMI).

Montessori, M. (1967). *La mende del bambino : Mente assorbente.* Garzanti, (Italian Edition). / Για την ελληνική γλώσσα: Μοντεσσόρι, Μ. (1980). *Ο δεκτικός νους*. Αθήνα: Γλάρος.

Montessori, M. (1967a). *The Absorbent Mind*. (Translated by Claude A. Claremont. N.Y.: Delta. (Original work published 1949).

Montessori, M. (1970). *From childhood to adolescence*. / Για την ελληνική γλώσσα: Μοντεσσόρι, Μ. (1978). *Το όραμα μιας νέας αγωγής*. Αθήνα: Γλάρος.

Montessori, M. (1975), (1950 first edition). *La scoperta del bambino*, Milan, Garzanti. Italian Edition) / Για την ελληνική γλώσσα: Μοντεσσόρι, Μ. (1981). *Η ανακάλυψη του παιδιού*. Αθήνα: Γλάρος.

Montessori, M. (1983). *The Secret of Childhood*. (B. B. Carter, Trans.) Hyderabad, India: Sangam Books. (Original work published 1936). (1972-Translated by M. Joseph Costelloe).

Montessori for autism. (2013). *Montessori Benefits for Autism Spectrum Disorders.* Retrieved from: https://montessori for autism.org/iii-ingenuity-of-montessori/montessori-benefits-for-asd-students/.

Τάνταρος, Σ. (2011). *Δυσκολίες Μάθησης- Αναπτυξιακές, εκπαιδευτικές και κλινικές προσεγγίσεις.* Αθήνα: πεδίο.

Τριανταφυλλάκος, Τ. (2013). Η ένταξη παιδιών μη τυπικής ανάπτυξης στη Μοντεσσοριανή τάξη: το πιλοτικό πρόγραμμα του τμήματος στήριξης στη Μοντεσσοριανή Σχολή Αθηνών. Πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή: *Το μοντεσσοριανό σύστημα εκπαίδευσης σήμερα και αύριο: προβληματισμοί και προοπτικές.* Επιμέλεια Χασάπης, Δ., Αθήνα.

Χορταρίδη, Γ.Λ. (2013). Παιδαγωγική πρόταση διευθέτησης εργαστηρίων στις σύγχρονες σχολικές μονάδες, για την υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σύμφωνα με τα «σπίτια των παιδιών» της μοντεσσοριανής αγωγής. Πρακτικά συνεδρίου *«Το Μοντεσσοριανό σύστημα εκπαίδευσης σήμερα και αύριο: Προβληματισμοί και προοπτικές».* Αθήνα: Ίδρυμα Μαρίας και Σωτήρη Γουδέλη.

Wilson, L.N., Camp, J.C., Judge, S.K., Bye, A.C., Fox, M.K., Bowden, J., Bell, M., Valencic, K., Mattern, M. J., (1997). An Intergenerational Program for Persons With Dementia Using Montessori Methods. *The Gerontologist*, v.37, (5), p.688–69.

Διδακτική μεθοδολογία αποκατάστασης δυσλεξίας 1-2-3

Ηλιοπούλου Μάρθα
Φιλόλογος-Ειδική Παιδαγωγός
misparth@hotmail.gr

Ζάβρα Νίκη
Φιλόλογος
nikizavra@gmail.com

Περίληψη

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν επίκεντρο ενδιαφέροντος αρκετών επιστημονικών κλάδων. Ως κοινή μαθησιακή δυσκολία θεωρείται η δυσλεξία που βασίζεται στη δυσκολία αποκωδικοποίησης λέξεων. Η αντιμετώπιση της δυσλεξίας και γενικότερα των μαθησιακών δυσκολιών απαιτεί σωστή ενημέρωση από ειδικούς, έγκαιρη διάγνωση, καθώς και ομαδοσυνεργατική συμμετοχή παιδιών, γονέων και ειδικών επιστημόνων στη διαδικασία αυτή. Αναλογιζόμενοι την αναγκαιότητα ύπαρξης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος προσαρμοσμένου στις μαθησιακές ανάγκες του κάθε παιδιού, σχεδιάστηκε το παρόν διδακτικό πρόγραμμα βασιζόμενο στα ελλείμματα των παιδιών με δυσλεξία. Το υλικό εφαρμόστηκε σε 2 μαθητές της Β΄, 1 της Γ΄, 1 της Δ΄ και 1 της Ε΄ Δημοτικού, με διαγνωσμένα συμπτώματα δυσλεξίας. Τα αποτελέσματα του προγράμματος διαμορφώθηκαν μέσω της ποιοτικής έρευνας, με σύντομη συνέντευξη σε εκπαιδευτικούς, που αξιοποίησαν τη διδακτική μεθοδολογία παρέμβασης. Συμπερασματικά, αναδείχτηκε πως το παρόν πρόγραμμα αποκατάστασης ήταν σημαντικό για την καλύτερη γνώση και απόκτηση δεξιοτήτων, αξιοποιώντας διδακτικές στρατηγικές όπως είναι η τεχνική βημάτων, η εικονογράφηση, καθώς και δραστηριότητες επεξεργασίας και χρήσης οπτικοποιημένου υλικού μέσω της παιγνιώδους μορφής διδασκαλίας.

Λέξεις-κλειδιά: μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία, διάγνωση, διδακτικές στρατηγικές

Εισαγωγή

Η έννοια των μαθησιακών δυσκολιών χαρακτηρίζεται ως μία κατηγορία στην οποία εντάσσονται τα παιδιά με δυσκολίες στη μαθησιακή διαδικασία. Προκειμένου να αναγνωρισθεί η ύπαρξη των μαθησιακών δυσκολιών, τίθενται ορισμένα κριτήρια.

Αρχικά, η σχολική μάθηση είναι μία απαιτητική δραστηριότητα που προϋποθέτει την ανταπόκριση του παιδιού σε συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους. Απαιτείται να υπάρξουν τεκμηριωμένες αποδείξεις που να αποδεικνύουν πως το εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν προσανατολίζεται στις ανάγκες του κάθε παιδιού.

Επιπρόσθετα, χρειάζεται η ύπαρξη ενδείξεων σε ψυχολογικές/νοητικές λειτουργίες, καθώς και το γεγονός πως οι μαθησιακές δυσκολίες δεν οφείλονται σε προβληματικές συμπεριφορές ή μειονεξίες (Αλεξόπουλος, 2011).

Είδη μαθησιακών δυσκολιών

- Διαταραχές ανάγνωσης ή δυσλεξία: Αποτελεί το πιο σημαντικό ζήτημα το οποίο αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσκολίες. Βέβαια, η δυσλεξία συνδέεται με ποικίλα συμπτώματα που εμφανίζονται σε μαθησιακό επίπεδο, όπως η αφομοίωση κειμενικών εννοιών, η προφορική απόδοση μαθημάτων, δυσκολίες στον γραπτό λόγο και στις αριθμητικές ικανότητες (Καρπαθίου, 2007).
- Διαταραχή γραπτής έκφρασης ή δυσορθογραφία: Αφορά προβλήματα στην παραγωγή γραπτού λόγου, καθώς και ένα είδος αδυναμίας του νοητικού δυναμικού παρά τη χρονολογική ηλικία του ατόμου (Παντελιάδου, 2000).

- Διαταραχή μαθηματικών ή δυσαριθμησία: Σχετίζεται με την αδυναμία πραγματοποίησης αριθμητικών πράξεων και επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων με κριτήριο τη χρονολογική ηλικία του ατόμου, την εκπαίδευση που αντιστοιχεί στην ηλικία αυτή και τη μετρηθείσα νοημοσύνη (Νικολόπουλος, 2016).
- Μαθησιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς: Περιλαμβάνει συμπτώματα των τριών μορφών που αναφέρθηκαν παραπάνω και παρεμποδίζουν από κοινού την ακαδημαϊκή επίδοση, ακόμη και αν η απόδοση στις μαθησιακές δοκιμασίες δεν είναι ουσιαστικά κάτω από το αναμενόμενο των δεδομένων της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου (Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία, 2004).

Ανησυχητικά συμπτώματα

Οι παράγοντες που μπορεί να προκαλέσουν ανησυχία εξαρτούνται από το στάδιο της ηλικίας στο οποίο βρίσκεται το κάθε παιδί. Παρ' όλα αυτά, οι δυσκολίες που παρατηρούνται είναι παρόμοιες με διαφορές οι οποίες έγκειται στη συμπεριφορά των παιδιών, όπως το αίσθημα της διστακτικότητας απέναντι στην εκπαιδευτική διεργασία, καθώς και των διαπροσωπικών τους σχέσεων με συνομήλικους (Baddeley, 1976; Μόττη-Στεφανίδη, 1999; Παντελιάδου, 2000; Πολυχρονοπούλου, 2003).

Διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών

Οι μαθησιακές δυσκολίες φανερώνονται από τα πρώτα σχολικά έτη. Βέβαια, υπάρχει περίπτωση να εμφανισθούν πριν από την αρχή της σχολικής φοίτησης ή ύστερα από αυτή. (Σακκάς, 2002).

Η λέξη κλειδί για την έγκαιρη πρόσληψη, καθώς ορισμένα στοιχεία δεν προειδοποιούν την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών, είναι η «παρατήρηση». Τα πεδία που απαιτούν προσοχή σχετίζονται με την οργάνωση, την ακολουθία, την αλληλεπίδραση, τη γλώσσα, την κατανόηση και τέλος την ανάγνωση (Τάνταρος, 2011).

Η περίπτωση της δυσλεξίας

Η δυσλεξία είναι νευρολογικής φύσεως διαταραχή και ποικίλει όσον αφορά τον βαθμό της σοβαρότητας ανεξάρτητα από το φύλο, την κοινωνική/οικονομική κατάσταση του ατόμου. Η αιτιολογία της μπορεί να οφείλεται σε δυσκολίες στην αντιληπτική/γνωστική επεξεργασία, σε γενετικές ανωμαλίες, σε μεταγνωστική αδυναμία. Σε κάθε περίπτωση, απαιτείται επιστημονικά τεκμηριωμένη διδασκαλία, ώστε να δομηθεί ένα πρόγραμμα παρέμβασης με στόχο την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή (Παντελιάδου, 2011).

Με βάση την ετυμολογία της λέξεως (δυσ + λέξη), μπορεί να κατανοήσει κανείς πως πρόκειται για δυσκολία στην επεξεργασία λόγου. Με την πάροδο των χρόνων, βέβαια, έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί. Ο ορισμός που έχει τη μεγαλύτερη απήχηση προέρχεται από τη Διεθνή Ένωση Δυσλεξίας και η μετάφρασή του εμπεριέχεται στο βιβλίο του Χρηστάκη (2006): *«η δυσλεξία συνδέεται, κυρίως, με τη γλώσσα και ερμηνεύεται, ως δυσκολία στην αποκρυπτογράφηση των λέξεων. Η δυσκολία αυτή είναι μη αναμενόμενη σε σχέση με την ηλικία του παιδιού και τις γνωστικές και ακαδημαϊκές ικανότητές του. Δεν συνδέεται με γενικές αναπτυξιακές δυσκολίες ή αισθητηριακές βλάβες. Συχνά, περιλαμβάνει εκτός από πρόβλημα στην ανάγνωση και πρόβλημα στη γραφή και στην ορθογραφία».*

Λέγεται πως επηρεάζει το 8-10% του πληθυσμού, ενώ το 2-4% αντιμετωπίζει σοβαρό πρόβλημα. Το γεγονός πως υπάρχουν δυσλεκτικοί μαθητές μέσα σε μία τάξη δυσκολεύει την εκπαιδευτική διαδικασία. Μερικοί από τους λόγους που σχετίζονται με τη δυσκολία αυτή είναι ο αργός ρυθμός επεξεργασίας, κατανόησης πληροφοριών, η δυσκολία ανάκλησής τους και οι συναισθηματικές διακυμάνσεις, λόγω της έλλειψης αυτοεκτίμησης. Επιπλέον, αδυνατούν να αντιληφθούν ότι ο γραπτός λόγος χρησιμοποιεί διαφορετικά γράμματα για να αναπαραστήσει τα φωνήματα και δυσκολεύονται να αποδώσουν το σωστό φώνημα στο αντίστοιχο γράμμα. Βέβαια, εκτός από τις δυσκολίες παρατηρείται πως

τα άτομα με δυσλεξία έχουν πάντα δημιουργικά ταλέντα και βρίσκουν λύση σε προβλήματα και καταστάσεις με διαφορετικό τρόπο.

Η διάγνωση προέρχεται από κέντρα διάγνωσης και υποστήριξης και είναι αποτέλεσμα σταθμισμένων τεστ, ώστε να αποδειχθεί αν οι δυσκολίες οφείλονται σε νοητική υστέρηση, αισθητηριακές βλάβες ή συναισθηματικές διαταραχές. Η σύνταξη της σχετικής έκθεσης γίνεται από διεπιστημονική ομάδα η οποία προσεγγίζει την περίπτωση του κάθε παιδιού ολιστικά βοηθώντας γονείς και εκπαιδευτικούς να ενημερωθούν ορθά (Πολυχρόνη κ.ά., 2010; Τάνος, 2004).

Παιδί, εκπαιδευτικοί και γονείς

Η έγκαιρη διάγνωση προϋποθέτει την ανάληψη πρωτοβουλιών για επικοινωνία και βοήθεια από το ίδιο το παιδί. Συνεπώς, ύψιστης σημασίας παράγοντας είναι η διαρκής επικοινωνία με τον δάσκαλο. Σε περίπτωση που το αίσθημα ντροπής υπερισχύει μπορεί να συνεισφέρει ένας φίλος στην παραπάνω διαδικασία. Παράλληλα, η αξιοποίηση κασετόφωνου για τη μαγνητοφώνηση των σχολικών εργασιών και η θετική διάθεση σε ανθρώπους που παρουσιάζουν ίδιες δυσκολίες αποτελούν τρόπους αποτελεσματικής αντιμετώπισης (Reid, 2005).

Ταυτόχρονα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι διακριτικός, χωρίς να ξεχωρίζει το παιδί από τους συμμαθητές του. Απαιτείται η συνεχής ενημέρωση για την εξέλιξή του. Επιπρόσθετα, ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα αναπτύσσουν την κριτική σκέψη χωρίς την απαίτηση πολύωρου διαβάσματος και η αποδοχή δακτυλογραφημένων ή υπαγορευμένων από άλλους εργασιών βοηθούν το παιδί να αποβάλλει στρεσογόνες συμπεριφορές, αγαπώντας τον εαυτό του περισσότερο (Τομαράς, 2012).

Όσον αφορά τα γλωσσικά μαθήματα η εστίαση στα δυνατά σημεία του μαθητή, η σύνδεση των ενοτήτων του μαθήματος με την προγενέστερη γνώση του μαθητή, η υπογράμμιση των βασικών σημείων της ερώτησης με χρηματιστή κιμωλία, η αξιοποίηση νοηματικών χαρτών, η βοήθεια στην οργάνωση των σχολικών ειδών συμβάλλουν θετικά με την παράλληλη χρήση εναλλακτικών εκπαιδευτικών αξιολογήσεων των μαθησιακών δυσκολιών, όπως είναι: 1. Φάκελος υλικού (portfolio), 2. Μικρές έρευνες τύπου project, 3. Συνθετικές-δημιουργικές εργασίες.

Σε κάθε περίπτωση κατά τη βαθμολόγηση των εργασιών ο εκπαιδευτικός οφείλει να αποφεύγει την παρατήρηση σε σημεία που δεν σχετίζονται άμεσα με τη δεξιότητα ή γνώση που διδάσκεται ή εξετάζεται, έτσι ώστε να μη βιωθεί το αίσθημα της αποτυχίας από το παιδί. Παράλληλα, η άσκηση σε δραστηριότητες που απαιτούν μυϊκές κινήσεις (περπάτημα, αξιοποίηση χορού-μουσικής) και εστιάζουν σε κινήσεις των λεπτών μυών στα χέρια (ζωγραφική, κατασκευή παζλ), δίνουν έναυσμα για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία (Thomas & Robinson, 1972; Rosenkötter, 1997).

Επιπρόσθετα, ο ρόλος του γονέα είναι εξέχων. Σε συνεργασία με ειδικούς εκπαιδευτικούς χρειάζεται να προσδιορίσουν το μαθησιακό προφίλ του μαθητή, να γνωρίζουν την επίδοσή του σε λεκτική και πρακτική νοημοσύνη και τέλος να κατανοήσουν τους τομείς δυσκολίας τους, όπως είναι η ανάγνωση, ο γραπτός λόγος, η ορθογραφία, τα μαθηματικά, η κατανόηση (Schulte-Körne, 2001).

Είναι σύνηθες να ζήσουν οι γονείς συναισθήματα απογοήτευσης ή σύγκρουσης. Ο αυταρχικός τρόπος συμπεριφοράς, όμως, δεν αποτελεί τακτική βοήθειας, αφού δεν αναπτύσσεται η αυτονομία των σκέψεων και δράσεων των παιδιών. Ο βαθμός αυτοεκτίμησης ενισχύεται μόνο όταν υπάρχει γονεϊκή στήριξη που θα χαρακτηρίζεται από αποδοχή και κατανόηση απέναντι σε δυσκολίες (Πόρποδας, 2003).

Καταλήγοντας, χρειάζεται να τονισθεί πως η δυσλεξία δεν είναι αρρώστια. Αποτελεί διαφορετικό τρόπο επεξεργασίας των πληροφοριών. Για τον λόγο αυτό άλλωστε, η ορθή ενημέρωση γονέων και εκπαιδευτικών, η έγκαιρη διάγνωση, οι σωστές εκπαιδευτικές

μέθοδοι και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών αποτελούν παραμέτρους αντιμετώπισης της δυσκολίας αυτής στη διάρκεια του χρόνου.

Μεθοδολογία

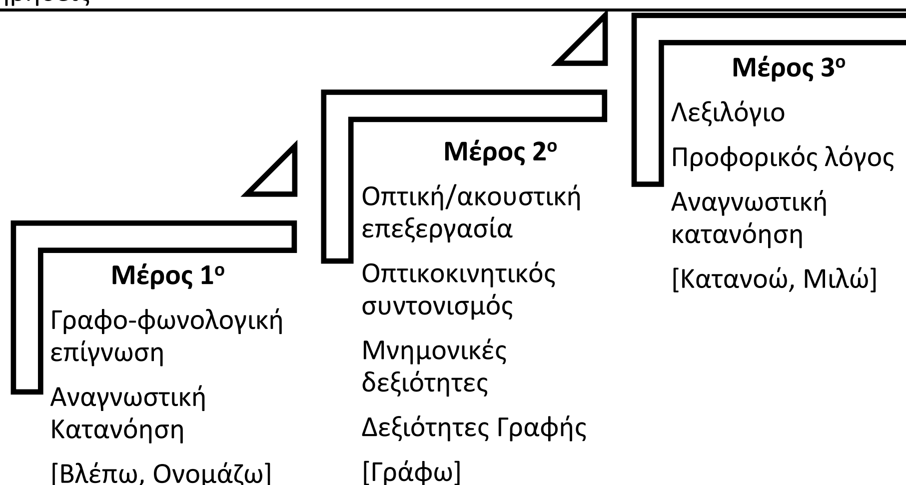
Η μεθοδολογία της έρευνας αφορούσε:

- Αρχική αξιολόγηση, για την ενημέρωση του φακέλου του μαθητή και των γονέων αντίστοιχα. Αξιοποιήθηκε μία σύγχρονη δοκιμασία αναγνωστικής επίδοσης (Δοκιμασία Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Ανάγνωσης – ΔΑΔΑ), για την έγκαιρη ανίχνευση αναγνωστικών δυσκολιών και της δυσλεξίας, καθώς όπως υποστηρίζει ο Πόρποδας (2002), η σημασία της αξιολόγησης συνδέεται με την απεικόνιση της αναγνωστικής ικανότητας του κάθε παιδιού.

Αξιοποιήθηκε η ακόλουθη μορφή αξιολόγησης για καταγραφή δυνατοτήτων και αδυναμιών των μαθητών με δυσλεξία, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα. Η διαμόρφωση του ατομικού προφίλ βοήθησε στη δημιουργία της διδακτικής μεθοδολογίας παρέμβασης στα 3 επίπεδα του υλικού.

Πίνακας 1. Μορφή αξιολόγησης

α/α	Στοιχεία περιγραφικού ορισμού	Στοιχεία από το προφίλ του μαθητή (ναι/ όχι/ προτάσεις)
1	Επαρκείς μαθησιακές ευκαιρίες	
2	Υποστηρικτικό ή μη οικογενειακό περιβάλλον	
3	Φωνολογικό έλλειμμα	
4	Νοημοσύνη (πιθανές αποκλίσεις και ανομοιογένεια)	
5	Δυσχέρεια στην ανάγνωση	
6	Δυσχέρεια στον γραπτό λόγο	
7	Μαθησιακά κίνητρα	
8	Επίδοση στη σημασιολογία	
9	Τυχόν αυτονόμηση στην κατ' οίκον μελέτη	
10	Συναισθηματικές παράμετροι ή άλλες παρατηρήσεις	



Σχήμα 1. Μέρη

Διδακτικοί στόχοι



Σχήμα 2. Γλωσσικές δεξιότητες

Σχεδιασμός του παρόντος υλικού το οποίο αποτελείται από τρία μέρη και διαμορφώθηκε με βάση τις εκπαιδευτικές ανάγκες και το μαθησιακό προφίλ μαθητών με δυσλεξία. Το πρώτο μέρος επικεντρώθηκε στην ενίσχυση της γραφο-φωνολογικής ενημερότητας και της αναγνωστικής ικανότητας τα οποία συνδέονται άμεσα μεταξύ τους. Το δεύτερο μέρος εστίασε στην οπτική/ακουστική επεξεργασία, τον οπτικοκινητικό συντονισμό, όπως και στη βελτίωση των μνημονικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων γραπτού λόγου. Το τρίτο μέρος είχε ως πυρήνα την ενίσχυση του προφορικού λόγου με τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και της αναγνωστικής κατανόησης, καθώς όσες περισσότερες λέξεις αποκτώνται από ένα άτομο τόσο πιο εύκολα μπορεί να τις αναγνωρίσει αυτόματα, χωρίς να απαιτείται αποκωδικοποίηση τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό επίπεδο.

Η μέθοδος ανάπτυξης των δεξιοτήτων περιελάμβανε μία σειρά από διδακτικές στρατηγικές, όπως είναι η τεχνική βημάτων, η εικονογράφηση και οι δραστηριότητες επεξεργασίας, ανάλυσης και σύνθεσης των δραστηριοτήτων. Η διδακτική μεθοδολογία του προγράμματος βασίστηκε στην ανάπτυξη των γλωσσικών δραστηριοτήτων σε γραπτό και προφορικό επίπεδο, στη βελτίωση της φωνολογικής επίγνωσης, της αναγνωστικής ικανότητας και τέλος στην ενίσχυση των αισθητηριακών ερεθισμάτων. Εφαρμογή και φωνολογική επαναξιολόγηση ύστερα από τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν με τη μορφή συνεντεύξεων στους εκπαιδευτικούς (ποιοτική έρευνα).

Σκοπός

Σκοπός του παρόντος υποστηρικτικού υλικού ήταν η ικανότητα αντίληψης της φωνολογικής δομής των λέξεων και η γενικότερη βελτίωση της γλωσσικής επεξεργασίας.

Στόχοι

Οι στόχοι που τέθηκαν αφορούσαν την ενίσχυση αναγνωστικών και γλωσσικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Έτσι, επικεντρώθηκαν στα ακόλουθα:

- Βελτίωση της ακουστικής αντίληψης με ιδιαίτερη έμφαση στην επεξεργασία της φωνολογικής δομής της γλώσσας.
- Ενίσχυση της ικανότητας ανάκλησης φωνολογικών πληροφοριών.
- Βελτίωση της οπτικής αντίληψης.
- Συστηματική διδασκαλία της αντιστοιχίας φωνήματος και γραφήματος.
- Καθημερινή επαφή με τον κόσμο του βιβλίου για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου.
- Προσπάθεια κατανόησης του κειμένου και στη συζήτηση.

Δομή υλικού

Το υποστηρικτικό υλικό διδακτικής μεθοδολογίας για αποκατάσταση δυσλεξίας διαμορφώθηκε σε τρία μέρη με την αξιοποίηση κατάλληλων στρατηγικών, έτσι ώστε να βελτιωθούν οι ικανότητες γλωσσικής επεξεργασίας και αναγνώρισης λέξεων.

- Βλέπω
- Κατανοώ
- Ονομάζω
- Γράφω
- Μιλώ

Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές οργανώνονται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και εμπλέκονται ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία.

Περιεχόμενο

- Γραφο-φωνολογική επίγνωση
- Αναγνωστική ικανότητα
- Οπτική/ακουστική επεξεργασία
- Οπτικοκινητικός συντονισμός
- Μνημονικές δεξιότητες
- Δεξιότητες Γραφής
- Λεξιλόγιο
- Προφορικός λόγος
- Αναγνωστική κατανόηση

Το συγκεκριμένο υλικό βασίζεται στη διαμόρφωση ενός αποκαταστασιακού προγράμματος παρέμβασης για μαθητές με δυσλεξία. Τα παιδιά με δυσλεξία είναι τόσο ίδια, αλλά και τόσο διαφορετικά ταυτόχρονα. Αποτελούν μία ανομοιογενή ομάδα με πολλές αποκλίσεις και ασυμφωνίες στις επιμέρους ικανότητές τους. Η δυσλεξία αποτελεί μία πραγματικότητα και ως τέτοια πρέπει να αντιμετωπίζεται. Σχεδιάστηκε, λοιπόν, ένα διδακτικό πρόγραμμα το οποίο είναι εύκολο στη χρήση και με βάση την ενεργητική συμμετοχή όλων των παιδιών με δυσλεξία.

Εκπαιδευτικές Μέθοδοι

Η άμεση διδασκαλία αποτέλεσε χρήσιμο τρόπο αξιοποίησης κατά τη διάρκεια αποκατάστασης, καθώς συνέβαλε σημαντικά στον σχεδιασμό του προγράμματος και στην αποτελεσματικότερη σχολική επίδοση των μαθητών. Η προετοιμασία των μαθητών όσον αφορά του στόχους της διδασκαλίας, η χρήση πλήθους παραδειγμάτων και η συνεχής ενθάρρυνση βοήθησε στη δημιουργία ευχάριστου κλίματος.

Στη συνέχεια, η πολυαισθητηριακή διδακτική μέθοδος στηρίχτηκε στην αλληλεπίδραση των αισθήσεων που συνδέονται με τις λειτουργίες του λόγου και συνδυάζει οπτικά, ακουστικά, απτικά και κιναισθητικά ερεθίσματα. Βελτιώθηκε, έτσι, η μνημονική ικανότητα και η ικανότητα συγκέντρωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Επιπλέον, η αξιοποίηση της εξατομικευμένης μάθησης βοήθησε στην εστίαση στις ατομικές ανάγκες και ενδιαφέροντα των μαθητών λαμβάνοντας υπόψη τις δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά τους.

Τέλος, ο ομαδοσυνεργατικός τρόπος διδασκαλίας με την αξιοποίηση της παιγνιώδους μορφής εκπαίδευσης συνέβαλε στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού καλλιεργεί τις δεξιότητες της συνεργασίας και της επικέντρωσης σε κοινούς στόχους.

Διδακτικές Στρατηγικές

Αρχικά, αξιοποιήθηκε η τεχνική βημάτων. Οι μαθητές εκπαιδεύτηκαν στα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν σε κάθε δραστηριότητα μαζί με την ανάπτυξη της ακολουθίας στρατηγικών σκέψης. Ειδικότερα, η τεχνική βημάτων βασίστηκε στην άμεση διδασκαλία, καθώς και στην υποδειγματική μοντελοποίηση βάσει της οποίας δημιουργήθηκαν δραστηριότητες επεξεργασίας και εμπέδωσης μέσω διαδικασιών σύνθεσης και ανάλυσης.

Επιπρόσθετα, η διδακτική στρατηγική της εικονογράφησης βασίστηκε στην ταυτόχρονη ενεργοποίηση των αισθήσεων (όραση, ακοή, αφή) με βάση τις αρχές της πολυαισθητηριακής διδασκαλίας.

Επίσης, οι δραστηριότητες οπτικής και ακουστικής, επεξεργασίας βασίστηκαν στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία με την αξιοποίηση του παιχνιδιού τα οποία αποτέλεσαν χρήσιμα διδακτικά εργαλεία όλων των μερών του προγράμματος αποκατάστασης (1,2,3). Τέλος, η βασική αρχή της ολοκλήρωσης του κάθε αναπτυξιακού τομέα προσέφερε στα παιδιά τη δυνατότητα αποκατάστασης των αδυναμιών τους, έτσι ώστε να χτιστεί η νέα δεξιότητα.

Εφαρμογή

Το υλικό εφαρμόστηκε σε 2 μαθητές της Β΄, 1 της Γ΄, 1 της Δ΄ και 1 της Ε΄ Δημοτικού, με διαγνωσμένες δυσκολίες και συμπτώματα δυσλεξίας ή διαταραχής αυτιστικού φάσματος για το διάστημα 9 μηνών. Οι μαθητές εργάζονταν ατομικά για 45΄ αξιοποιώντας το υλικό αποκατάστασης μέσα στα πλαίσια προγράμματος παρέμβασης και με βάση το ατομικό προφίλ τους με συχνότητα 1-2 φορές την εβδομάδα. Αρχικά, γινόταν παρουσίαση της θεωρίας με τη μορφή της άμεσης διδασκαλίας έτσι ώστε να γίνουν σαφείς προς τους μαθητές οι διδακτικοί στόχοι. Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε υποδειγματική διδασκαλία είτε με χειραπτικό είτε με οπτικοποιημένο υλικό και με αξιοποίηση της πολυαισθητηριακής προσέγγισης, προκειμένου να ενισχυθούν τα αισθητηριακά ερεθίσματα των παιδιών. Τέλος, ο εκπαιδευτικός μέσω της εξατομικευμένης διδασκαλίας και ύστερα με τον ομαδοσυνεργατικό τρόπο διδασκαλίας πραγματοποιούσε μαθησιακές δραστηριότητες και παιχνίδια στα οποία υπήρχε διαβάθμιση στο επίπεδο δυσκολίας και εξέλιξης. Σειρά είχε η υλοποίηση εργασίας όπου το παιδί λειτουργούσε αυτόνομα και η παροχή υλικού ανατροφοδότησης και αυτό-αξιολόγησης του μαθητή.

Πίνακας 2. Υλικό Αποκατάστασης

Ομοιότητα αρχικού φωνήματος Επισήμανση: Ποιες λέξεις αρχίζουν με το ίδιο φώνημα; Επισήμανση: Ενώνεις φώνημα με λέξεις. ρ • • θέατρο θ • • ράδα κ • • παπί π • • τόπι τ • • κότα Επισήμανση: Ποιες λέξεις αρχίζουν με το ίδιο φώνημα; πατίνι κοντίνα πέταξε άλλος κερί τόπι είναξα	Σημασιολογικά συστατικά Περίγραμμα Επισήμανση: Στο κείμενο που έχετε μπροστά σας λείπουν κάποιες λεπτομέρειες. Προσπαθήστε να εμπλουτίσετε το κείμενο. Η γιαγιά μου ζει σε ένα χωριό. Το σπίτι της είναι μικρό. Έχει αρκετά ζώα στον κήπο της. Μαγειρεύει ωραία φαγητά. Μου αρέσει να πηγαίνω στη γιαγιά μου! **Εμπλουτισμένο κείμενο:** Πλαίσιο κειμένου Επισήμανση: Το κείμενο έχει μείνει μισό, συμπληρώστε τις ελλιπείς προτάσεις. Το δωμάτιό μου βρίσκεται στο πίσω μέρος του σπιτιού, είναι ……………………και ιδιαίτερα ……………………, γιατί έχει ένα μεγάλο παράθυρο. Μέσα στο δωμάτιό μου υπάρχουν ……………………χρώματα και πολλά πολύχρωμα ……………………. Επίσης, μέσα στο δωμάτιο υπάρχουν μπαούλα που τοποθετώ τα …………………… ……………μου. Το πρωί, όταν ξυπνάω, νιώθω ……………και ετοιμάζομαι …………………… …………………… Έπειτα, τακτοποιώ τα πράγματα μου μέσα στην τσάντα, για να είμαι έτοιμος για το σχολείο. Βγαίνω από το σπίτι και…………………… …………………… Η μέρα είναι γεμάτη από πολλές δραστηριότητες. Μου αρέσει που έχω γεμάτη μέρα.

Ζάρι Ανάγνωσης

Επισήμανση: Ρίχνεις το ζάρι και απαντάς στην ερώτηση που τυχαίνει κάθε φορά.

Τι με προβλημάτισε από το κείμενο και γιατί;

Τι μου θύμισε το κείμενο και γιατί;

Τι μου έκανε εντύπωση από το κείμενο και γιατί;

Τι δεν κατάλαβα από το κείμενο και γιατί;

Τι θα θυμάμαι για πάντα από το κείμενο και γιατί;

Πώς με έκανε να νιώσω το κείμενο και γιατί;

Θαλάσσια οικολογία

Η αλιεία είναι μια από τις αρχαιότερες ανθρώπινες δραστηριότητες. Τη σημερινή εντατική μορφή της την απέκτησε μόλις τον περασμένο αιώνα. Η παγκόσμια αλιευτική παραγωγή έχει τετραπλασιαστεί τα 40 τελευταία χρόνια. Αυτό, όμως, δεν σημαίνει πως αυξήθηκαν τα αποθέματα των ψαριών. Απλά, μεγάλωσε η αποτελεσματικότητα των αλιευτικών εργαλείων και, φυσικά, το μέγεθος των στόλων. Η σύγχρονη εντατική αλιεία έχει οδηγήσει στην εξαφάνιση πολλών αποθεμάτων ψαριών σε πολλές θάλασσες του πλανήτη.

Η "βιομηχανική", όπως λέγεται, αλιεία έγινε συνώνυμη με την καταλήστευση της θάλασσας. Οι ωκεανοί θεωρήθηκαν ως ανεξάντλητη πηγή αλιευμάτων. Σήμερα, δεν απειλείται μόνο το περιβάλλον και τα οικοσυστήματα αλλά και το ίδιο το μέλλον της αλιείας ως οικονομικής δραστηριότητας. Ενώ, λοιπόν, τα αποθέματα όλο και λιγοστεύουν, οι στόλοι χρειάζεται να μετακινούνται όλο και μακρύτερα αναζητώντας τα τελευταία ψάρια.

Απόσπασμα από:http://www.greenpeace.gr/p

Πίνακας 3. Καταγραφή εφαρμογής

Ημερομηνία:		
Τομείς Μάθησης	Δεξιότητες-Ικανότητες	Πρόοδος
Σήμερα μου άρεσε:		
Σήμερα έμαθα:		
Θα προσπαθήσω να:		

Αποτελέσματα

Ύστερα από την εφαρμογή του προγράμματος, την επαναξιολόγηση των μαθητών και τη συλλογή δεδομένων με τη μέθοδο της ποιοτικής έρευνας, η οποία υλοποιήθηκε μέσω συνεντεύξεων σε εκπαιδευτικούς διαπιστώθηκε πως οι μαθητές είχαν κατανοήσει σε ικανοποιητικό βαθμό τους τομείς μάθησης και την μεθοδολογία αποκατάστασης δυσλεξίας. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από το διδακτικό πρόγραμμα παρέμβασης και τα αποτελέσματα της δοκιμασίας αξιολόγησης δεξιοτήτων ανάγνωσης – ΔΑΔΑ, παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση στη γενικότερη επεξεργασία του προφορικού λόγου, καθώς και στις μνημονικές δεξιότητες.

Επίσης, οι μαθητές βελτιώθηκαν σημαντικά στη γλωσσική επεξεργασία με βάση τις ατομικές ανάγκες τους. Μέσα από τα δεδομένα αξιολόγησης τονίστηκε η μεγαλύτερη βελτίωση σε επίπεδο φωνολογίας, ενώ ταυτόχρονα η διδακτική μεθοδολογία φάνηκε ότι λειτούργησε βοηθητικά. Επιπρόσθετα, η συνδυαστική χρήση του υλικού λειτούργησε ενισχυτικά και το διδακτικό υλικό δεν αξιοποιήθηκε με στείρα εφαρμογή αλλά χαρακτηρίστηκε από την ευελιξία του και την εφαρμογή του στα τρία μέρη με βάση το ατομικό προφίλ κάθε μαθητή. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν πως υπάρχει η ανάγκη ύπαρξης μεθοδολογίας και όχι απλού υλικού όσον αφορά τα προγράμματα αποκατάστασης και παρέμβασης, ενώ παράλληλα τα προαναφερθέντα μέρη αποκατάστασης δυσλεξίας αποτέλεσαν βοηθητικό εργαλείο για τμήματα ένταξης και συνέβαλαν στον σχεδιασμό και στην οργάνωση της διδακτικής παρέμβασης.



Σχήμα 3. Τομείς ενίσχυσης

Στην κλίμακα Likert φάνηκε σε βαθμό 4 η αποτελεσματικότητα της διδακτικής μεθοδολογίας και ειδικότερα ο βαθμός βοήθειας και υποστήριξης των μαθητών. Η ερώτηση ανοικτού τύπου σχετικά με τι άρεσε περισσότερο στους μαθητές ανέδειξε σημαντικά στοιχεία σε σχέση με το διδακτικό πρόγραμμα, όπως ήταν η εικονογράφηση, η δομή δραστηριοτήτων και η αλληλουχία στους τομείς.

Με τον τρόπο και την μορφή εφαρμογής της διδακτικής μεθοδολογίας ενισχύθηκε το αίσθημα αυτοεκτίμησης των παιδιών και δόθηκε έναυσμα για την ενεργότερη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Πίνακας 4. Ερωτηματολόγιο για Μεθοδολογία Αποκατάστασης

Φύλο	**Γυναίκα / Άντρας**
Ηλικία	
Διδακτική Εμπειρία	
Γνώσεις για δυσλεξία	Μέτριες, Καλές, Πολύ καλές, Άριστες
Δουλεύετε με παιδιά με δυσλεξία;	Πολύ συχνά, Μερικές φορές, Συχνά, Σπάνια
Ποια μεθοδολογία ακολουθείτε στην παρέμβαση στα παιδιά με δυσλεξία;	
Σε ποιο βαθμό σας βοήθησε το Πρόγραμμα Μεθοδολογίας Αποκατάστασης Δυσλεξίας 1-2-3;	1 2 3 4 5
Τι χαρακτηριστικά του βρήκατε χρήσιμα;	
Ποιοι τομείς ενισχύθηκαν περισσότερο;	Φωνολογική επίγνωση, Προφορικός λόγος, Μνήμη, Λεξιλόγιο, Γραφή, Ανάγνωση, Κατανόηση
Πώς βρήκαν το υλικό τα παιδιά;	Ωραίο, Ενδιαφέρον, Βαρετό
Τι τους άρεσε περισσότερο;	

Συμπεράσματα

Οι μαθησιακές δυσκολίες και ιδιαίτερα η δυσλεξία αποτελούν δυσκολίες που έχουν απασχολήσει πλήθος επιστημόνων με τις απόψεις να δίστανται όσον αφορά τη φύση τους, δηλαδή τα αίτια, τα χαρακτηριστικά και τους τρόπους αντιμετώπισης.

Το πρόγραμμα αποκατάστασης βασίστηκε στην ανάπτυξη της ικανότητας αντίληψης της ανάγνωσης, της γραφής και της ορθογραφίας σε παιδιά με δυσλεξία. Αξίζει να τονισθεί πως η μεθοδολογία του προγράμματος δεν αποτελεί το μαγικό ραβδί που θα λύσει το πρόβλημα. Η βελτίωση της κάθε δυσκολίας εξαρτάται από την έγκαιρη διάγνωση, τη διάρκεια της παρέμβασης, καθώς και τη σοβαρότητα της εκάστοτε κατάστασης.

Ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τους γονείς και τους ειδικούς επιστήμονες οφείλει να αξιοποιεί μεθόδους που ενεργοποιούν τις αισθήσεις, να δίνει έμφαση σε διαδικασίες σύνθεσης και ανάλυσης και ταυτόχρονα να είναι σαφής ως προς τις πληροφορίες που μεταδίδει υιοθετώντας τη συστηματική, άμεση και εντατική διδασκαλία μέσω των επαναλήψεων.

Τέλος, προτείνεται η διευρυμένη εφαρμογή της συγκεκριμένης διδακτικής μεθοδολογίας σε μεγαλύτερο δείγμα παιδιών και εκπαιδευτικών για περαιτέρω μελέτη και διερεύνηση του βαθμού αποτελεσματικότητάς του.

Αναφορές

Baddeley, A. D. (1976). *The psychology of memory*. New York.

Reid, G. (2005). *Dyslexia and Inclusion.* London: David Fulton Publishers.

Rosenkötter, H. (1997). *Neuropsychologische Behandlung der Legasthenie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Schulte-Körne, G. (Ed.). (2001). Legasthenie: erkennen, verstehen, fördern. Beiträgezum 13. *Fachkongress des Bundesverbandes Legasthenie, 1999*.

Thomas, E. L., & Robinson, H. A. (1972). *Improving Reading in Every Class. Abridged edition*. Allyn and Bacon, Incorporated.

Αλεξόπουλος, Χ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Ειδικοπαιδαγωγική Παρέμβαση.* (Διαθέσιμο: http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=1065&bitstream=1065_01#page/1/mode/1up, προσπελάστηκε στις 15/5/2021)

Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία. (2004). *Διαγνωστικά Κριτήρια DSM-IV TR. DSM-V & ICD-10* (Κ. Γκοτζαμάνης, Μτφρ.). Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Λίτσας.

Καρπαθίου, Εμμ., Χ. (2007). *Διαγνωστική Κλίμακα Δυσλεξίας*. Αθήνα: Καραμέτος.

Μόττη- Στεφανίδη, Φ. (1999). *Αξιολόγηση της Νοημοσύνης Παιδιών Σχολικής Ηλικίας και Εφήβων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολόπουλος, Γ. (2016). Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά, αναγκαία η δημιουργία λεξιλογίου εννοιών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *2015*(2), 1001-1015. (Διαθέσιμο: http://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/ennoiologio2017.pdf, προσπελάστηκε στις 13/5/2021)

Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη Τι & Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.

Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., & Μπίμπου, Α. (2010). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες Δυσλεξία Ταξινόμηση, Αξιολόγηση και Παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γ ράμματα.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση.* Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Πόρποδας, Κ. (2003). *Η Μάθηση και οι Δυσκολίες της.* Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

Σακκάς, Β. (2002). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Οικογένεια. Παιδαγωγική και κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Ατραπός.

Τανός, Χ. (2004). *Η δυσλεξία και η αντιμετώπιση του δυσλεκτικού μαθητή*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Τάνταρος, Σ. (2011). *Δυσκολίες Μάθησης Αναπτυξιακές, εκπαιδευτικές και κλινικές προσεγγίσεις.* Αθήνα: Πεδίο.

Τομαράς, Ν. (2012). *Μαθησιακές δυσκολίες: ισότιμες ευκαιρίες στην εκπαίδευση.* Αθήνα: Πατάκης.

Εκπαιδευτικό πλαίσιο για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Λαζαρίδου Βασιλική
Δασοπόνος-Νομικός, MSc Δασοπονίας ΤΕΙ Α.Μ.Θ., MEd Ειδικής Αγωγής Δ.Π.Θ.,
Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων Δ.ΙΕΚ
vickylazaridou@hotmail.com

Τζώρτζης Αντώνιος
Αρχιτέκτων Τοπίου, MSc Αρχιτεκτονικής Τοπίου Γ.Π.Α., MEd Ειδικής Αγωγής Δ.Π.Θ.,
Υπ. Διδάκτωρ Α.Π.Θ., Εκπαιδευτής Ενηλίκων Δ.ΙΕΚ
tz.antonios@gmail.com

Κατσινίκας Κωνσταντίνος
Δασοπόνος, MSc Δασολογίας Δ.Π.Θ., MEd Ειδικής Αγωγής Δ.Π.Θ.,
Διδάκτωρ Α.Π.Θ., Εκπαιδευτής Ενηλίκων Δ.ΙΕΚ
katsinikas@hotmail.com

Περίληψη

Η συμπερίληψη έχει αποτελέσει παγκοσμίως ως η περισσότερο θετική πολιτική διαμέσου της οποίας δύνανται να αποφευχθούν οι αρνητικές συνέπειες της περιθωριοποίησης των μαθητών με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» οι οποίες συνδέονται με τη χαμηλή αυτοεκτίμηση, τη σχολική διαρροή, την αποτυχημένη ένταξη στο κοινωνικό σύστημα και την αποτυχημένη επαγγελματική αποκατάσταση. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η αποτίμηση των δυσκολιών εφαρμογής της πολιτικής της συμπερίληψης στο εκπαιδευτικό σύστημα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης οι σοβαρότερες δυσκολίες εφαρμογής της πολιτικής της συμπερίληψης και ένταξης των παιδιών συνδέονται με το δύσκαμπτο χαρακτήρα των δημόσιων μηχανισμών και τις καθυστερήσεις στη διάγνωση και εκτίμηση των προβλημάτων που φέρνουν τα παιδιά σε τμήματα ένταξης. Η απορριπτική στάση των δασκάλων προς την ένταξη είναι μία ακόμα δυσκολία που συνδέεται με την έλλειψη γνώσης των εκπαιδευτικών, παρόλα αυτά πολλοί εκπαιδευτικοί επιζητούν να εκπαιδευτούν μέσα από ειδικά προγράμματα και μεταπτυχιακά ειδικής αγωγής που τους δίνουν την ευκαιρία όχι μόνο να καταλάβουν τα προβλήματα των παιδιών αλλά να μετέχουν ενεργά στην αποκατάστασή τους.

Λέξεις κλειδιά: ειδική αγωγή**,** συμπεριληπτική εκπαίδευση, εκπαιδευτικό πλαίσιο, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Εισαγωγή

Το πλαίσιο εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή είναι σε φάση αδιάληπτης εξέλιξης σε διεθνές επίπεδο. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση τείνει να αναγνωρίζεται πλέον ως βασική πρακτική για τους μαθητές με «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» ενώ στις περισσότερες περιπτώσεις οι κυβερνήσεις των χωρών βρίσκονται σε κατάσταση προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ως μία αναγκαία διαδικασία η οποία έχει τη δυνατότητα να προσφέρει ίσες ευκαιρίες στους μαθητές με προβλήματα μάθησης αναβαθμίζοντας με αυτόν τον τρόπο το εκπαιδευτικό σύστημα. Υπάρχουν διάφορες επιπλοκές οι οποίες έχουν να κάνουν με τον χαρακτήρα και την αποτελεσματικότητα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η επιρροή των κοινωνικών και πολιτισμικών επενεργειών τείνουν να μειώνουν την αποτελεσματική επιτέλεση αυτής της πολιτικής με επακόλουθο οι μαθητές να μην κερδίζουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και τις εκπαιδευτικές παροχές. Στη χώρα μας, έχουμε σημαντικά προβλήματα στην εκτέλεση των νόμων ειδικής αγωγής που ψηφίζονται εξαιτίας του δύσκαμπτου και «συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος»,

της γραφειοκρατίας καθώς και του περιορισμού των πόρων η οποία έχει ως αποτέλεσμα την περιορισμένη εφαρμογή της ενταξιακής πολιτικής γεγονός που οδηγεί στην περιθωριοποίηση και απομόνωση των μαθητών με «ειδικές μαθησιακές ανάγκες» (Πολυχρόνη, 2011). Τα τελευταία χρόνια έχουν λάβει χώρα σημαντικές μεταρρυθμίσεις προς την γενικότερη εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με σημαντικές καθυστερήσεις ενώ οι διατάξεις που περιγράφουν και οριοθετούν τα ενταξιακά δικαιώματα των μαθητών με «ειδικές μαθησιακές ανάγκες», έχουν συνθέσει εκπαιδευτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς με σκοπό την εξειδίκευση τους σε αυτόν τον τομέα. Παρόλο αυτά, οι δυσκολίες συνεχίζουν για διάφορους λόγους αλλά πρωτίστως εξαιτίας της έλλειψης ευελιξίας των κυβερνητικών πολιτικών αλλά και λόγω του γεγονότος ότι το συμπεριληπτικό σχολείο δεν αντιμετωπίζεται ολιστικά εφόσον δεν υπάρχει όραμα για την παροχή επιτυχημένων εκπαιδευτικών παροχών ένταξης (Willmshurst, 2011).

Μεθοδολογία

Η Μεθοδολογία περιλαμβάνει την συστηματική ανασκόπηση των ήδη υπαρχουσών σχετικών ερευνών στη βιβλιογραφία, οι οποίες θα αναλυθούν, θα σχολιαστούν και θα συγκριθούν μεταξύ τους, ενώ θα γίνει αναφορά και στα βασικά συμπεράσματα αυτών. Δόθηκε έμφαση και στον τρόπο με τον οποίο διεξήχθησαν οι έρευνες και τυχόν κενά που μπορεί να υπάρχουν στη μεθοδολογία που ακολούθησαν. Σε περίπτωση που εντοπιστούν κενά στην υπάρχουσα βιβλιογραφία θα προταθούν περαιτέρω έρευνες έτσι ώστε να υπάρξει στο μέλλον μία ολοκληρωμένη τεκμηρίωση του θέματος. Τα κριτήρια επιλογής των άρθρων ήταν σχετικά με το αν αφορούν τα πλαίσια εκπαίδευσης για τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης ένα ακόμα κριτήριο ήταν η γλώσσα των άρθρων η οποία ήταν η ελληνική και η αγγλική. Ἑπειτα επιλέχθηκαν τα άρθρα που σχετίζονταν με το θέμα της έρευνας μας.

Τα κριτήρια αποκλεισμού των ερευνών και άρθρων που θα περιληφθούν στην παρούσα μελέτη είναι έρευνες που δεν είναι σχετικές με το θέμα και δεν αποτελούν επιστημονικές έρευνες ή άρθρα.

Δυσκολίες στην εκπαίδευση των μαθητών με ιδιαιτερότητες

Το πολιτικό σύστημα

Τα σχολεία σήμερα παρέχουν την ευκαιρία υποστήριξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες κυρίως περιλαμβάνοντας τμήματα που διευκολύνουν τους μαθητές να εισέλθουν και να επιτύχουν την ένταξη του στο γενικό σχολείο. Ακόμη οι μαθητές που δεν έχουν λάβει αξιολόγηση έχουν τη δυνατότητα να φοιτήσουν στα τμήματα ένταξης εφόσον έχουν την άδεια του «συμβούλου ειδικής αγωγής του σχολείου» ο οποίος έχει αποφανθεί ότι χρήζουν υποστήριξης (Zouniou- Sideri, 2006). Συνεπώς τα τμήματα ένταξης ενέχουν μαθητές που έχουν μαθησιακές δυσκολίες ήπιας μορφής όπως και μαθητές με σοβαρότερες μαθησιακές δυσκολίες. Όμως, προκύπτει ότι τα τμήματα ένταξης περιθωριοποιούν και αποξενώνουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντί να συμβάλλουν στην μόρφωση και κοινωνικό-γνωστική ανάπτυξη τους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004).

Επιπροσθέτως, υπάρχει η πεποίθηση ότι οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να ωφεληθούν από την επαγγελματική εκπαίδευση που προσφέρεται στην «ανωτέρα δευτεροβάθμια εκπαίδευση». Όμως, σε ότι σχετίζεται με τον φορέα Σ.Μ.Ε.Α. ο οποίος κατατάσσεται στη «δευτεροβάθμια εκπαίδευση» ως εκπαιδευτικός οργανισμός παρέχει την δυνατότητα για ψυχολογική ενίσχυση αλλά δεν συμβάλλει στην επαγγελματική εξειδίκευση των μαθητών. Αντίστοιχα, η επαγγελματική εκπαίδευση απουσιάζει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση όταν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι υποτυπώδες δίχως να υπάρχει κανένας κανόνας τόσο για την ένταξη όσο και για την επαγγελματική εξασφάλιση. Αυτό συμβαίνει εξαιτίας κυρίως της μη ύπαρξης εξειδικευμένων εκπαιδευτικών αλλά και εξαιτίας της έλλειψης πόρων στις σχολικές μονάδες. Ένας ακόμη σημαντικός τομέας που είναι αναγκαίο να ενισχυθεί είναι η παροχή δια βίου εκπαίδευσης

για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες που αποφοιτούν από το γενικό σχολείο (Στασινός,2013).

Σοβαρά ζητήματα έχουν διαπιστωθεί από το «Συνήγορο του Πολίτη» σε ότι αφορά την οργάνωση των ειδικών σχολείων, τόσο σε ότι έχει να κάνει με την καταλληλόλητα των κτηρίων πολλών εκ των οποίων παρουσιάζουν προβλήματα ή δεν είναι φιλικά προς άτομα με ειδικές ανάγκες, όσο και σε ότι έχει να κάνει με το ανθρώπινο δυναμικό και την γενικότερη λειτουργία τους. Σε ότι αφορά το «Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών» των ειδικών σχολείων προβλέπεται η συνεργασία με εξειδικευμένο «σύμβουλο επαγγελματικού προσανατολισμού» (Αλεβίζος, 2004), ωστόσο δεν υπάρχει οργανική θέση για αυτή την ειδικότητα. Σημαντικό επιπλέον θέμα απαρτίζει η έλλειψη καθαρού πλαισίου σε ότι έχει να κάνει με τις επαγγελματικές διεξόδους όπως και ο σχηματισμός φορέα, που θα ενισχύει τους αποφοίτους στις προσπάθειες τους για ανεύρεση εργασίας (Κάτσος, 2013). Ακόμη, δεν προσφέρονται καθαρές δεσμεύσεις σε ότι έχει να κάνει με την έγκριση και εφαρμογή εξειδικευμένων προγραμμάτων που έχουν προσαρμοστεί και εξατομικευτεί για μαθητές που σπουδάζουν σε σχολικές μονάδες που προσφέρουν τόσο γενική όσο και επαγγελματική εκπαίδευση (Συνήγορος του Πολίτη, 2008).

Προγενέστερες έρευνες έχουν διατυπώσει μια ιδιαίτερα προβληματική σχέση των ατόμων ΑμεΑ με την εργασία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2002). Σήμερα, η εισαγωγή των μαθητών με αναπηρία στην αγορά εργασίας έχει φανερώσει την ανάγκη εξέτασης των αναγκαίων δεξιοτήτων που απαιτείται να διαθέτουν (Βαρσάμης κ.ά., 2008α). Ακόμη παρατηρείται ότι αποτελεί σημαντικό κριτήριο για την επιτυχή προσαρμογή του μαθητή στον επαγγελματικό χώρο της εργασίας οι κοινωνικές δεξιότητες. Είναι σημαντικό ότι οι δάσκαλοι, δίνουν αξιόλογη βαρύτητα σε κοινωνικές και επαγγελματικές δεξιότητες που σχετίζονται με τη δυνατότητα του εργαζομένου να είναι επικοινωνιακός, να συνεργάζεται και να είναι συνεπής, δεξιότητες οι οποίες είναι απαραίτητες για τους μαθητές που θέλουν να ενταχθούν στον επαγγελματικό χώρο (Βαρσάμης κ.ά., 2008).

Γραφειοκρατεία

Ένα ακόμη ιδιαίτερα σπουδαίο εμπόδιο για την επιτυχημένη ένταξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι οι καθυστερήσεις που απορρέουν από τη γραφειοκρατία και ιδιαίτερα την καθυστέρηση που ταλαιπωρεί τους μαθητές ώσπου να γίνουν αποδεκτοί για αξιολόγηση. Η γραφειοκρατία συμβάλλει με ιδιαίτερα αρνητικό τρόπο και στην απορριπτική θέση των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά τη λειτουργία των τμημάτων ένταξης (Πολυχρόνη, 2011). Επιπλέον σε ορισμένες περιπτώσεις αλλά όχι πάντα, η επικοινωνία μεταξύ των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής παιδείας είναι αναποτελεσματική εξαιτίας του ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί απασχολούνται λιγότερες ώρες και σε τμήματα με λιγότερους μαθητές (Μαριδάκη- Κασσωτάκη, 2011) . Η συνεργασία των εκπαιδευτικών ωστόσο είναι αξιόλογης σημασίας για την αποτελεσματική προσαρμογή και ένταξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες γιατί είναι ύψιστης σημασίας ο εκπαιδευτικός της γενικής αγωγής να γνωρίζει ότι αφορά την πορεία του μαθητή που φοιτά στην τάξη του και έχει σχετικές δυσκολίες ενώ θα πρέπει να λαμβάνει και να εφαρμόζει τις κατευθυντήριες οδηγίες από τον ειδικό παιδαγωγό για την εκπαίδευση του μαθητή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη γενική τάξη (Ρόδη, 2015).

Σχολική Ηγεσία

Ένας άλλος πολύ σημαντικός τομέας στην αποτελεσματική εφαρμογή της ενταξιακής πολιτικής στο σχολείο είναι αυτός της σχολικής ηγεσίας ο οποίος συμβάλλει με μοναδικό τρόπο τόσο στην εδραίωση του θετικού κλίματος μεταξύ των στελεχών του εκπαιδευτικού δυναμικού και των μαθητών στη σχολική μονάδα, όσο και στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τους τρόπους εφαρμογής της ενταξιακής πολιτικής. Επιπροσθέτως, σε ότι έχει να κάνει με την ενίσχυση των δασκάλων στην διαχείριση των παιδιών με ειδικές

μαθησιακές ανάγκες, ο διευθυντής είναι δυνατόν να επενεργήσει με θετικό τρόπο στο διδακτικό έργο που προσφέρεται από τους δασκάλους εδραιώνοντας ένα καθοδηγητικό πρότυπο διδασκαλίας και συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον (Καψάλης, 1999). Ο διευθυντής αποτελεί το πιο σωστό άτομο εντός του σχολικού περιβάλλοντος για να κατευθύνει και να προβάλει τους τρόπους διαχείρισης της ενταξιακής πολιτικής εντός του σχολείου. Ο διευθυντής είναι δυνατόν να λειτουργήσει στο σχολείο ως πρότυπο προς μίμηση και να κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς διαμορφώνοντας ένας ασφαλές περιβάλλον στο οποίο οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές θα νιώθουν ότι δύνανται να συνυπάρχουν στο ίδιο πλαίσιο ανεξαρτήτως των ιδιαιτεροτήτων των παιδιών. Όταν ο διευθυντής δεν προχωρά στους παραπάνω χειρισμούς και όταν δεν είναι από μόνος του υποστηρικτής της ενταξιακής πολιτικής, είναι βέβαιο πως το κλίμα του σχολείου που θα διαμορφωθεί θα συνθέτει εχθρικό έδαφος για την αποτελεσματική εφαρμογή της ενταξιακής πολιτικής (Howe, 2006).

Η χαμηλή κατάρτιση των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με την έρευνα της Χατζηζήση (2012) το 9,6 % των εκπαιδευτικών που συμμετείχε είχε εκπαιδευτεί ως ένα βαθμό για το πώς να χειριστεί το σχολικό περιβάλλον ένα μαθητή με ιδιαιτερότητες. Στις συνεντεύξεις που έλαβαν χώρα ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να εξηγήσουν τους λόγους που οδηγούν στα χαμηλά ποσοστά εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά την εκπαίδευση και χειρισμό παιδιών με ιδιαιτερότητες με όλους να ισχυρίζονται ότι υπάρχει έλλειψη κινήτρου και συστηματικής προσπάθειας από το κράτος. Πιο αναλυτικά, το γεγονός ότι τα μαθήματα για τη διαχείριση των ατόμων με «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» είναι λιγοστά και άνευ υποχρεωτικής παρακολούθησης δεν οδηγεί στην αποτελεσματική εξειδίκευση των εκπαιδευτικών (Stothard, & Hulme, 2015). Επιπλέον σε ότι σχετίζεται με την συμβολή των γονέων στη διαμόρφωση της καθημερινότητας του παιδιού με αναπηρία στο σχολείο, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων υποστήριξε ότι είναι σημαντικό οι μαθητές με ιδιαιτερότητες να επιβλέπονται κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και του φαγητού. Επιπλέον, πολύ μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών υποστήριξαν ότι εποπτεύουν στενά τους μαθητές κατά του μαθήματος με σκοπό να το βοηθήσουν να κατανοήσει την ύλη ενώ οι περισσότεροι υποστήριξαν ότι προσαρμόζουν το σχολικό πρόγραμμα στις ανάγκες του μαθητών με ιδιαιτερότητες. Παρ' όλα αυτά, όλοι οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν την πολιτική της συμπερίληψης τονίζοντας όμως ότι αυτό μπορεί να λάβει χώρα υπο προϋποθέσεις με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής που θα στηρίζει παράλληλα τα παιδιά με ιδιαιτερότητες(Palescu et al. 2011).

Η συνεργασία στη σχολική αίθουσα

Η συνεργασία στη σχολική αίθουσα εκτός από τον σχεδιασμό, τη σταδιακή αποκατάσταση και τη συνεργατική μάθηση υποδεικνύει ότι είναι ένα σημαντικό και αποτελεσματικό γνώρισμα των μαθημάτων το οποίο ενθαρρύνει όχι μόνο τη συμμετοχή των μαθητών στην τάξη που έχουν τυπική ανάπτυξη αλλά και όσων αντιμετωπίζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Aincow et al., 2013).

Η συνεργασία στη σχολική αίθουσα αποτελεί τον τρόπο με τον οποίο οι πόροι που διατίθενται από το εκπαιδευτικό σύστημα, κυρίως σε ότι έχει να κάνει με το εκπαιδευτικό προσωπικό αξιοποιούνται για την υποστήριξη της εκπαίδευσης όλων των μαθητών Fuchs D, (Fuchs, Compton, Smart, 2012). Πιο αναλυτικά, υφίστανται ισχυρά τεκμήρια υπέρ των πλεονεκτημάτων όσων προσεγγίσεων υποστηρίζουν τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών με σκοπό το σχηματισμό συνθηκών διδασκαλίας που δύνανται να αυξήσουν τη συμμετοχή των μαθητών γενικότερα, ενώ συγχρόνως κατακτούν υψηλά ποσοστά μάθησης για όλους τους μαθητές μιας τάξης. Επιπροσθέτως, τα δεδομένα αυτά υποδεικνύουν ότι η αξιοποίηση παρόμοιων πρακτικών ενδέχεται να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για την ενίσχυση της

συμμετοχής «μαθητών με ιδιαιτερότητες» όσων είναι νεοεισερχόμενοι, μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και τα άτομα που αντιμετωπίζουν κάποιου βαθμού αναπηρία. Είναι αξιόλογο να υπογραμμιστεί η ανάγκη για ενίσχυση της συνεργατικής ικανότητας των μαθητών μέσα στην τάξη (Moran, 2007). Η μη αποτελεσματική διαχείριση της συνεργασίας των μαθητών κατά τη διάρκεια ενός ομαδικού έργου κατά κανόνα ισοδυναμεί με σημαντική ανάλωση χρόνου ενώ εμφανίζει πολλές αφορμές για επιπλέον δυσκολίες στο εκπαιδευτικό έργο γενικότερα (Aincow et al., 2013).

Η έννοια της συμπερίληψης στα πλαίσια εκπαίδευσης της Ειδικής Αγωγής

Σε παγκόσμιο επίπεδο υπάρχουν στοιχεία υπέρ της παραμονής των παιδιών με ιδιαιτερότητας στο σχολικό περιβάλλον και στην εκπαίδευση τους στη γενική τάξη μαζί με τα υπόλοιπα . Γενικότερα, αυτή η τάση συνιστά ένα σημαντικό βήμα που συνδέεται με την εδραίωση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, εστιάζοντας στην παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά, όπως και στην καθιέρωση μίας εκπαίδευσης που δεν αποκλείει ή απορρίπτει κανένα μαθητή. Βέβαια, ο βαθμός εδραίωσης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα εκπαιδευτικά πλαίσια γενικής και ειδικής αγωγής ποικίλει και παρουσιάζει σημαντικές διαφοροποιήσεις από κράτος σε πολιτεία (Slee, 2011). Τον 19ο αιώνα, εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής από διάφορες ευρωπαϊκές χώρες στήριξαν και ενίσχυσαν την εδραίωση της συμπερίληψης για μαθητές που είχαν αποκλειστεί από την γενική εκπαίδευση (Piotrowski, & Reason, 2020),. Συνεπώς, αυτό είχε ως αποτέλεσμα την ίδρυση ειδικών σχολείων όπως και οργανώσεων που εργάζονταν ανεξάρτητα από τα σχολεία γενικής εκπαίδευσης όπου φοιτούσαν οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης (Balard, 1997). Παρ' όλα αυτά αυτή η πρακτική άργησε να καθιερωθεί από τις κυβερνήσεις των εθνών- κρατών. Λόγου χάρη, στο Ηνωμένο Βασίλειο οι μαθητές χωρίστηκαν ως «έχοντες σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες» το 1970 ενώ πριν αντιμετωπίζονταν ως φέροντες διανοητική αναπηρία. Παρομοίως, η ειδική διαχείριση των μαθητών που αντιμετώπιζαν «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» στα σχολεία βελτιώθηκε κατά το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα, ως επακόλουθο της βαθμιαίας αναγνώρισης ότι κάποιοι μαθητές δεν είχαν ίσες ευκαιρίες στην μάθηση και σε μερικές περιπτώσεις αποκλείονταν από τις ήδη υπάρχουσες εκπαιδευτικές παροχές του σχολικού συστήματος (Mittler, 2000)

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση σε κάποιες περιοχές, λογίζεται ακόμη σε σημαντικό βαθμό ως μια πρακτική που εξυπηρετεί παιδιά με αναπηρίες ή άλλες δυσκολίες που σχετίζονται με τη μάθηση στα πλαίσια της γενικής αγωγής. Όμως, φαίνεται ολοένα και πιο έντονα ότι η συμπερίληψη συνιστά μία πρακτική που είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί γενικότερα ως μια πολιτική που μπορεί να ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα μεταξύ όλων των εκπαιδευομένων (Αγγελίδης, Μιχαηλίδου, & Στυλιανού, 2006). Ο ισχυρισμός αυτός προϋποθέτει ότι ο σκοπός της αναβάθμισης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στη σχολική μονάδα είναι η καταπολέμηση των τάσεων αποκλεισμού από την εκπαιδευτική διαδικασία οι οποίες αποτελούν απόρροια των στάσεων και των συμπεριφορών προς τη διαφορετικότητα των μαθητών η οποία σχετίζεται με τη φυλή, την κοινωνική τάξη, την καταγωγή, το θρήσκευμα, το φύλο και την ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρίες (Ainscow, 1999). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αρχίζει από την πεποίθηση ότι η παιδεία συνιστά ένα βασικό δικαίωμα των ανθρώπων όπως και η προϋπόθεση για μια πιο δίκαιη κοινωνία. Η στάση αυτή επικροτήθηκε στην παγκόσμια διάσκεψη της Σαλαμάνκα για την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Ainscow, 2011). Επίσης, το σπουδαιότερο διεθνές έγγραφο που έχει παρουσιαστεί ποτέ στον τομέα της συμπερίληψης στην ειδική αγωγή είναι η δήλωση της Σαλαμάνκα η οποία ισχυρίζεται ότι τα σχολεία με γενικό προσανατολισμό είναι τα πιο αποτελεσματικά μέσα για την εξάλειψη των άδικων συμπεριφορών, την δημιουργία μιας κοινωνίας δίχως αποκλεισμούς και την εξασφάλισης ίσων δικαιωμάτων στην εκπαίδευση για όλους (Slee, 2011). Επιπροσθέτως, εισηγείται ότι οι σχολικές μονάδες με αυτόν τον τρόπο δύνανται να εξασφαλίσουν αποτελεσματική

εκπαίδευση για όλους τους μαθητές και να αναβαθμίσουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος τόσο σε εκπαιδευτικό όσο και σε οικονομικό επίπεδο (Kugelmass, 2001).

Κατ' ακολουθίαν για να γίνει αυτό, οι σχολικές μονάδες ενδείκνυται να μεταρρυθμιστούν ενώ η εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να αναβαθμιστεί με τρόπους που θα τα οδηγήσουν στη θετική απόκριση των μαθητών και του εκπαιδευτικού προσωπικού στην διαφορετικότητα των εκπαιδευομένων αναγνωρίζοντας τις μεν διαφορές όχι ως δυσκολίες που χρειάζεται να καθοριστούν, αλλά ως λόγοι για να εμπλουτιστεί η μάθηση. Στα πλαίσια αυτής της αντίληψης, η διερεύνηση των δυσκολιών που ζουν οι μαθητές προσφέρει μια ατζέντα μεταρρυθμίσεων και αντιλήψεων που σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να επιτευχθούν τέτοιες μεταρρυθμίσεις (Lewis & Norwaich. 2005). Όμως, έρευνες δείχνουν ότι αυτή η συμπερίληψη θα είναι επιτυχημένη μονάχα σε πλαίσια όπου υφίσταται μια νοοτροπία συνεργασίας η οποία ενδυναμώνει και υποστηρίζει την λύση των προβλημάτων. Αυτό δηλώνει ότι η ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης προϋποθέτει την αντιμετώπιση των δυσκολιών στην εκπαιδευτική διαδικασία που αντιμετωπίζουν ορισμένοι εκπαιδευόμενοι. Επιπροσθέτως, υπογραμμίζει τη σπουδαιότητα της σχολικής ηγεσίας η οποία συμβάλλει στην προώθηση ανάλογων τρόπων εργασίας και εθνικών πολιτικών οι οποίες εμψυχώνουν συμπεριληπτικές πρακτικές (Stigler &Hiebert, 1999). Ως ακολούθως, , μια έρευνα από τους Florian και Black-Hawkins παρουσιάζει ότι η διαφορετικότητα σε μια τάξη που σχετίζεται με τις ανάγκες ορισμένων μαθητών που καλούνται να ολοκληρώσουν μία απλή ή απαιτητική εργασία μπορεί να οδηγήσει σε πρακτικές που θα διακρίνουν τους πιο αδύναμους μαθητές. Για παράδειγμα, το να γίνει η εργασία για ορισμένους σε συνεργασία με έναν βοηθό διδασκαλίας οδηγεί στη διάκριση των μαθητών που διαφοροποιούνται (Udvari-Solnar, 1996). Ένας ακόμη κίνδυνος, είναι ότι όταν ένας εκπαιδευτικός διδάσκει σε ένα επίπεδο κατάλληλο για συγκεκριμένους μαθητές το οποίο συνήθως ορίζεται από την πολιτεία, τότε τοποθετεί ένα ανώτατο όριο για το τι δύνανται οι μαθητές στο σύνολο τους να επιτύχουν. Οι Florian και Black-Hwakins προτείνουν ότι στη συμπεριληπτική προσέγγιση, οι καθηγητές δύνανται να επινοήσουν επιλογές για τους μαθητές για το «πώς, πού, πότε και με ποιον μαθαίνουν» σε συνθήκες που έχουν δημιουργηθεί για να ανταποκριθούν στις ατομικές και μαθησιακές ανάγκες τους (Deppeler, Harvey & Loreman, 2010).

Συζήτηση- Συμπεράσματα

Η συμπεριληπτική προσέγγιση η οποία αποδέχεται τις ιδιαιτερότητες μαθητών υπαινίσσεται ότι η βελτίωση των μαθησιακών δεξιοτήτων των μαθητών με ιδιαιτερότητες θα είναι πολύ πιο αποτελεσματική εάν αναγνωριστούν τα προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζουν αυτοί οι μαθητές.

Η συμπεριληπτική παιδαγωγική επικεντρώνεται στην προσφορά εκπαιδευτικών ευκαιριών στα πλαίσια του γενικού σχολείου. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση συνδέεται με την πίεση που υπάρχει από το εξωτερικό περιβάλλον στο να αναπτυχθεί μια προοπτική που επιζητά να προσφέρει εξατομικευμένη μάθηση μέσω της συμμετοχής όλης της τάξης. Όμως, αυτό που είναι ξεχωριστό στην συμπεριληπτική παιδαγωγική είναι το πως οι δάσκαλοι προσδιορίζουν τη διαφορετικότητα σε ένα περιβάλλον. Σύμφωνα με τον Bartolome (1994), οι προσεγγίσεις που εφαρμόζονται στη διδασκαλία δεν δημιουργούνται ούτε εφαρμόζονται απροσδιόριστα. Η μελέτη, η εκλογή και η χρήση καθορισμένων εκπαιδευτικών μεθοδολογιών και στρατηγικών ανακύπτουν από πεποιθήσεις που σχετίζονται με τη γνώση και τους μαθητές. Από την θέση αυτή, υποστηρίζεται ότι ακόμα και οι παιδαγωγικά προηγμένες προσεγγίσεις στη διδασκαλία ενδέχεται να μην είναι αποτελεσματικές σε κάποιους μαθητές ενώ μπορεί να είναι αποτελεσματικές για κάποιους άλλους (Hargreaves , 2003).

Τα προβλήματα όμως και οι ασυμβατότητες της πολιτικής της συμπερίληψης στην Ελλάδα αφορούν όλα τα επίπεδα όπως η έλλειψη εξοπλισμού για παράδειγμα οπτικο-

ακουστικά μέσα και ηλεκτρονικοί συσκευές. Εμπόδια τα οποία σχετίζονται με την πρόσβαση στα σχολεία για τους μαθητές με αναπηρία. Επίσης, οι δυσκολίες που αφορούν την έλλειψη εξατομικευμένων αναλυτικών προγραμμάτων για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» και τις μεθόδους διδασκαλίας οι οποίες είναι στην πλειοψηφία τους μετωπικές και όχι μαθητοκεντρικές (Ευσταθίου, 2010). Είναι ιδιαίτερο σημαντικό να υπάρξουν μετατροπές στον τρόπο εφαρμογής των νόμων που ψηφίζονται και να υπάρχει αξιολόγηση αυτών έτσι ώστε να πιστοποιείται ποιες πολιτικές αποφέρουν και ποιες όχι με επιδίωξη να αυξηθούν τα θετικά επακόλουθα προς τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η κυβέρνηση θα πρέπει να αντιμετωπίσει την πολιτική της ένταξης με ανθρώπινο τρόπο με σκοπό να δώσει τη δυνατότητα σε μία ομάδα παιδιών με λιγότερες ευκαιρίες στην κοινωνία να προσαρμοστούν και να έχουν ίσες ευκαιρίες να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο και στην επαγγελματική αποκατάσταση έτσι ώστε να είναι αυτόνομοι πολίτες.

Αναφορές

Αγγελίδης, Π., Μιχαηλίδου, Α. & Στυλιανού, Τ. (2006) *Έξω οι μαύρες κότες: Δραστηριότητες για διδασκαλία της διαφορετικότητας*. Αθήνα : Intercollege Press

Aincow, M, Dyson, A. Weiner, S. (2013) From exclusion to inclusion: ways of responding in schools to students with special educational needs, *CfBT Education Trust*.

Ainscow, M. (1999) *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer

Ballard, K. (1997) Researching disability and inclusive education: participation, construction and interpretation. *International journal of inclusive education*, 1(3), 243-256

Bartolome, L.I. (1994) Beyond the methods fetish: towards a humanising pedagogy. *Harvard education review*, 54, 2, 173-194.

Deppeler, J., Harvey, D., Loreman, (2010) T. *Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom* (2nd Edition). London : Routledge.

Dyson, A. and Millward, A. (2000) *Schools and special needs: issues of innovation and inclusion*. London: Paul Chapman.

Ζαφειροπούλου, Μ. & Καλαντζή - Αζίζι, Α., (Επιμ.). (2011), *Προσαρμογή στο σχολείο, Πρόληψη & Αντιμετώπιση δυσκολιών*, Αθήνα: Πεδίο.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα: Μια πορεία είκοσι ετών. Στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Σπαγδάνου, Η. (Επιμ.) (2004), *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σελ. 43-51). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Florian, L. and Black-Hawkins, K. (2010) Exploring inclusive pedagogy. *British educational research journal,*5(2).

Fuchs D, Fuchs LS, Compton DL. Smart R. (2012): A next-generation approach to multilevel prevention. *Except Child.* 2012;78:263–279

Hargreaves, D.H. (2003) *Education epidemic: transforming secondary schools through innovation networks*. London: Demos

Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory,* 38, 287–297

Καψάλης, Α. (1999). Ένα Ελληνικό Μοντέλο Μικροδιδασκαλίας και η Εφαρμογή του στην Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών. *Μακεδών*, (3), 23-31.

Kugelmass, J. (2001) Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. *International journal of inclusive education*, 5 (1), 47-65

Lewis, A. and Norwich, B. (2005) (eds) *Special teaching for special children: a pedagogy for inclusion? Maidenhead*: Open University Press.

Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2011). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Ζεφύρι : εκδόσεις διάδραση.

Mittler, P. (2000) *Working towards inclusive education: social contexts*. London: David Fulton

Moran, A. (2007) Embracing inclusive teacher education. E*uropean journal of teacher education,* 30:2 119-134.

N. 3699/2008. (ΦΕΚ Α’ 199/2.10.2008). Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολιές*. Αθήνα : εκδόσεις Πεδίο.

Palesu et. al. (2011) Dyslexia: Cultural Diversity and Biological Unity.*Science* Vol 291

Piotrowski, J. and Reason, R. (2000) The National Literacy Strategy and dyslexia: a Comparison of Teaching Methods and Materials, *Support for Learning*. NASEN, 15(2).

Piotrowski, J. and Reason, R. (2020), The National Literacy Strategy and dyslexia: a Comparison of Teaching Methods and Materials. *Support for Learning,* 15: 51-57

Ρόδη, Α. (2015) Τ*μήματα Ένταξης: Απόψεις Εκπαιδευτικών Ειδικής. Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ <http://ikee.lib.auth.gr/record/283292/files/GRI-2016-16685.pdf> accessed 14 January 2018

Stothard, S. E. and Hulme, C. (2015) A Comparison of Phonological Skills in Children with Reading Comprehension Difficulties and Children with Decoding Difficulties, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Blackwell Publishing Ltd, 36(3), pp. 399–408.

Slee, R. (2011) *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. London: Routledge.

Στασινός, Δ. Π. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο-Ψηφιακό Σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.

Wilmshurst, L. (2011). *Εξελικτική ψυχοπαθολογία.(*Μπεζεμβέκης, επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.

Χατζηζήση Α. (2012). *Εκπαίδευση και απόψεις Ελλήνων δασκάλων Γενικής Αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συνεκπαίδευση των παιδιών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού και των συμμαθητών τους τυπικής ανάπτυξης*. Αθήνα : Πρακτικά Συνεδρίου. Εκδόσεις Σιδέρη.

Udvari-Solnar, A. (1996) Theoretical influences on the establishment of inclusive practices. *Cambridge journal of education*, 26 (10), 101-120.

Zouniou- Sideri, A. Deropoulou, D, Vlachou, N., Balafuti, T. (2006).Inclusive discourse in Greece: strong voices, weak policies. *International Journal of Inclusive Education*. 10:02-03, 279-291.

Διδακτικές προσεγγίσεις για μαθητές/τριες με ελαφρά και μέτρια νοητική καθυστέρηση στο ενταξιακό σχολείο

Μπαδήμα Σοφία
Εκπαιδευτικός Πληροφορικής ΕΑΕ, Δ.Δ.Ε. Πρέβεζας,
smpadima@yahoo.gr

Τσουμάνης Σταύρος
Εκπαιδευτικός Πληροφορικής, Δ.Δ.Ε. Πρέβεζας,
stavrostsoumanis@hotmail.com

Περίληψη

Η επικράτηση της πολιτικής της ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει ως αποτέλεσμα να δοθεί έμφαση στη φοίτηση των μαθητών με Νοητική Καθυστέρηση (ΝΚ) στο πλαίσιο της ενιαίας εκπαίδευσης. Στην παρούσα εργασία αναλύονται τα βασικά στοιχεία της νοητικής καθυστέρησης, καθώς και τα χαρακτηριστικά της γνωστικής λειτουργίας και της προσαρμοστικής συμπεριφοράς που συνθέτουν το εκπαιδευτικό προφίλ μαθητών/τριών με ελαφρά και μέτρια νοητική καθυστέρηση. Επιπλέον, γίνεται αναφορά σε καίριες προς εκμάθηση δεξιότητες. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται ένα σχέδιο μαθήματος Πληροφορικής της Α΄ τάξης του Γυμνασίου. Συμπερασματικά, αναδεικνύεται ότι η καλλιέργεια ακαδημαϊκών και κοινωνικών λειτουργικών δεξιοτήτων, σε ένα ενταξιακό εκπαιδευτικό πλαίσιο που περιλαμβάνει σαφείς διαδικασίες και οργανωμένες διδακτικές προσεγγίσεις, συμβάλλει στην προσαρμοστική εξέλιξη και στην ενίσχυση της ποιότητας της ζωής των μαθητών με νοητική καθυστέρηση.

Λέξεις κλειδιά: νοητική καθυστέρηση, συμπερίληψη, σχέδιο μαθήματος πληροφορικής

Εισαγωγή

Το ενταξιακό σχολικό περιβάλλον στοχεύει σε προσωπικό, ακαδημαϊκό και επαγγελματικό επίπεδο να προσφέρει σε μαθητές με Νοητική Καθυστέρηση (ΝΚ) εφόδια για μια αξιοπρεπή ζωή (Heward, 2011). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, που προσανατολίζεται στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων και σε ζητήματα αυτονομίας, αυτοπροσδιορισμού και ανεξαρτησίας, είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ποιότητα της ζωής των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) (Genova, 2015; Papadopoulou et al., 2017). Για τους μαθητές που έχουν διαγνωσθεί με ΝΚ, η αποτελεσματική διδασκαλία περιλαμβάνει τεκμηριωμένες, ερευνητικά και βιβλιογραφικά, διδακτικές προσεγγίσεις με τα χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης διδακτικής πρακτικής από εκπαιδευτικούς που κατέχουν τις αντίστοιχες διδακτικές δεξιότητες (Jones & Lawson, 2015; Σούλης, 2020).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να περιγραφούν διδακτικές προσεγγίσεις για μαθητές/τριες με ελαφρά και μέτρια ΝΚ στο ενταξιακό σχολείο. Στο πρώτο μέρος αναφέρονται η φύση της ΝΚ, καθώς και τα χαρακτηριστικά των μαθητών με διάγνωση ελαφράς και μέτριας ΝΚ. Γίνεται μια σύντομη αναφορά στους ορισμούς και στα ιστορικά σημεία στην εξέλιξη των παιδαγωγικών τάσεων και ακολουθεί η ανάλυση του προφίλ των μαθητών που έχουν διαγνωσθεί με ΝΚ. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται διδακτικές παρεμβάσεις και η προσέγγιση του διαφοροποιημένου σχεδίου μαθήματος Πληροφορικής «Ο Υπολογιστής στην Καθημερινή μας Ζωή» της Α΄ Γυμνασίου. Αναφέρονται σε συντομία οι προσαρμογές στα διάφορα επίπεδα που περιλαμβάνει το διαφοροποιημένο πρόγραμμα σε επίπεδο διδακτικών στόχων, γνωστικού περιεχομένου, διδακτικής προσέγγισης, οργάνωσης της τάξης και μαθησιακών δραστηριοτήτων και αξιόγησης.

Η Νοητική Καθυστέρηση

Ιστορικά η ορολογία που έχει χρησιμοποιηθεί για να γίνεται αναφορά στο φαινόμενο της ΝΚ ποικίλλει σημαντικά περιλαμβάνοντας ονόματα όπως πνευματική αναπηρία, νοητική ανεπάρκεια, παραφροσύνη, ιδιωτεία, ολιγοφρενία (Schalock et al., 2007). Ο Στασινός (2013), σημειώνει ότι παραδοσιακά υπήρχε η παιδαγωγική τάση να κατηγοριοποιούνται οι μαθητές που έχουν διαγνωσθεί με ΝΚ σε «εκπαιδεύσιμους», «ασκήσιμους» και σε αυτούς που μέχρι και τη δεκαετία του ’70 δεν είχαν την ευκαιρία να εκπαιδευτούν. Η παραδοσιακή προσέγγιση του φαινομένου της ΝΚ βασιζόταν στην αξιολόγηση των νοητικών λειτουργιών με αναφορά στην απόκλιση των επιδόσεων στα τεστ νοημοσύνης και στις προσαρμοστικές δεξιότητες με συχνές αναφορές στην αρνητική επίδραση, όσον αφορά την ακαδημαϊκή επίδοση (Salvador-Carulla et al.,2011). Η σύγχρονη προσέγγιση τονίζει ότι η ΝΚ χαρακτηρίζεται από περιορισμούς που θα πρέπει να εξεταστούν υπό το πρίσμα σημαντικών παραμέτρων (περιβαλλοντικών, πολιτισμικών, κ.ά.) για να καταλήξουμε στο επίπεδο της υποστήριξης που θα συμβάλει στην ενίσχυση της λειτουργικότητας (Schalock, 2011).

Παρατηρούμε μέσω των εξελίξεων των ορισμών, μια στροφή προς την αντανάκλαση της επιθυμίας της αξιοπρεπούς αναφοράς στα άτομα με ΝΚ, με στόχο μεταξύ των άλλων και την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσής τους (Atkinson & Walmsley, 2010). Στην Ελλάδα, η ιστορία της αξιολόγησης της ΝΚ είναι σχετικά μικρή και σχετίζεται στενά με τη νομοθεσία για την ειδική εκπαίδευση (Bablekou & Kazi, 2016). Ακολουθώντας την αρχή της ενιαίας εκπαίδευσης «Σχολείο για Όλους» (UNESCO, 1994) και τις διατάξεις του Νόμου 3699/2008, η φοίτηση των περισσοτέρων μαθητών με διάγνωση ΝΚ βασίζεται στη συμπεριληπτική φιλοσοφία στα γενικά σχολεία με Παράλληλη Στήριξη (ΠΣ) και στα Τμήματα Ένταξης (Soulis et al., 2016).

Το Προφίλ των Μαθητών με Διάγνωση Νοητικής Καθυστέρησης

Η ένταξη των μαθητών με ΝΚ που χαρακτηρίζεται ως «ήπια/ελαφρά» αφορά περιπτώσεις που γίνονται αντιληπτές κατά την είσοδο του μαθητή στο σχολείο ή και αργότερα, με διακριτές τις διαφοροποιήσεις στον ρυθμό που μαθαίνει και κατακτά τις ακαδημαϊκές δεξιότητες, και απαιτεί αναγνώριση των μαθησιακών αναγκών με βάση το μοναδικό τους προφίλ (Cook & Semmel, 2000). Οι περιπτώσεις της «μέτριας» ΝΚ γίνονται αντιληπτές ήδη από τα προσχολικά χρόνια του μαθητή, ο οποίος μεγαλώνοντας εμφανίζει μεγάλες αποκλίσεις στη γνωστική λειτουργία και στην προσαρμοστική συμπεριφορά (Thompson & Ezell, 2005). Η «σοβαρή» και «βαριά» ΝΚ, που χαρακτηρίζεται από έντονες δυσλειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος και σε κάποιες περιπτώσεις από προβλήματα υγείας και αναπηρίες, γίνεται αντιληπτή από τη γέννηση ή και μεταγενέστερα (Heward, 2011).

Αναφορικά με τα μαθησιακά χαρακτηριστικά των ατόμων με ΝΚ, εντοπίζεται δυσκολία ανάκλησης των πληροφοριών ανάλογη με το εύρος της ΝΚ, με το πρόβλημα να παρατηρείται εντονότερο σε επίπεδο βραχυπρόθεσμης μνήμης (Levén et al., 2008). Οι μαθητές με διάγνωση ήπιας ή μέτριας ΝΚ στο ενταξιακό περιβάλλον μιας γενικής τάξης θα χρειαστούν περισσότερο χρόνο και εξάσκηση, όσον αφορά την ανάκληση πληροφοριών και θεμάτων που σχετίζονται με τη μνήμη, και ο ρυθμός της κατάκτησης της γνώσης και των δεξιοτήτων θα είναι αργότερος από τον αντίστοιχο των τυπικά αναπτυσσόμενων συμμαθητών τους, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να θεωρούν εσφαλμένα ότι οι μαθητές με ΝΚ δεν επωφελούνται από τις ευκαιρίες καλλιέργειας της ευχέρειας (Lifshitz et al., 2011). Οι Arabsolghar & Elkins (2000) αναφέρονται στη δυσκολία επιτυχούς διεκπεραίωσης της ανάκλησης, της γενίκευσης και της διατήρησης των κεκτημένων γνώσεων και δεξιοτήτων.

Στην περιγραφή των βασικών χαρακτηριστικών της γνωστικής λειτουργίας στους μαθητές με ΝΚ, ο Heward (2011) αναφέρει τη δυσκολία εστίασης και διατήρησης της προσοχής, προτείνοντας ως αποτελεσματικό ενταξιακό διδακτικό σχεδιασμό τον έλεγχο των ερεθισμάτων που θα υποστηρίξουν τον μαθητή να εστιάσει την προσοχή του, με τον

ταυτόχρονο περιορισμό εκείνων που θα τη διασπάσουν, με στόχο τη σταδιακή βελτίωση της ικανότητας της επιλεκτικής προσοχής και της διατήρησής της.

Επιπρόσθετα, η έλλειψη κινήτρου χαρακτηρίζει τους μαθητές με ΝΚ (Cuskelly & Gilmore, 2014). Η σύνδεση με το επίκτητο αίσθημα αβοηθησίας και την προσμονή της αποτυχίας τούς οδηγούν να εγκαταλείπουν την προσπάθεια και να υιοθετούν την προσέγγιση της εξωτερικής καθοδήγησης (Σούλης, 2000). Ο εκπαιδευτικός του ενιαίου σχολείου θα πρέπει να δίνει έμφαση στη διδασκαλία που θα ενισχύσει τις αυτοκαθοριστικές δεξιότητες, έτσι ώστε οι μαθητές σταδιακά να αυτενεργούν και να βασίζονται στον εαυτό τους (Soresi et al.,2011).

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά της προσαρμοστικής συμπεριφοράς των μαθητών με ΝΚ, οι Ditterline et al., (2008), αναφέρουν ότι η κοινωνική ανάπτυξή τους επηρεάζεται από τις φτωχές δεξιότητες σύναψης κοινωνικών σχέσεων λόγω των δυσκολιών σε επίπεδο επικοινωνίας, ερμηνείας των συναισθημάτων, τις ιδιορρυθμίες, τις ασυνήθιστες αντιδράσεις, κ.ά. Λόγω της κοινωνικής περιθωριοποίησης που συνεπάγεται, το ενιαίο σχολείο καλείται να υποστηρίξει τους μαθητές με ΝΚ με τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων (Kemp & Carter, 2002). Επιπλέον, η υπερβολική και προκλητική συμπεριφορά που συναντάται σε κάποιες περιπτώσεις απαιτεί την έγκυρη και έγκαιρη αντιμετώπιση του θέματος από τον, συχνά ιδιαίτερα αγχωμένο, εκπαιδευτικό (Engelbrecht et al., 2003). Επιπρόσθετα, σημαντική είναι η υποστήριξη που μπορεί να παρέχει το σχολείο στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης με τη διδασκαλία ρουτινών με σκοπό την ενίσχυση της αυτονομίας και κατ' επέκταση τη βελτίωση της ζωής του μαθητή με ΝΚ (Σούλης, 2020).

Η Διδακτική Προσέγγιση για Μαθητές/τριες με Ελαφρά Νοητική Καθυστέρηση

Οι διδακτικές προσεγγίσεις για μαθητές/τριες με ΝΚ στο ενταξιακό σχολείο ορίζουν τη συμμετοχή τους στο αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης, περιλαμβάνοντας τις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες της ανάγνωσης, της γραφής και των μαθηματικών (Suk-Hyang et al., 2009.) Ο εκπαιδευτικός της ενιαίας εκπαίδευσης θα πρέπει να ακολουθήσει βελτιωμένες τεχνικές που θα υποστηρίξουν τις δεξιότητες των μαθητών, χωρίς τον περιορισμό των ευκαιριών για εκμάθηση με την αναποτελεσματική αποκλειστική ενασχόληση με το ακαδημαϊκό πρόγραμμα (Jackson et al., 2009; Petersen, 2016).

Το λειτουργικό αναλυτικό πρόγραμμα περιλαμβάνει τις δεξιότητες που βελτιώνουν τη συνολική ποιότητα ζωής του μαθητή στο σπίτι, στο σχολείο, στην κοινότητα, στην εργασία, κ.ά., μεγιστοποιώντας την αυτοκαθοδήγηση, την ανεξαρτησία, την υγεία, κ.ά. (Vlachou et al., 2015; Σούλης, 2020). Η εξισορρόπηση του ακαδημαϊκού και λειτουργικού προγράμματος μπορεί να ωφελήσει τον μαθητή με ΕΕΑ εστιάζοντας εξατομικευμένα στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων που θα ενισχύσουν την αυτονομία και τη συνολική πρόοδό του και τη μετάβασή του στην ενήλικη ζωή (Suk-Hyank et al., 2010).

Αναλυτικότερα, η διδασκαλία ακαδημαϊκών και κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να σχετίζεται με την πραγμάτωση της έννοιας του αυτοκαθορισμού (Walker et al., 2011). Ο συνδυασμός ικανοτήτων για την επίτευξη ενός στόχου, η θέσπιση και η σταδιακή πραγμάτωσή του μέσω σχεδίου δράσης με αξιολόγηση και επαναπροσδιορισμό των ενεργειών, επιδρούν στην οργάνωση και τον έλεγχο της ζωής του μαθητή (Agran et al., 2008).

Σχέδιο Μαθήματος για Διδασκαλία σε Τάξη ενός Ενταξιακού Σχολείου

Το ελληνικό σχολείο, μέσω της θεσμοθετημένης ΠΣ, στοχεύει στη συμπερίληψη μέσω οργανωμένων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων με στόχο την αυτονόμηση των μαθητών με ΕΕΑ (Σούλης, 2013). Για παράδειγμα, κατόπιν γνωμάτευσης, η «Ελένη» δέχεται τις υπηρεσίες της ΠΣ από ειδικούς εκπαιδευτικούς στην Α΄ τάξη Γυμνασίου σε επαρχιακή πόλη της Ηπείρου. Αναλύοντας μια ολοκληρωμένη διδακτική προσέγγιση, η οποία πραγματεύεται ένα διαφοροποιημένο σχέδιο μαθήματος που αποσκοπεί στην

αποδοτικότερη δυνατή διδασκαλία για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβάνοντας την Ελένη με το χαρακτηριστικό της ελαφριάς ΝΚ, σχεδιάζουμε τη μαθησιακή εμπειρία ώστε να συνάδει με τις ανάγκες και τις ικανότητες όλων των μαθητών. Για να επιτύχουμε τη μεγιστοποίηση των δυνατοτήτων τους θα προσεγγίσουμε τους στόχους, το περιεχόμενο, τις μεθόδους και την οργάνωση της τάξης λαμβάνοντας υπόψη τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το γενικότερο προφίλ τους (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Το προφίλ της Ελένης περιλαμβάνει συνοπτικά τα εξής χαρακτηριστικά:

- Σύνδρομο Down
- 13 ετών
- Ήπια ΝΚ
- Ελαφριά λεκτική καθυστέρηση
- Εκπαιδεύσιμη ως προς την απόκτηση ακαδημαϊκών και κοινωνικο-προσαρμοστικών δεξιοτήτων - ανήκει στις περιπτώσεις μαθητών με ΝΚ που εμφανίζουν πείσμα και περιέργεια για μάθηση και τα πηγαίνουν καλά με τους άλλους (Siperstein, Glick & Parker, 2009)
- Με ικανότητες εκτέλεσης εργασιών και συμμετοχής σε δραστηριότητες που απαιτούν κινητικό χειρισμό
- Σπάνια εμπλέκεται σε έργα που θεωρεί δύσκολα
- Αρέσκεται στη ρουτίνα και στον δομημένο ημερήσιο προγραμματισμό
- Ισχυρή οπτική μνήμη, σε αντίθεση με τη συχνά βραχυπρόθεσμη ακουστική
- Σπάνιες έκρηξης επιθετικότητας όταν νιώθει ότι οι συμμαθητές της την αποκλείουν από δραστηριότητες, κυρίως λόγω του αυξημένου βάρους της
- Έχει δείξει ενδιαφέρον για τη χρήση υπολογιστών, της αρέσει να πλοηγείται στο διαδίκτυο για να ακούσει μουσική, να παίξει παιχνίδια μαγειρικής, κ.ά.

Ας υποθέσουμε ότι στο μάθημα της Πληροφορικής ο γενικός εκπαιδευτικός συνεργάζεται με τον ειδικό, ενισχύοντας μέσω της συνεκπαίδευσης την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της «εκπαίδευσης για όλους» (Σούλης, 2020). Η από κοινού διδασκαλία επιτρέπει στην ενιαία διδακτική αίθουσα να μπορεί να βασιστεί στη μορφή της εναλλακτικής διδασκαλίας που ενδείκνυται για περιπτώσεις που ανάμεσα στους μαθητές υπάρχουν εμφανείς διαφορές στο επίπεδο κατανόησης ενός γνωστικού αντικειμένου (Βεκύρη & Κωτούλας, 2005). Όσον αφορά την οργάνωση της τάξης, ο γενικός εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τη μεγαλύτερη ομάδα, ακολουθώντας τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος, ενώ ο ειδικός εκπαιδευτικός ασχολείται με μια μικρότερη ομάδα μαθητών που συμπεριλαμβάνει την Ελένη, ακολουθώντας μια διαφοροποιημένη προσέγγιση διδασκαλίας. Το παιδαγωγικό κλίμα χαρακτηρίζεται από βέλτιστες διαπροσωπικές σχέσεις των συμμετεχόντων στην τάξη. Επιδιώκεται ομαδοσυνεργατική διδασκαλία για τη διευκόλυνση της κοινωνικοποίησης της Ελένης, τη βελτίωση της στάσης των μαθητών απέναντι στη διαφορετικότητα και την αύξηση της συνολικής συμμετοχής και επίδοσης.

Η διάταξη των θρανίων ακολουθεί τους κανονισμούς των σχολικών εργαστηρίων πληροφορικής, με το σχήμα «Π» δίνοντας τη δυνατότητα στον ειδικό εκπαιδευτικό να έχει συγκεντρωμένη την ομάδα των μαθητών του στη δεξιά πλευρά της αίθουσας, ενσωματώνοντας στο κέντρο της ομάδας την Ελένη για να διατηρεί οπτική επαφή με τον διαδραστικό πίνακα. Με την υπογράμμιση, τη μεγέθυνση στοιχείων, την προβολή εικόνων, βίντεο, κ.ά. στον διαδραστικό πίνακα, θα διευκολύνουμε την επεξεργασία και την αποθήκευση πληροφοριών (Benjamin, 2005) της Ελένης, λαμβάνοντας υπόψη την καλή οπτική της μνήμη.

Το γνωστικό περιεχόμενο αφορά την ύλη της τελευταίας ενότητας του διδακτικού εγχειριδίου με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της Α΄ Γυμνασίου. Οι μαθητές έχουν ήδη διδαχθεί τις βασικές έννοιες της Πληροφορικής, της εργονομίας όσον αφορά τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών και έχουν αποκτήσει βασικές δεξιότητες χειρισμού ειδικών λογισμικών. Λαμβάνοντας υπόψη το επίπεδο επίδοσης και τα ενδιαφέροντα της

Ελένης, ακολουθούμε το περιεχόμενο του μαθήματος που αφορά τις χρήσεις του υπολογιστή στην καθημερινή μας ζωή, θεωρώντας ότι μπορεί η μάθησή της να βασιστεί στις ήδη αποκτημένες γνώσεις και δεξιότητές της. Το περιεχόμενο του μαθήματος διαφοροποιείται με την προσθήκη βάθους και την εμπλοκή των μαθητών σε διαδικασία κριτικής σκέψης.

Οι διδακτικοί στόχοι της διαφοροποιημένης διδασκαλίας μοιράζονται χρονικά σε δύο συνεχόμενες διδακτικές ώρες των σαράντα λεπτών. Έχουν επιλεχθεί για να ενισχύσουν την Ελένη με κίνητρο ενδιαφέροντος, καθώς το μάθημα των υπολογιστών τής αρέσει ιδιαίτερα. Έχει δείξει να επωφελείται σε επίπεδο ρυθμού μάθησης χρήσης του υπολογιστή, αλλά και γενίκευσης και διατήρησης των δεξιοτήτων. Ωφελείται, λοιπόν, σε θέματα αυτοεξυπηρέτησης (χρήση κειμενογράφου, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, κ.ά.), καθημερινής διαβίωσης και κοινωνικής ανάπτυξης (Delavarian et al., 2015).

Στοχεύουμε, στηριζόμενοι στη μέθοδο της «ανάλυσης έργου» (Heward, 2011 σελ. 115), στο τέλος των διδακτικών ωρών οι μαθητές:

- αρχικά να αναγνωρίσουν τη χρήση του υπολογιστή ως υποστηρικτικού εργαλείου στην καθημερινή ζωή και στη συνέχεια να αντιληφθούν ότι είναι μέσο άντλησης πληροφοριών
- να συνδέσουν με κριτικό τρόπο τις γνώσεις που έχουν ήδη αποκτήσει και να απαριθμήσουν σε ποια επαγγέλματα είναι χρήσιμος ο υπολογιστής
- να αναγνωρίσουν τη χρησιμότητά του για τις δραστηριότητες που γίνονται από απόσταση
- να κατανοήσουν τις αρνητικές επιπτώσεις του υπολογιστή στη ζωή μας, καλλιεργώντας την κριτική σκέψη σχετικά με τα σημαντικά προβλήματα που μπορεί να προκαλέσει η γρήγορη εξέλιξη της τεχνολογίας και η υπέρμετρη χρήση των υπολογιστών (με γενικό σκοπό την απόκτηση δεξιοτήτων ασφαλούς χρήσης).

Το διαφοροποιημένο πρόγραμμα περιλαμβάνει προσαρμογές σε επίπεδο μαθησιακών δραστηριοτήτων και διδακτικού υλικού (Wehmeyeret al., 2002). Με τη χρήση του διαδραστικού πίνακα για ένταξη εικόνων, φύλλων παρουσίασης και εκπαιδευτικών βίντεο, απεικόνιση εννοιολογικών χαρτών, κ.ά. που ακολουθούν θεματικά την περιοχή του μαθήματος, αλλά και των φύλλων εργασίας για την αξιολόγηση, επέρχονται προσαρμογές που θα ενισχύσουν την προσοχή, τη συγκέντρωση αλλά και τη μνήμη της Ελένης για να συμμετέχει ενεργά στις δραστηριότητες του μαθήματος.

Την πρώτη ώρα ζητείται από τους μαθητές να αναφέρουν τη χρήση υπολογιστών που έχουν συναντήσει στη καθημερινή τους ζωή, με βάση τα βιώματά τους. Με καταιγισμό ιδεών συλλέγονται οι απαντήσεις και καταγράφονται στον διαδραστικό πίνακα κάτω από εικόνες που παρουσιάζουν οπτικά τη χρήση του υπολογιστή στην καθημερινή μας ζωή. Στη συνέχεια, αναπτύσσουμε διάλογο με τους μαθητές για τη χρησιμότητα του υπολογιστή στους τομείς της δημόσιας διοίκησης, της υγείας, της εκπαίδευσης και στα συναφή επαγγέλματα. Για να ανταποκριθεί στο «στάδιο της εκμάθησης» (Heward, 2011, σελ. 115) και να συμμετέχει ενεργά η Ελένη, την ανατροφοδοτούμε με επαίνους και ενισχύουμε την απόκρισή της στα ερεθίσματα της γενικής τάξης.

Βασιζόμενοι στην κατηγοριοποίηση αναλύουμε τη χρήση του υπολογιστή ως επικοινωνιακό μέσο και μέσο άντλησης πληροφοριών. Με τη χρήση της «διαμεσολαβούμενης φθίνουσας υποστήριξης» (Heward, 2011, σελ. 114), προτρέπουμε τους μαθητές να μπορέσουν να εξηγήσουν την προσωπική χρήση που κάνουν για να αντλήσουν πληροφορίες και για να επικοινωνήσουν. Το επόμενο βήμα είναι να τους ζητήσουμε να ανατρέξουν στον σχολικό υπολογιστή και να κάνουν μια πρακτική αναζήτηση (π.χ. μια πρόγνωση καιρού) σε ομάδες δύο ατόμων. Η απλή ιστοεξερεύνηση συμβάλλει στην κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών και στην αυτορύθμισή τους για τη διερεύνηση και τη συλλογή πληροφοριών με σκοπό την επεξεργασία τους. Δίνονται συστηματική ανατροφοδότηση και σύντομες υποστηρικτικές υποδείξεις.

Τη δεύτερη ώρα καταγράφουμε τα αποτελέσματα των προσωπικών αναζητήσεων στον διαδραστικό πίνακα και (χρησιμοποιώντας το λογισμικό CMAP) κάνουμε μια εννοιολογική οπτική χαρτογραφική σύνδεση με τις εξ αποστάσεως εφαρμογές του Διαδικτύου. Πραγματοποιούμε δραστηριότητα η οποία περιλαμβάνει σχετική ιστοεξερεύνηση (ενδεικτικά: εκπαίδευση, τηλεϊατρική, εμπόριο, κ.ά.). Ανατροφοδοτώντας την εκπαιδευτική διαδικασία, προβάλλονται στον διαδραστικό πίνακα κάποιοι από τους ιστότοπους που αναζήτησαν πληροφορίες οι μαθητές. Η Ελένη κάνει τη δική της επιλογή δικτυακού τόπου με βάση τα δικά της ενδιαφέροντα και αντλεί πληροφορίες και γνώσεις αυτενεργώντας.

Καταλήγουμε σταδιακά σε μια πιο σύνθετη κριτική συζήτηση σε θέματα επιπτώσεων των υπολογιστών. Προβάλλεται το βίντεο με τίτλο Πληροφορική Α' Γυμνασίου 5.15.3 Οι Επιπτώσεις των Υπολογιστών στη Σύγχρονη Κοινωνία. Δίνουμε έμφαση στην παραβίαση προσωπικών δεδομένων και στα προβλήματα που προκύπτουν από την πολύωρη χρήση. Η δραστηριότητα «επισκεφτείτε τον δικτυακό τόπο http://saferinternet4kids.gr» έχει σκοπό τη γενικοποίηση και τη διατήρηση των γνώσεων των μαθητών, αλλά και την πρακτική άσκηση μέσω παιχνιδιών (http://www.saferinternet.gr/index.php?parentobjId=Page4).

Στη φάση της διαμορφωτικής αξιολόγησης, ανακεφαλαιώνουμε και επιβεβαιώνουμε τα αποτελέσματα της διδασκαλίας, μετρώντας τη μαθητική επίδοση προτείνοντας την άσκηση αυτοξιολόγησης του μαθητικού εγχειριδίου. Η άσκηση είναι συναφής με τους γνωστικούς στόχους που έχουν τεθεί.

Αξιολογώντας τη σχολική ενσωμάτωση της Ελένης, παρατηρούμε ότι συμμετείχε ενεργητικά στο μάθημα με καλή διάθεση. Το μάθημα προσέλκυσε το ενδιαφέρον και εφαρμόστηκαν πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις. Επιμερίζοντας τις συνεργατικές δραστηριότητες σε μικρά βήματα εφαρμόστηκαν εναλλακτικοί τρόποι παρατήρησης της επίδοσης. Διαγνωστικά καλύφθηκαν οι άμεσες διδακτικές ανάγκες με βάση τη μαθησιακή ικανότητα της ενταξιακής τάξης. Η ανατροφοδότηση υπήρξε καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος άμεση, θετική και καθοδηγητική.

Συμπεράσματα

Αξιολογώντας τη συνολική διδακτική ενότητα μπορούμε να συμπεράνουμε ότι σχεδιάστηκε με επιστημονικότητα, εκτιμώντας τις μαθησιακές ανάγκες, διαφοροποιώντας και εμπλουτίζοντας το αναλυτικό πρόγραμμα. Η ύλη περιείχε απόκτηση δεξιοτήτων για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής της Ελένης και όλων των μαθητών.

Η ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ στην γενική τάξη του σύγχρονου ελληνικού σχολείου διευρύνει τη διαφοροποίηση της τυπικής λειτουργίας (Σούλης, 2020). Η αποτελεσματική διδακτική προσέγγιση για μαθητές με ΝΚ βασίζεται στη λειτουργική τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος, έτσι ώστε να εκπαιδεύονται για να αποκτήσουν, πέρα από τις βασικές ακαδημαϊκές, και δεξιότητες κοινωνικής προσαρμογής, ανεξαρτησίας, αυτοκαθορισμού, προσωπικής φροντίδας και υγιεινής κ.ά., που βελτιώνουν ποιοτικά το σύνολο της καθημερινής τους ζωής και ενισχύουν μακροπρόθεσμα την επαγγελματική και τη γενικότερη αυτονομία τους (Brown et al., 2013).

Για τους μαθητές με ΕΕΑ η ανάπτυξη δεξιοτήτων χειρισμού υπολογιστή μπορεί μελλοντικά να αποτελέσει βάση για μια επαγγελματική αποκατάσταση (Donne, 2012). Ένα διαφοροποιημένο σχέδιο μαθήματος Πληροφορικής που πραγματοποιείται μέσα από τη θεσμοθετημένη ΠΣ με τη μορφή της εναλλακτικής συνεκπαίδευσης, για να είναι αποτελεσματικό στην περίπτωση της συμπερίληψης μαθήτριας με ελαφρά ΝΚ, θα πρέπει να περιλαμβάνει τροποποιήσεις που θα την ωφελήσουν συστηματικά σε επίπεδο διδακτικών στόχων, γνωστικού περιεχομένου, διδακτικής προσέγγισης, οργάνωσης της τάξης και μαθησιακών δραστηριοτήτων. Απαραίτητη κρίνεται και η αξιολόγηση των μαθητών και της διδασκαλίας.

Επιλογικά, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε, όσον αφορά τις διδακτικές προσεγγίσεις για μαθητές/τριες με ελαφρά και μέτρια νοητική καθυστέρηση στο ενιαίο σχολείο, ότι είναι εξαιρετικά σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να συνδέσουν το εξατομικευμένο αναλυτικό

πρόγραμμα ενός μαθητή με ΝΚ με δράσεις, δεξιότητες και εμπειρίες που συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας ζωής του μαθητή. Όταν οι διδακτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις βασίζονται σε εμπειρικές έρευνες, σε σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες, είναι σαφείς, οργανωμένες και συστηματικά διαφοροποιημένες ενισχύουν την αποτελεσματικότητα της ενταξιακής εκπαίδευσης.

Αναφορές

Agran, M., Wehmeyer, M.L., Cavin, M., & Palmer, S. (2008). Promoting student active classroom participation skills through instruction to promote self-regulated learning and self-determination. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, *31(2),* 106-114. Doi: 10.1177/0885728808317656

Arabsolghar, F. & Elkins, J. (2000). Comparative expectations of teachers and parents with regard to memory skills in children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, *25(3),* 169-179. Doi: 10.1080/13269780050144253

Atkinson, D. & Walmsley, J. (2010). History from the inside: towards an inclusive history of intellectual disability*. Scandinavian Journal of Disability Research*, *12(4),* 273-286. Doi: 10.1080/15017410903581205

Bablekou, Z. & Kazi, S. (2016). Intellectual assessment of children and adolescents: The case of Greece. *International Journal of School & Educational Psychology, 4(4),* 225-230. Doi: 10.1080/21683603.2016.1163655

Benjamin, A. (2005). *Differentiated Instruction using technology: A guide for middle and high-school teachers.* N.Y.: Routledge.

Brown, I, Hatton, H. & Emerson, E. (2013). Quality of life indicators for ndividuals with intellectual disabilities: extending current practice. *Intellectual and Developmental Disabilities, 51(5),* 316-332. Doi: 10.1352/1934-9556-51.5.316

Cook, B.G. & Semmel, M.I. (2000). Inclusion and students with mental retardation. *Special Services in the Schools*, *15(1-2),* 49-71. Doi: http://dx.doi.org/10.1300/J008v15n01_04

Cuskelly, M. & Gilmore, L. (2014). Motivation in children with intellectual disabilities. *Research and Practice in Intellectual and Developmental Disabilities, 1(1),* 51–59. Doi:10.1080/23297018.2014.906051

Delavarian, M. , Bokharaeian, B., Towhidkhah, F. & Gharibzadeh, S. (2015). Computer-based working memory training in children with mild intellectual disability. *Early Child Development and Care*, *185(1*), 66-74. Doi:10.1080/03004430.2014.903941

Ditterline, J., Banner, D., Oakland, T. & Becton, D. (2008). Adaptive behavior profiles of students with disabilities. *Journal of Applied School Psychology*, *24(2),* 191-208. Doi: 10.1080/15377900802089973

Donne, V. (2012). Keyboard instruction for students with a disability. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, *85(5),* 201-206. Doi: 10.1080/00098655.2012.689784

Engelbrecht, P., Oswald, M., Eloff, E. S. & Eloff, I. (2003). Including learners with intellectual disabilities: stressful for teachers? *International Journal of Disability, Development and Education*, *50(3),* 293-308. Doi: 10.1080/1034912032000120462

Genova, A. (2015). Barriers to inclusive education in Greece, Spain and Lithuania: results from emancipatory disability research. *Disability & Society*, *30(7),* 1042-1054. Doi: 10.1080/09687599.2015.1075867

Heward, W. (2011). *Νοητική καθυστέρηση. Στο παιδιά με ειδικές ανάγκες, μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση* (Επιμ. Α. Δαβάζογλου & Κ. Μ. Κόκκινος, μτφ. Χ. Λυμπεροπούλου) (σσ. 79-132). Αθήνα: Τόπος (Πρωτότυπη έκδοση, 2009).

Jackson, L. B., Ryndak, D. L. & Wehmeyer, M. L. (2009). The dynamic relationships between context, curriculum, and student learning: A case for inclusive education as

research-based-practice. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *34(4*), 175-195. Doi:10.2511/rpsd.33.4.175

Jones, P. & Lawson, H. (2015). Insights into teacher learning about pedagogy from international group of teachers of students with severe intellectual disabilities. *European Journal of Special Needs Education, 30(3),* 384-401. Doi: org/10.1080/08856257.2015.1023000

Kemp, C. & Carter, M. (2002). The social skills and social status of mainstreamed students with intellectual disabilities. *Educational Psychology*, *22(4),* 391–411. Doi: 10.1080/0144341022000003097

Levén, A., Lyxell, B., Andersson, J., Danielsson, H. & Rönnberg, J. (2008). Prospective memory, working memory, retrospective memory and self-rated memory performance in persons with intellectual disability. *Scandinavian Journal of Disability Research*, *10(3),* 147-165. Doi: 10.1080/15017410802144444

Lifshitz, H., Shtein, S., Weiss, I. & Svisrsky, N. (2011). Explicit memory among individuals with mild and moderate intellectual disability: educational implications. *European Journal of Special Needs Education*, *26(1),* 113-124. Doi: 10.1080/08856257.2011.543536

Papadopoulou, D., Malliou, P., Kofotolis, N., Vlachopoulos, S.P. & Kellis, E. (2017). Health-related quality of life in children attending special and typical education Greek schools. *International Journal of Disability, Development and Education*, *64(1),* 76-87. Doi: 10.1080/1034912X.2016.1158399

Petersen, A. (2016). Perspectives of special education teachers on general education curriculum access. *Research and Practice for Persons with severe Disabilities, 41(1),* 19-35. Doi: 10.1177/1540796915604835

Salvador-Carulla, L., Reed, G.M., Vaez-Azizi, L.M., Cooper, S., Leal, R., Bertelli, M., Adams, C., Cooray, S., Deb, S., Dirani, L.A., Girimaji, S.C., Katz, G., Kwok, H., Luckasson, R., Simeonsson, R., Walsh, C., Munir, K. & Saxena, S. (2011). Intellectual developmental disorders: towards a new name, definition and framework for "mental retardation/intellectual disability. *World Psychiatry, 10(3),* 175–180. Doi*:*10.1002/j.2051-5545.2011.tb00045.x

Schalock, R.L. (2011). The evolving understanding of the construct of intellectual disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, *36(4),* 227-237. Doi: 10.3109/13668250.2011.624087

Schalock, R.L., Luckasson, R.A., Shogren, K.A., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W.H., Coulter, D.L., Craig, E.M., Gomez, S.C., Lachapelle, Y., Reeve, A., Snell, M.E., Spreat, S., Tassé, M.J., Thompson, J.R., Verdugo, M.A., Wehmeyer, M.L. & Yeager, M.H. (2007). The renaming of mental retardation: understanding the change to the term intellectual disability. *Intellectual and developmental disabilities*, *45(2),* 116-124. Doi:10.1352/1934-9556(2007)45[116:TROMRU]2.0.CO;2

Siperstein, G.N., Glick, G.C. & Parker, R. (2009). The social inclusion of children with intellectual disabilities in an out of school recreational setting. *Intellectual and Developmental Disabilities*, *47 (2),* 97–107. Doi:10.1352/1934-9556-47.2.97

Soresi, S., Nota, L. & Wehmeyer, M. (2011). Community involvement in promoting inclusion, participation and self-determination. *International Journal of Inclusive Education*, *15(1),* 15-28. doi:10.1080/13603116.2010.496189

Soulis, S., Georgiou, A., Dimoula K. & Rapti, D. (2016). Surveying inclusion in Greece: empirical research in 2683 primary school students. *International Journal of Inclusive Education, 20(7),* 770-783. Doi: 10.1080/13603116.2015.1111447

Suk-Hyang, L., Soukup, J. Little, T.D. & Wehmeyer, M. (2009.) Student and teacher variables contributing to access to the general education curriculum for students with intellectual and developmental disabilities. *The Journal of Special Education, 43(1),* 29-44. Doi:10.1177/0022466907313449

Suk- Hyang, L., Wehmeyer, M., Soukup, J. & Palmer, S. (2010). Impact of curriculum modifications on access to the general education curriculum for students with disabilities. *Exceptional Children*, *76(2),* 213-233. Doi: 10.1177/001440291007600205

Thompson, J.R. & Ezell, D. (2005). Naming, defining, and classifying the condition (formerly?) known as mental retardation. *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation, 4(3),* 5-23. Doi: 10.1300/J198v04n03_03

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.* Paris: UNESCO.

Vlachou, A., Stavroussi, P. & Didaskalou, E. (2015). Special teachers' educational responses in supporting students with special educational needs (SEN) in the domain of social skills development. *International Journal of Disability, Development and Education, 63(1),* 79-97. Doi: 10.1080/1034912X.2015.1111305

Walker M.H., Calkins, C., Wehmeyer, M.L., Walker, L., Bacon, A. Palmer, Jesien, G.S., Nygren, M.A., Heller, T., Gotto, G., Abery, B. & Johnson, D. (2011). A social-ecological approach to promote self-determination. *Exceptionality, 19(1),* 6-18. Doi:10.1080/09362835.2011.537220

Wehmeyer, M.L., Hughes, C., Agran, M., Garner, N., & Yeager, D. (2002). Student directed learning strategies to promote the progress of students with intellectual disability in inclusive classrooms*. International journal of inclusive education*, *7(4),* 415–428. Doi: 10.1080/1360311032000110963

Βεκύρη, Ι., & Κωτούλας, Β. (2005). Συνδιδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου, *Επιμόρφωση και εξειδίκευση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις δυσκολίες μάθησης* (σ. Γ57Γ66). Θεσσαλονίκη: Π.Τ.Ε.Α. Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Νόμος. (2021, 2 Μαρτίου). Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας τεύχος 1, Άρ. 199, 3699/2008, σελ. 3499-3520.

Παντελιάδου, Σ., & Αντωνίου, Φ. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Βόλος: Εκδόσεις Γράφημα.

Σούλης, Σ. (2000). *Μαθαίνοντας βήμα με βήμα στο σχολείο και στο σπίτι: Διδακτικές στρατηγικές εκπαίδευσης παιδιών με μέτρια ή βαριά νοητική υστέρηση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Σούλης, Σ. (2020). *Σπουδή στη νοητική αναπηρία*. Αθήνα: Gutenberg.

Στασινός, Δ. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020. Για μία συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Η μετάβαση και η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα κανονικά σχολεία

Δαλάρη Αιμιλία
Υποψήφια Δρ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Emilydalar93@yahoo.gr

Περίληψη

Ειδική αγωγή είναι η βοήθεια που παρέχεται στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η οποία παρέχεται βάσει ενός σχεδιασμένου εκπαιδευτικού προγράμματος που οργανώνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορεί να αντιμετωπίζει τις ανάγκες του παιδιού. Ένα από τα σημαντικά θέματα που απασχολεί την Ειδική Αγωγή αλλά και την Παιδαγωγική γενικότερα, είναι η ενσωμάτωση των παιδιών αυτών στο χώρο του σχολείου. Είναι αυτονόητο το δικαίωμα του κάθε παιδιού να συμμετέχει στη σχολική διαδικασία ανεξάρτητα από τα όποια προβλήματα αντιμετωπίζει. Η παρούσα εργασία εξετάζει τον ρόλο που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός κατά την διαδικασία ένταξης των ατόμων με εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο ενώ υπογραμμίζεται ακόμη και η σημασία της συνεκπαίδευσης και της ενσωμάτωσης. Επιπρόσθετα, γίνεται αναφορά στις διδακτικές μεθόδους που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες και παρουσιάζονται οι δυσκολίες ένταξης των παιδιών αυτών στο δημοτικό σχολείο αλλά και οι προϋποθέσεις επιτυχίας της προσπάθειας ένταξής τους στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Λέξεις κλειδιά: Ειδική αγωγή, μετάβαση, δημοτικό σχολείο, ένταξη.

Εισαγωγή

Η ειδική αγωγή είναι κλάδος των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών και έχει αντικείμενο μελέτης από επιστημολογικής πλευράς τον άνθρωπο (Στασινός, 1985). Τον άνθρωπο, όμως, όχι ως βιολογικό αλλά ως κοινωνικό ον. Η ειδική αγωγή, δηλαδή, δεν εξετάζεται από βιολογικής πλευράς, νευροφυσιολογικής, γενετικής αλλά από ψυχολογικής, κοινωνιολογικής και παιδαγωγικής.

Με τον όρο ειδική αγωγή εννοείται κυρίως η διδασκαλία και διαπαιδαγώγηση των ειδικών παιδιών με ειδικά μέσα και μεθόδους. Ειδικότερα, ειδική αγωγή σημαίνει η υποβοήθηση και ωρίμανση, η εναρμόνιση και η ολοκλήρωση της προσωπικότητας του ειδικού παιδιού, καθώς και ο εξοπλισμός του με γνώσεις και δεξιότητες μέσα στα όρια του βαθμού της απόκλισης και των εξελικτικών του δυνατοτήτων, ώστε να ενταχθεί στο κοινωνικό σύνολο και να αισθάνεται ισότιμο, ενσωματωμένο χωρίς περιθώριο απομάκρυνσης και περιθωριοποίησης.

Η πολιτεία από το 1970 άρχισε να ενδιαφέρεται για την εκπαίδευση των ειδικών παιδιών-ατόμων και πιο συστηματικά με το νόμο 1143/1981 περί «Ειδικής Αγωγής». Όταν άρχισε το πρόγραμμα εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές ανάγκες δεν υπήρχε ταξινόμηση αυτών (Τσιμπούκης, 1976) καθώς και κριτήρια για την αξιολόγηση των παιδιών από ψυχολογικής, εκπαιδευτικής και κοινωνικής πλευράς ενώ δεν προσδιοριζόταν ακόμη και ο τρόπος κατάταξης των παιδιών σε διάφορες κατηγορίες.

Όσον αφορά την Ελλάδα, η ειδική εκπαίδευση ξεκίνησε το 1906 όταν οι ποιητές Δροσίνης και Βιζυινός ίδρυσαν ένα σχολείο για παιδιά με προβλήματα όρασης. Έπειτα από ένα χρόνο, ιδρύεται σχολείο για κωφά παιδιά από τον Σπηλιώπουλο. Ωστόσο, άτομα με αναπηρίες δεν είναι μόνο άτομα με προβλήματα ακοής και όρασης αλλά ακόμη άτομα με προβλήματα λόγου, συμπεριφοράς, ψυχικής ασθένειας, μαθησιακών διαταραχών καθώς και οι χαρισματικοί.

Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν σε ειδικά σχολεία ή σε τάξεις του γενικού σχολείου. Τα ειδικά σχολεία απευθύνονται σε παιδιά με αναπηρία ή εκπαιδευτικές ανάγκες ενώ ακόμη υπάρχουν και τα τμήματα ένταξης που λειτουργούν για 2 ώρες την

ημέρα ή 4 φορές το μήνα. Πρόκειται για ειδικές τάξεις για παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ενώ τέλος, υπάρχει η παράλληλη στήριξη μια τάξη δηλαδή στο γενικό σχολείο η οποία έχει δύο εκπαιδευτικούς (γενικής και ειδικής αγωγής αντίστοιχα).

Τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας αρχίζει να κάνει την εμφάνισή του ο όρος συνεκπαίδευση. Λειτουργεί κυρίως στα τμήματα ένταξης και έχει σαν όραμα ένα σχολείο για όλους. Σκοπός της συνεκπαίδευσης όσο και των όρων ένταξη και ενσωμάτωση είναι η από κοινού σχολική ζωή και μάθηση για τα παιδιά τόσο της γενικής όσο και της ειδικής εκπαίδευσης (Μοσχοβάκη, 2012).

Συνέπειες της σχολικής ενσωμάτωσης. Εκπαιδευτικές αναθεωρήσεις

Η ενσωμάτωση δημιουργεί προβλήματα και δυσκολίες στο κανονικό σχολείο, γι’ αυτό και απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό των ενεργειών, αναγκάζει σε επανεξέταση των διδακτικών στρατηγικών και καθιστά υποχρεωτική τη λειτουργία βοηθητικών υπηρεσιών στο σχολικό ίδρυμα.

Με την ενσωμάτωση των ειδικών παιδιών προβάλλεται η ανάγκη για αναθεώρηση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και των μεθόδων διδασκαλίας. Είναι αναγκαία και κρίνεται απαραίτητη η χορήγηση ειδικής βοήθειας, που θα επιτρέπει στους μαθητές να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του σχολείου και στις ειδικές συνθήκες μάθησης. Εκτός από την αναθεώρηση του αναλυτικού προγράμματος, η ενσωμάτωση των ειδικών μαθητών στις κανονικές σχολικές τάξεις απαιτεί την αναπροσαρμογή των διδακτικών μεθόδων στη νέα κατάσταση, τον επαναπροσδιορισμό των μαθησιακών δραστηριοτήτων, την επανεξέταση των τρόπων επιλογής και χρήσης των εποπτικών μέσων διδασκαλίας, τον εμπλουτισμό τους και τη χάραξη σταθερής τακτικής στην παρακολούθηση και αξιολόγηση της προόδου των μαθητών.

Θετική συνέπεια της ενσωμάτωσης αποτελεί η δημιουργία στενών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ κανονικών και ειδικών παιδιών. Οι κανονικοί μαθητές ωφελούνται από αυτή τη σχέση, γιατί τους δίνεται η ευκαιρία να καλλιεργήσουν την αγάπη για τον συνάνθρωπό τους και τον σεβασμό της προσωπικότητάς τους, αλλά και να συνειδητοποιήσουν την αξία της σωματικής και ψυχικής υγείας. Άρα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να διευκολύνει την προαγωγή τέτοιων σχέσεων και να προλειαίνει το έδαφος για προσωπική επαφή.

Η Ενσωμάτωση στην Ελληνική Εκπαίδευση

Στην χώρα μας η σχολική ενσωμάτωση έχει αρχίσει να εφαρμόζεται δειλά από το 1989 σε μαθητές με προβλήματα ακοής και όρασης. Αυτό οφείλεται σε ευαισθητοποιημένους εκπαιδευτικούς και παιδαγωγούς, οι οποίοι προέβαλαν προωθημένες θέσεις στο θέμα αυτό των χωρών της Δ. Ευρώπης και της Β. Αμερικής.

Στην Ελλάδα έχουν τεθεί σε λειτουργία ήδη από το 1984, οι παράλληλες ή ειδικές τάξεις που λειτουργούν μέσα στα κανονικά σχολεία, ως ένας τρόπος εκπαίδευσης των ειδικών μαθητών που προσεγγίζει την ενσωμάτωση. Η παράλληλη στήριξη ωστόσο, δεν παύει να τονίζει το διαχωρισμό, την απόκλιση από το κανονικό και να είναι λύση ανάγκης. Έχουν γίνει κάποια βήματα με την ψήφιση των Νόμων 2817/2000 και 3699/2008 για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, πολλές όμως διατάξεις θα παραμείνουν ανεφάρμοστες και χρειάζεται ακόμη πολύς δρόμος για να μπορέσουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να φοιτούν χωρίς την ετικέτα του διαφορετικού. Ο Νόμος 2817/2000, επιχειρώντας να πετύχει τους στόχους που έχει θέσει και ιδιαίτερα αυτόν της ένταξης, τοποθετεί τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχολεία τα οποία πραγματοποιούν τις απαραίτητες αλλαγές στην οργάνωση και στον εξοπλισμό προκειμένου να είναι ικανά να παρέχουν την αναγκαία διδακτική, ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη, φυσιοθεραπεία και μουσικοθεραπεία στα άτομα αυτά.

Η εκπόνηση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) της γενικής αγωγής υπήρξε άλλο ένα

στοιχείο που επηρέασε την εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής. Προκειμένου τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες ανάγκες και να εναρμονίζονται με τα νέα κοινωνικά δεδομένα, συμπεριέλαβαν αρχές της διαπολιτισμικής και της ειδικής αγωγής, αναγνωρίζοντας με τον τρόπο αυτό τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και τα δικαιώματά τους για ένταξη και για ισότιμη εκπαίδευση σε ένα ενιαίο σχολείο (ΥΠΕΠΘ/ΠΙ 2002: 44).

Μετά την ολοκλήρωση των ΔΕΠΠΣ και των ΑΠΣ γενικής αγωγής, αναπτύχθηκαν στην Ελλάδα για πρώτη φορά, το 2004, τα ΑΠΣ Ειδικής Αγωγής. Ο σκοπός της δημιουργίας τους ήταν να προωθηθούν οι κατάλληλες προσαρμογές ή διαφοροποιήσεις στη διδακτική πράξη, που θα διευκολύνουν την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλα τα εκπαιδευτικά πλαίσια (ΥΠΕΠΘ/ΠΙ 2004).

Εκπαιδευτικός και Ένταξη Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες

Ο εκπαιδευτικός του 21ου αιώνα πρέπει να διαθέτει ευέλικτη και πολύπλευρη προσωπικότητα, ώστε να ανταποκριθεί στον πολύπλοκο ρόλο που υπαγορεύει η ύπαρξη παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες στη γενική τάξη (Γενά, 2004, Κρουσταλάκης, 1997, Forlin, 2001). Η στάση του εκπαιδευτικού για την ένταξη θα επηρεάσει τον βαθμό της επιτυχίας ή αποτυχίας του παιδιού με ιδιαίτερες ανάγκες στο πλαίσιο της γενικής τάξης (Παντελιάδου & Κωτούλας, 1997· Ρήγα, 1995). Εφόσον τα άτομα με ιδιαίτερες ανάγκες αποτελούν μια ιδιαίτερη κοινωνική ομάδα, συνοδεύονται αναπόφευκτα από στερεότυπα, τα οποία ενδέχεται να προκαλούν προβλήματα και εμπόδια.

Συχνά, οι στάσεις των εκπαιδευτικών αναφέρονται και ως εκπαιδευτικές πεποιθήσεις και αποτέλεσαν αντικείμενο έρευνας από τις δεκαετίες του 1950 και 1960 (Allport, 1967). Σύμφωνα με τους Richards & Lockhart (1994) *«οι εκπαιδευτικές πεποιθήσεις βασίζονται στους στόχους, τις αξίες και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το περιεχόμενο και τη διαδικασία της μάθησης, την κατανόηση των συστημάτων στα οποία εργάζονται και του ρόλου τους μέσα σ' αυτά».* Πρόκειται κυρίως για πεποιθήσεις που αφορούν (Pajares, 1992): Την πίστη του εκπαιδευτικού ότι μπορεί να επηρεάσει την επίδοση των μαθητών (αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού), τη φύση της γνώσης (επιστημολογικές πεποιθήσεις), τα αίτια απόδοσης εκπαιδευτικών ή μαθητών (π.χ. κίνητρα, άγχος για συγκεκριμένα μαθήματα), την αυτοαντίληψη, αυτο-εκτίμηση και αυτο-αποτελεσματικότητα.

Οι πεποιθήσεις αυτές διαμορφώνονται αρχικά μέσα από την εμπειρία των εκπαιδευτικών ως μαθητών και σηματοδοτούν τις στάσεις τους, όσον αφορά στη διδασκαλία και τη μάθηση (Calderhead, 1991· Pajares, 1992) ενώ επηρεάζουν ακόμη τις εκπαιδευτικές αποφάσεις και πρακτικές τους καθώς και τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν την εμπειρία τους μέσα στην τάξη (Wood & Floden, 1990).

Η ενίσχυση των μαθητών με ειδικές ανάγκες θα πραγματοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό όταν προσπαθήσει ο ίδιος να τους βοηθήσει χωρίς να επικεντρώνεται στο μειονέκτημά τους. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι δυνατόν να εξελιχθούν νοητικά σε βραδύτερο όμως ρυθμό σε σχέση με τους μαθητές χωρίς ειδικές ανάγκες, σύμφωνα με τις φάσεις της νοητικής εξέλιξης του Piaget. Πέρα από την ενσωμάτωση που οφείλει να προωθήσει ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να αποκτήσει δεξιότητες οι οποίες θα επιτρέψουν να αντιμετωπίζει τα προβλήματα με αποτελεσματικότητα.

Όσον αφορά τις διδακτικές τεχνικές, εξαιτίας του χαμηλού πνευματικού επιπέδου πολλών παιδιών, είναι απαραίτητη η χρήση συγκεκριμένης τεχνικής (**ακριβής διδασκαλία).** Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός αναθέτει εργασίες, που είναι σύντομες, απλές, παρουσιάζουν ποικιλία, επεξηγούνται επαρκώς και συνεπάγονται μάθηση με τη χρήση αισθήσεων (αρχές μάθησης Skinner).

Στην ακριβή διδασκαλία διακρίνονται οι εξής ενέργειες:

- *Η επιλογή συγκεκριμένου μαθησιακού έργου.* Ο εκπαιδευτικός ορίζει με σαφήνεια το μαθησιακό έργο που πρέπει να επιτελέσουν οι ειδικοί μαθητές, το οποίο αποτελείται από

συγκεκριμένες και απλές εργασίες που βρίσκονται μέσα στα πλαίσια των δυνατοτήτων τους.

-Η σύναψη συμβολαίου με τους μαθητές. Με το συμβόλαιο οι μαθητές δίνουν γραπτή υπόσχεση ότι θα εκτελέσουν την εργασία που τους έχει ανατεθεί. Ο εκπαιδευτικός υπόσχεται ότι θα τηρήσει το λόγο του σχετικά με την παροχή αμοιβών ή προνομίων για την σωστή αντίδραση τους. Για εκείνους που δεν έχουν αποκτήσει την ικανότητα της ανάγνωσης προβλέπει την εικονογραφημένη απόδοση του συμβολαίου.

-Η διαπραγμάτευση της αμοιβής. Η αμοιβή καλό είναι να μην ορίζεται αυθαίρετα από τον διδάσκοντα αλλά να προκύπτει ως αποτέλεσμα στους ειδικούς μαθητές. Αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία δεν είναι η ποσότητα της ενίσχυσης αλλά η ποιότητά της. Επομένως, σπουδαίο ενισχυτικό ρόλο παίζουν όχι μόνο οι συγκεκριμένες υλικές αμοιβές αλλά και οι ηθικές ιδίως για τους μεγαλύτερης ηλικίας μαθητές.

Ο εκπαιδευτικός κατά την εφαρμογή της ακριβούς διδασκαλίας οφείλει να λαμβάνει υπόψιν το νοητικό επίπεδο των ειδικών μαθητών. Έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει ομαδοσυνεργατικές προσεγγίσεις, κατά την εφαρμογή των οποίων δίνεται η ευκαιρία σε όλους τους μαθητές της τάξης να συνεργαστούν και να αλληλεπιδράσουν. Η διδασκαλία με ομάδες μαθητών φέρει πιο κοντά τα μειονεκτικά και κανονικά παιδιά, τα οποία έτσι αποκτούν την δυνατότητα για ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών, για καλύτερη γνωριμία και ανάπτυξη της αλληλοκατανόησης, της αλληλοαποδοχής και του αμοιβαίου σεβασμού.

Προϋποθέσεις επιτυχίας για την ομαλή ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Ο ρόλος που καλείται να παίξει το σύγχρονο σχολείο πρέπει να είναι προσαρμοσμένος στις ανάγκες όλων των παιδιών. Προκειμένου να επιτευχθεί η υλοποίηση αυτής της αντίληψης απαιτείται η ένταξη όσο το δυνατόν μεγαλύτερου αριθμού παιδιών με αναπηρίες στο γενικό σχολείο και παράλληλα σταδιακή μείωση του αριθμού των ειδικών σχολείων τα οποία λειτουργούν απομονωμένα συντηρώντας το μοντέλο περιθωριοποίησης και αποκλεισμού.

Σίγουρα είναι απαραίτητο να πραγματοποιηθούν πολλά βήματα προς την αλλαγή της εικόνας του σχολείου σε επίπεδο εγκαταστάσεων, συνθηκών, λειτουργιών, σε επίπεδο μέσων, εργαλείων και υλικοτεχνικής υποδομής, εξοπλισμού αλλά και υπηρεσιών. Σύμφωνα με εμπειρικά κυρίως δεδομένα για να υπάρξει η δυνατότητα σε κάποιο ποσοστό να μιλάει κάποιος για επιτυχημένη έκβαση στην ενταξιακή διαδικασία θα πρέπει να πληρούνται, σε κάποιον τουλάχιστον βαθμό, οι ακόλουθες προϋποθέσεις:

- Εμπλοκή, συμμετοχή και συνεργασία όλων των εμπλεκομένων φορέων στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής και ενταξιακής διαδικασίας, δηλαδή εκπαιδευτικοί, γονείς, διευθυντές σχολείων και διοικητικές υπηρεσίες.
- Συνδρομή, υποστήριξη και ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα στον εκπαιδευτικό κυρίως της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τον παιδαγωγό ειδικής αγωγής.
- Αλλαγή του σχολικού προγράμματος αλλά και προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος έτσι ώστε να εξυπηρετηθούν οι ανάγκες αλλά και να προαχθούν οι ιδιαίτερες δεξιότητες των μαθητών με κινητικές ή/ και μαθησιακές δυσκολίες.
- Κατάλληλος εξοπλισμός, εκσυγχρονισμός της υλικοτεχνικής υποδομής που το γενικό σχολείο οφείλει να διαθέτει για την αντιμετώπιση και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών αναγκών όλων των παιδιών.
- Εξασφάλιση της γονεϊκής παρέμβασης, έτσι ώστε να υπάρχει πληρέστερη αντιμετώπιση των δυσκολιών του παιδιού, η οποία θα ξεκινά από το σπίτι και θα συνεχίζεται στο σχολείο.

Κατά τη διάρκεια προγράμματος συνεκπαίδευσης ένα νήπιο μπορεί να προσαρμοστεί σε σύντομο χρονικό διάστημα στο περιβάλλον της τάξης και του σχολείου γενικότερα όταν βοηθούν αρχικά οι συνθήκες του ίδιου του σχολείου, δηλαδή ο μικρός αριθμός παιδιών στο τμήμα, η προθυμία του εκπαιδευτικού και η πλούσια υλικοτεχνική υποδομή. Σημαντικό

είναι να έχει προηγηθεί ενημέρωση των γονέων του τμήματος καθώς και των μαθητών για τη παρουσία του παιδιού στο σχολείο για να δημιουργηθεί κατάλληλο κλίμα αποδοχής.

Προτείνεται επίσης, η ελάχιστη τροποποίηση του εβδομαδιαίου προγράμματος σπουδών από τη νηπιαγωγό. Ακόμη και να γίνει υλοποίηση όλων των παραπάνω, σημαντικός παράγοντας επιτυχίας είναι ο εκπαιδευτικός της κανονικής τάξης του παιδιού ο οποίος πρέπει όχι μόνο να θέλει να συνεργαστεί αλλά και να μπορεί. Το τμήμα της τάξης που θα φοιτήσει το παιδί θα πρέπει να είναι ολιγάριθμο και ο εκπαιδευτικός, που θα το αναλάβει, να έχει συνεχή υποστήριξη και συνεργασία με το ειδικό προσωπικό της περιοχής όπως το Σχολικό Συμβούλιο Ειδικής Αγωγής, Ειδικοί Παιδαγωγοί κ.ά.

Ενώ στο νηπιαγωγείο η ένταξη ενός μαθητή και οι συνθήκες του σχολικού περιβάλλοντος μπορεί να ευνοούν την «ισότητα» του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους υπόλοιπους μαθητές ωστόσο στη μετάβαση του στο δημοτικό σχολείο εκφράζονται ορισμένοι προβληματισμοί. Αρχικά, αυτό που μπορεί να δημιουργεί σκέψεις είναι αν μπορεί ένας μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αφομοιώνει μέσα σε μία τάξη 20-25 μαθητών, αφηρημένες έννοιες, τις οποίες πολλές φορές αδυνατούν και τα ομιλούντα παιδιά να αντιληφθούν. Επίσης, μία άλλη απορία που προκύπτει είναι το πώς θα μπορεί ο μαθητής να εκφράζει τις απορίες του και τα ερωτήματά του σε ένα σύνολο μαθητών, αφού ο «αδύναμος» και «ατελής» λόγος του θα είναι σίγουρα ανασταλτικός παράγοντας καθώς και αν θα μπορέσει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του δημοτικού σχολείου χωρίς τη στήριξη δεύτερου δασκάλου.

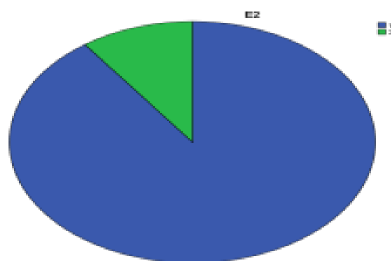
Οι μαθητές που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο, από τη πρώτη τάξη ακόμη, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να ξεχωρίζουν τα σύμφωνα και τα συμφωνικά συμπλέγματα, να κατανοούν έννοιες που για τα άλλα παιδιά είναι αυτονόητες, να γράφουν μόνα τους «Σκέφτομαι και Γράφω», να αποδώσουν νοηματικά ένα κείμενο ή μία ενότητα τόσο προφορικά όσο και γραπτά. Έτσι, για την φοίτηση παιδιών π.χ. με προβλήματα ακοής στο γενικό σχολείο απαιτείται συνεχής λογοθεραπεία, ένας δάσκαλος- υποστηρικτής και τέλος, δεν επιτυγχάνεται η φοίτηση του μαθητή αυτού σε επόμενες τάξεις χωρίς εξατομικευμένη βοήθεια και υποστήριξη.

Μεθοδολογία

Η συλλογή δεδομένων έγινε με τη μέθοδο χορήγησης ερωτηματολογίων σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν αρχικά σε 60 εκπαιδευτικούς νηπιαγωγείου και στη συνέχεια σε 60 εκπαιδευτικούς δημοτικού σχολείου. Το εργαλείο επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας ήταν το λογισμικό του SPSS καθώς και το πρόγραμμα του EXCELL για τη δημιουργία διαγραμμάτων.

Αποτελέσματα

Στην ερώτηση για το αν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν για τις διαδικασίες μετάβασης το 90% απάντησε θετικά ενώ ένα 10% απάντησε αρνητικά.

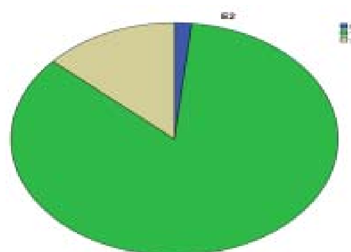


Σχήμα 1. Αποτελέσματα ερωτηματολογίων νηπιαγωγών

Πίνακας 1. Αποτελέσματα μέσω SPPS

		Συχνότητα.	Επί τοις εκατό.	Εγκυρότητα τοις εκατό.
	1	54	90,0	90,0
Έγκυρα	2	6	10,0	10,0
	Σύνολο.	60	100,0	100,0

Στα
ερωτηματολόγια των δασκάλων ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό αυτό του 85% έχουν γνώσεις για θέματα μετάβασης έναντι του 13,3% που υποστηρίζουν ότι οι γνώσεις τους σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα είναι περιορισμένες.



Σχήμα 2. Αποτελέσματα ερωτηματολογίων δασκάλων

Πίνακας 2. Αποτελέσματα μέσω SPPS

		Συχνότητα.	Επί τοις εκατό.	Εγκυρότητα τοις εκατό.
	0	1	1,7	1,7
Έγκυρα	1	51	85,0	85,0
	2	8	13,3	13,3
	Σύνολο.	60	100,0	100,0

Οι νηπιαγωγοί επιπρόσθετα, σε ποσοστό 70% έχουν αντιμετωπίσει στο παρελθόν δραστηριότητες σχετικές με τις μεταβάσεις των παιδιών, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό του 30% δεν έχει βρεθεί αντιμέτωπο με τέτοιες καταστάσεις.



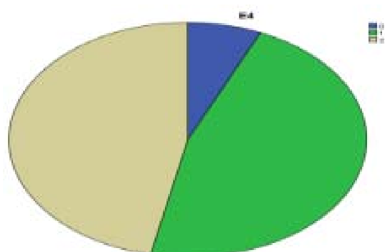
Σχήμα 3. Αποτελέσματα νηπιαγωγών

Πίνακας 3. Αποτελέσματα μέσω SPPS

		Συχνότητα.	Επί τοις εκατό.	Εγκυρότητα τοις εκατό.
Έγκυρα	1	42	70,0	70,0
	2	18	30,0	30,0

	Σύνολο.	60	100,0	100,0

Σε ότι αφορά τους δασκάλους, τα ποσοστά είναι ίδια τόσο σε αυτούς που απάντησαν θετικά όσο και με αυτούς που απάντησαν αρνητικά στη συγκεκριμένη ερώτηση (46,7% εξίσου), γεγονός που υποδεικνύει ότι λόγω του ότι κάθε χρόνο οι δάσκαλοι παίρνουν διαφορετικές τάξεις στο δημοτικό σχολείο είναι πιο εύκολο για αυτούς να παρατηρούν τις αλλαγές σε κάθε ηλικιακή ομάδα πράγμα που δεν είναι εφικτό σε τάξεις του νηπιαγωγείου.

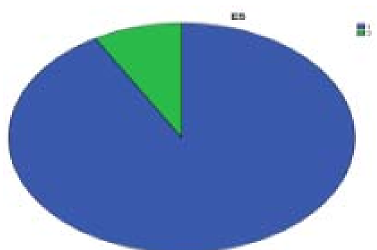


Σχήμα 4. Αποτελέσματα δασκάλων

Πίνακας 4. Αποτελέσματα μέσω SPPS

		Συχνότητα.	Επί τοις εκατό.	Εγκυρότητα τοις εκατό.
Έγκυρα	0	4	6,7	6,7
	1	28	46,7	46,7
	2	28	46,7	46,7
	Σύνολο.	60	100,0	100,0

Στην ερώτηση για το εάν υπήρξαν ποτέ στη τάξη παιδιά που αντιμετώπιζαν δυσκολίες προσαρμογής στο σχολείο οι νηπιαγωγοί σε μεγάλο ποσοστό αυτό του 91,7% απάντησαν θετικά και μόνο το 8,3% απάντησε αρνητικά.

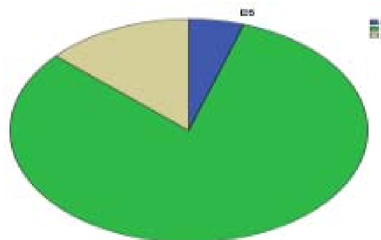


Σχήμα 5. Αποτελέσματα ερωτηματολογίων νηπιαγωγών

Πίνακας 5. Αποτελέσματα μέσω SPPS

		Συχνότητα.	Επί τοις εκατό.	Εγκυρότητα τοις εκατό.
Έγκυρα	1	55	91,7	91,7
	2	5	8,3	8,3
	Σύνολο.	60	100,0	100,0

Από την άλλη, στα ερωτηματολόγια των δασκάλων το ποσοστό που αντιστοιχεί στη θετική απάντηση φτάνει το 81,7% και το 13,3% αντιστοιχεί σε εκείνους που απάντησαν αρνητικά.



Σχήμα 6. Αποτελέσματα ερωτηματολογίων δασκάλων

Πίνακας 6. Αποτελέσματα μέσω SPPS

		Συχνότητα.	Επί τοις εκατό.	Εγκυρότητα τοις εκατό.
Έγκυρα	0	3	5,0	5,0
	1	49	81,7	81,7
	2	8	13,3	13,3
	Σύνολο.	60	100,0	100,0

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι αναμφισβήτητα δεν είναι δυνατόν να ισχύουν στην πράξη όλες οι προϋποθέσεις και τα κριτήρια που προαναφέρθηκαν, και αυτό γιατί είναι αρκετά δύσκολο να συντονιστούν όλες οι διαδικασίες και ταυτόχρονα ν' αντιμετωπιστούν όλα τα ζητήματα που αφορούν το σχολείο γενικότερα. Οι Carlier κ.ά. (1985) διατυπώνει την άποψη ότι: *είναι ίσως ανέφικτο να περιμένουνε ότι όλα τα σχολεία μπορούν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες όλων των μαθητών κάθε γειτονιάς. Οι απαιτούμενες συνθήκες για την ενταξιακή εκπαίδευση δεν θα καταφέρουν να δημιουργηθούν απ' όλα τα σχολεία».* Επίσης, ίσως για μελλοντική έρευνα θα ήταν πρόσφορο να γίνει επέκταση της μελέτης και σε ειδικά σχολεία ή σε δομές ειδικής αγωγής (χορήγηση ερωτηματολογίων σε δασκάλους ειδικής αγωγής) για την εξαγωγή πρόσθετων αποτελεσμάτων. Ωστόσο, αποτελεί πολύ σημαντικό βήμα το να επικεντρώσει κάποιος το ενδιαφέρον του στις δομές διοίκησης της σχολικής κοινότητας, στις προϋποθέσεις για την βελτίωση του ρόλου του σχολείου καθώς και στην αλλαγή της νοοτροπίας των εκπαιδευτικών και των στερεότυπων έτσι ώστε να υπάρξει πρόοδος στην ενταξιακή αλλά και γενικότερα στην παιδαγωγική διαδικασία.

Αναφορές

Allport, G. (1967). Autobiography. In E. G. Boring & G. Lindzey (Eds.), *A history of psychology in autobiography* (Vol. 5, pp. 3-25). New York: Appleton-CenturyCrofts.

Calderhead, J. (1991). The Nature and Growth of Knowledge in Student Teaching. *Teacher and Teacher Education,* 7,(5/6), 531-535.

Carlier W, Detheux M, Massoz D, Masurelle M. (1985). *Quand et maternelle et primaire se rencontrent.* Universite de Liege.

Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research, 43(3*), 235-245.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research : Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62(3),* 307-332.

Richards, J. C., & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Wood, E. F., & Fioden, R. E. (1990). *Where teacher education students agree: Beliefs widely shared before teacher education.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 331 781).

Γενά Α. (2004). Παιδιά με ήπιες διαταραχές μάθησης και συμπεριφοράς. Προϋποθέσεις και διδακτική μεθοδολογία για την εκπαίδευσή τους στην γενική τάξη. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σ. 194-211). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κρουσταλάκης, Γ. (1997). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και το σχολείο: Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση για μια συμβουλευτική γονέων και εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Έκδοση του συγγραφέως.

Μοσχοβάκη, Ε. (2012). *Ομαλή μετάβαση νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.* (Διαθέσιμο: http://edu4u.gr/Comments.aspx?qId=11256, προσπελάστηκε στις 21/10/2014).

Ν.2817 της 14.3.2000, άρθρα 1-5 *«Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις»*

Παντελιάδου, Σ., & Κωτούλας, Β. (1997). *Σχολική ένταξη ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Μια πρόταση*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 96/97, 136-146.

Ρήγα, Α. (1995). Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σ. 260-294). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Στασινός, Δ. (1985). *Βιβλιογραφία για την ειδική αγωγή 1924-1984*, εκδ. Παν. Ιωαννίνων, Γιάννενα.

Τσιμπούκης, Κ. (1976). *Ελληνική βιβλιογραφία ειδικής αγωγής*, Αθήνα.

Η σημασία της επικοινωνίας μεταξύ της οικογένειας παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και του σχολείου

Μπαδήμα Σοφία
Εκπαιδευτικός Πληροφορικής Ε.Α.Ε., Δ.Δ.Ε. Πρέβεζας,
smpadima@yahoo.gr

Τσουμάνης Σταύρος
Εκπαιδευτικός Πληροφορικής, Δ.Δ.Ε. Πρέβεζας,
stavrostsoumanis@hotmail.com

Περίληψη

Η επικοινωνία του σχολείου και της οικογένειας των μαθητών συνδέεται με την ενίσχυση της κοινωνικοποίησης των μαθητών, τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσής τους. Στην παρούσα εργασία περιγράφεται η σημασία της επικοινωνίας μεταξύ οικογένειας και σχολείου αναφορικά με την ειδική εκπαίδευση. Στη συνέχεια, αναδεικνύονται βασικές αρχές αποτελεσματικής επικοινωνίας. Αναφέρονται σε συντομία τα τρέχοντα νομοθετικά μέτρα της ειδικής αγωγής που αναγνωρίζουν τη συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή, αλλά και εμπόδια που πρέπει να αντιμετωπιστούν μεταξύ σχολείου και γονέων. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται και αναλύονται οι συναντήσεις και η τηλεφωνική επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως στρατηγικές επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Συμπερασματικά, αναδεικνύεται σε πρακτική βάση η ανάγκη εντοπισμού αποτελεσματικών μεθόδων συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς προς χάριν της ποιοτικότερης συμπερίληψης των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: επικοινωνία οικογένειας και σχολείου, ένταξη, συναντήσεις, τηλεφωνική επικοινωνία

Εισαγωγή

Δεδομένων των σύνθετων αναγκών των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ), το σχολείο είναι σημαντικό να επικοινωνεί με τις οικογένειες, κάποιες εκ των οποίων αντιμετωπίζουν πολλές προκλήσεις στα καθημερινά τους προγράμματα (Margaritou&Eftimie, 2011; Phtiaka, 2006). Η επικοινωνία και κατ' επέκταση η συνεργασία οικογένειας-εκπαιδευτικού-ειδικού επιστημονικού προσωπικού ενισχύεται μέσω βασικών στρατηγικών, όπως ο διάλογος, οι συστηματικές συναντήσεις κ.ά., που αποσκοπούν στην ενίσχυση της ένταξης (Strogilosetal., 2011). Αναλύοντας το θέμα της επικοινωνίας γονέων-εκπαιδευτικών, οHeward (2011) υποστηρίζει ότι θα πρέπει να έχουμε υπόψη ότι η οικογένεια παρέχει το εκπαιδευτικό, ψυχολογικό και κοινωνικό πλαίσιο για την εξέλιξη των μελών της. Τονίζει το γεγονός ότι η οικογένεια αποτελεί τη βασική πηγή πληροφόρησης των προφίλ (ικανότητες, δεξιότητες, πτυχές συμπεριφοράς, κ.ά.) των μαθητών. Επιπλέον, υπογραμμίζει ότι οι γονείς ενδιαφέρονται πιο πολύ από τον καθένα για τη μάθηση των παιδιών τους. Σαν ενήλικες, εμπλέκονται στην εκπαίδευση του παιδιού τους και ταυτόχρονα υφίστανται συνεχώς τα αποτελέσματα των αποφάσεων της κάθε εκπαιδευτικής ομάδας που θα εμπλακεί στη μάθηση του παιδιού τους.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να περιγραφεί η σημασία της επικοινωνίας της οικογένειας και του σχολείου για την εκπαίδευση των μαθητών με ΕΕΑ. Στο πρώτο μέρος αναφέρονται οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν, αλλά και η πρόθεση των γονέων να επικοινωνήσουν με τους εκπαιδευτικούς. Στη συνέχεια, γίνεται μια σύντομη αναφορά στο θεσμικό πλαίσιο που νομοθετεί τη γονική εμπλοκή στην ελληνική ειδική αγωγή. Ακολουθεί ηανάλυση της σημασίας των ρόλων των γονέων και των εκπαιδευτικών για την ποιοτική

επικοινωνία τους, η οποία είναι προς όφελος της ένταξης των παιδιών με ΕΕΑ. Στο δεύτερο μέροςεπιχειρείται να αναλυθούν μέθοδοι αποτελεσματικής επικοινωνίας γονέων-εκπαιδευτικών. Αναλύονται οι συναντήσεις και η τηλεφωνική τους επικοινωνία σαν πρακτικές που ταιριάζουν στη σχολική πραγματικότητα της ενιαίας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Η σημασία της επικοινωνίας μεταξύ οικογένειας και σχολείου για την εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Η Epstein (2001), μελετώντας την επικοινωνία μεταξύ σχολείου και γονέων, περιγράφει την οικογένεια ως μια ομάδα, όπου ο άνθρωπος ανατρέφεται και διαπαιδαγωγείται, που χαρακτηρίζεται από συγγένεια και συνδέεται με προσωπικούς και κοινωνικούς δεσμούς. Το σχολείο είναι ο παιδαγωγικός οργανισμός που συμβάλλει στην εκπαίδευση και την κοινωνικοποίηση. Η Epstein (2001) τονίζει ότι η οικογένεια και το σχολείο αλληλεπιδρούν δυναμικά και η συνεργασία μεταξύ τους περιλαμβάνει τη συμμετοχή, την υποστήριξη, την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών κ.ά. Επιπλέον, η γονική συμμετοχή περιγράφεται με τις διαδικασίες που οι γονείς συνεργάζονται και επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς, λαμβάνοντας ρόλο και ευθύνη στο εκπαιδευτικό φάσμα των παιδιών τους. Συγκεκριμένα, υπογραμμίζεται η επικοινωνία, δηλαδή η μετάδοση πληροφοριών μέσω γραπτού και προφορικού λόγου, γονιών-εκπαιδευτικών ως καθοριστικός παράγοντας του παιδαγωγικού κλίματος. Η Epstein (2001) περιγράφει την ανάγκη της τακτικής και αμφίδρομης επικοινωνίας και χαρακτηρίζει πολύτιμα τα οφέλη της για την αποτελεσματική συνεργασία.

Σε μελέτες σχετικές με την ελληνική ενιαία εκπαίδευση (Genova, 2015; Koutroubaetal., 2008; Vlachouetal., 2016) παρατηρούμε κριτικές θεωρήσεις σχετικά με τις προκλήσεις για την παροχή ποιοτικών και κατ' επέκταση αποτελεσματικών συμπεριληπτικών περιβαλλόντων. Αξιοσημείωτο είναι ότι το θέμα της επικοινωνίας της οικογένειας του μαθητή με ΕΕΑ με το σχολείο τονίζεται ως ένα σοβαρό εμπόδιο.

Σύμφωνα με Ελληνίδες μητέρες παιδιών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος, η έλλειψη επικοινωνίας οφείλεται όχι μόνο σε γραφειοκρατικά και οικονομικά εμπόδια, αλλά κυρίως σε θέματα της γενικότερης σχολικής κουλτούρας (Loukisas&Papoudi, 2016). Η Μυλωνάκου-Κεκέ (2006) αναφέρει ότι στο παρελθόν οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπιζαν τις ερωτήσεις και τις απόψεις των γονιών ως ενόχληση, με αποτέλεσμα η σχέση τους να αναπτύσσεται σε πλαίσιο μονόδρομης επικοινωνίας. Οι Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου (2008) υπογραμμίζουν το βίωμα της προσωπικής τραγωδίας των γονιών να εμφανίζεται στο επίπεδο της συνεργασίας τους με τους εκπαιδευτικούς φορείς και τονίζουν την ανυπαρξία επικοινωνίας με τους ειδικούς επαγγελματίες του σχολείου, γεγονός που νιώθουν ότι αυξάνει την ευθύνη τους για θέματα εκπαίδευσης των παιδιών τους, καθώς αποτελεί βασικό εμπόδιο στην ένταξή τους.

Οι γονείς επιθυμούν να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους μέσω της καθημερινής και ειλικρινούς επικοινωνίας για την ενημέρωση για τα επιτεύγματα και τα προβλήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας των παιδιών τους (Heward, 2011). Η αποτελεσματικότητα της συνεργασίας μέσω της θετικής επικοινωνίας αποτελεί βασική αξία της σύγχρονης ενταξιακής παιδαγωγικής προσέγγισης (EuropeanAgencyforDevelopmentinSpecialNeedsEducation, 2012). Η νομοθεσία παρέχει το θεσμικό πλαίσιο, έτσι ώστε να ενισχυθεί η συνεργασία και κατ’ επέκταση η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα (Στασινός, 2013).

Θεσμικά στην Ελλάδα η γονική εμπλοκή στην ειδική εκπαίδευση βασίζεται στον Νόμο 3699/2008 (Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες), όπου θεμελιώνονται οι βασικές αρχές της επικοινωνίας των γονέων με τους ειδικούς και γενικούς εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα,η διάγνωση των μαθητών με ΕΕΑ γίνεται κατόπιν της πρωτοβουλίας ή της σύμφωνης γνώμης των γονέων και με τη συμμετοχή τους σε αυτή ως απαραίτητη πηγή πληροφόρησης, έτσι ώστε να συγκεντρωθούν τα απαραίτητα δεδομένα (Soulisetal., 2016). Ο γονείς του μαθητή με ΕΕΑ μπορούν να έχουν

άποψη στη διαμόρφωση, την ανάπτυξη και την επαναξιολόγηση του Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης (ΕΠΕ), χωρίς αυτή να δεσμεύει τους αρμόδιους.

Οι νομικές πρόνοιες φαίνεται να αποτελούν τη βάση υπέρ της επικοινωνίας οικογένειας και σχολείου. Η συνεργασία τους θα πρέπει να αποτελεί βασικό κομμάτι της σχολικής συμπεριληπτικής πρακτικής με στόχο την αποτελεσματικότερη ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ (Σούλης, 2013). Τα οφέλη της επιδρούν ιδιαίτερα θετικά στην ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ, διότι επιτυγχάνεται καλύτερη κατανόηση των αναγκών του παιδιού και προσαρμογή του προγράμματός του, μέσω της συλλογής πληροφοριών (Heward, 2011; Σούλης, 2020). Η παραγωγική επικοινωνία γονέων-εκπαιδευτικών παρέχει στον μαθητή με ΕΕΑ συνέπεια στους βασικούς χώρους του σχολείου και του σπιτιού του και συντελεί στην ανάπτυξη μιας δημιουργικής σχέσης μεταξύ τους (Armstrong, 1995).

Η επικοινωνία μεταξύ οικογένειας και σχολείου για την εκπαίδευση παιδιών με ΕΕΑ παρουσιάζει σημαντικά πλεονεκτήματα όσον αφορά την αποδοτικότερη ακαδημαϊκή του επίδοση και την αύξηση των κινήτρων για μάθηση (Epstein, 2001). Επιπλέον, το σχολικό κλίμα επιδρά θετικότερα και βελτιώνονται οι σχέσεις των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και με τους γονείς τους, μέσω της καλύτερης κατανόησης των αδυναμιών και των ικανοτήτων τους (Lendrumetal., 2015). Επιπρόσθετα, οι γονείς μπορούν να ισχυροποιήσουν τις προσπάθειες των παιδιών τους και να μάθουν χρήσιμες τεχνικές αντιμετώπισης των εμποδίων της ένταξής τους (Hainesetal., 2015). Συγκεκριμένα, η επικοινωνία μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα αποτελεσματική για την έγκαιρη παρέμβαση σε θέματα που συνδέονται όχι μόνο με το αναλυτικό πρόγραμμα του μαθητή με ΕΕΑ, αλλά και με την κοινωνική και συναισθηματική του κατάσταση (Catalano&Catalano, 2014).

Στρατηγικές αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας

Σε σχετικές έρευνες (Lendrumetal.,2015; Thomsonetal., 2015), οι πιο ευρέως χρησιμοποιούμενες στρατηγικές επικοινωνίας εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών με ΕΕΑ φαίνεται να είναι οι συναντήσεις και η τηλεφωνική επαφή. Άλλες μέθοδοι επικοινωνίας είναι τα γράμματα, οι γραπτές σημειώσεις, τα φωνητικά μηνύματα κ.ά. Μέσω διαλέξεων, πολιτιστικών προγραμμάτων με την τοπική κοινωνία, με τη δανειστική βιβλιοθήκη, αλλά και σεμινάρια συμβουλευτικής, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενισχύσουν τη γονική εμπλοκή (Voorhis, 2004;Wescot&Konzal, 2002). Σημαντική σε πρακτικό επίπεδο είναι και η καλλιέργεια της κουλτούρας της συνεργασίας από τη διεύθυνση του σχολείου, με κοινές δράσεις των γονέων και του σχολείου (Lendrumetal., 2015), π.χ. σε εκπαιδευτικά προγράμματα, γιορτινές εκδηλώσεις και σχολικούς περιπάτους.

Συναντήσεις γονιών-εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τον Heward (2011), οι συναντήσεις συνήθως πραγματοποιούνται στο σχολείο σε συγκεκριμένη ημερομηνία. Το περιεχόμενό τους περιλαμβάνει συζητήσεις για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητή, καθώς και για θέματα κοινωνικοποίησης και διδακτικής απόδοσης.Ο Heward (2011) τονίζει ότι η βασική αρχή είναι η εστίαση στο πρόγραμμα και την πρόοδο του μαθητή.

Η προετοιμασία του εκπαιδευτικού στοχεύει στην όσο το δυνατόν πιο άρτια και ειλικρινή ενημέρωση του γονέα με δελτία προόδου, παρατηρήσεις για τον τρόπο κοινωνικοποίησης του μαθητή, καθώς και τμημάτων των εργασιών (Abel, 2012). Οι συμμετέχοντες, έχοντας υπόψη ότι ο σκοπός της συνάντησης είναι η αποδοτικότερη εκπαίδευση του παιδιού, θα πρέπει να συζητούν σε θετικό, συνεργατικό κλίμα εμπιστοσύνης χωρίς άγχος. Η καλλιέργεια της σχέσης εκπαιδευτικού-γονέα είναι η βάση μιας εποικοδομητικής συνάντησης (Salend, 2006). Στο στάδιο που ο εκπαιδευτικός συλλέγει πληροφορίες, θεμιτό είναι να τις δέχεται ως έγκυρες, και ο γονέας να διευκολύνεται να είναι ειλικρινής (Byrd, 2011). Την παροχή πληροφοριών ακολουθεί η τελική σύνοψη των συμπερασμάτων, που επιβεβαιώνει τα καταληκτικά στοιχεία και στοχεύει στη συναίνεση

για τις πρακτικές που θα χρησιμοποιηθούν. Το αρχείο με τις δράσεις του σχολείου είναι χρήσιμο για τον γονέα, αλλά και για τον εκπαιδευτικό (Σούλης, 2020).

Για παράδειγμα, σε ένα ελληνικό ειδικό σχολείο η έναρξη της σχολικής χρονιάς θα μπορούσε να έχει βρει ήδη συγκεντρωμένους ομαδικά αλλά και ατομικά τους γονείς με τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να έχει προηγηθεί η απαραίτητη ενημέρωση για το προφίλ των μαθητών από τους γονείς και του σχεδίου του σχολείου για θέματα προστασίας της υγείας των μαθητών, τις εκδρομές, τις γιορτές, τα πολιτιστικά και εκπαιδευτικά προγράμματα, τους κανονισμούς για τις απουσίες, καθώς και τον σχεδιασμό επικοινωνίας με την οικογένεια. Συγκεκριμένα, τα θέματα επικοινωνίας θα μπορούσαν να σχετίζονται με θέματα προόδου, ενημέρωση για κανόνες και θεσμικά πλαίσια που διέπουν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας (θέματα ωραρίου, μεταφοράς κ.ά).

Σημαντικό είναι να λαμβάνονται αποφάσεις για τον τρόπο διαχείρισης των καθημερινών θεμάτων του μαθητή. Επιπλέον, πρακτικά θεμιτό είναι το σχολείο να είναι σε θέση, μέσω επιμορφωτικών σεμιναρίων και ειδικής κατάρτισης, να δίνει πληροφορίες στους γονείς για περαιτέρω εκπαίδευση, για συμβουλευτική στήριξη καθώς και για τις επαγγελματικές προοπτικές του μαθητή (Haines et al., 2015).Καλή πρακτική επίσης θα συνιστούσε η συχνή και ανά περιόδους προγραμματισμένη συνεδρία των γονέων με το ειδικό επιστημονικό προσωπικό του σχολείου (ψυχολόγο, κοινωνική λειτουργό) στα πλαίσια της γενικότερης υποστήριξης των γονέων από τη σχολική μονάδα που αποσκοπεί και στην καλλιέργεια θετικής συνεργασίας και ειλικρινούς διαλόγου.Ένα ημερολόγιο με καταγραφή των βασικών προγραμματισμένων συμβάντων θα ήταν χρήσιμο, όπως επίσης και ενημερωτικά δελτία σχετικά με τις νέες νομικές και τεχνολογικές εξελίξεις που αφορούν την ειδική αγωγή.

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι οι γονείς να μπορούν να συζητήσουν στις συναντήσεις τους με τους εκπαιδευτικούς για το εξατομικευμένο πρόγραμμα του παιδιού τους (Salend, 2006).Όταν οι απόψεις των γονέων αντιμετωπίζονται με κατανόηση και οι εκπαιδευτικοί είναι καλοί και ενεργητικοί ακροατές που ενθαρρύνουν και διευκολύνουν με ανοιχτές ερωτήσεις τη συζήτηση,το αποτέλεσμα είναι η επικοινωνία να γίνεται αποτελεσματικότερη (Lendrum et al., 2015).

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες γονείς σε έρευνα του Fish (2008) είχαν θετικές αντιλήψεις για τις συνάντησεις που είχαν ως σκοπό τη διαμόρφωση του εξατομικευμένου προγράμματος, λόγω του ότι οι εκπαιδευτικοί τούς έκαναν να αισθάνονται ότι τους σέβονται και εκτιμούν τη γνώμη τους σε μια ισότιμη λήψη αποφάσεων που αφορούσε το εκπαιδευτικό σχέδιο των παιδιών τους. Στην έρευνα των Zeitlin &Curcic (2014), οι γονείς στέλνουν το μήνυμα της ανάγκης για περισσότερη συνεργασία για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιδιού τους. Με επίκεντρο την πρόοδο του παιδιού τους και όχι τα ελλείμμματά του, ζητούν φιλική γλώσσα και συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με τα Εξατομικευμένα Εκπαιδευτικά Προγραμμάτά τους.

Τηλεφωνική επικοινωνία

Τα στοιχεία της έρευνας των Thomson et al.(2015) έδειξαν αύξηση της προτίμησης των γονέων για συχνή επικοινωνία μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, καθώς και για αναδυόμενους τρόπους επικοινωνίας γονέα-δασκάλου, όπως τα γραπτά ηλεκτρονικά μηνύματα και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Επίσης, φαίνεται ότι η τηλεφωνική επικοινωνία παραμένει η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη στρατηγική επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τον γονέα, με τα καινούργια τεχνολογικά δεδομένα των smartphones να τη διαφοροποιούν σε περιπτώσεις αποστολήςαρχείων (κειμένων, εικόνων, κ.ά.). Για να αυξηθεί η απόδοση της τηλεφωνικής επικοινωνίας, σε κάποιες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την τεχνολογία του φωνητικού ταχυδρομείου για να στείλουν ηχητικά μηνύματα στους γονείς.

Ο Heward (2011) προτείνει η διάρκεια του τηλεφωνήματος να είναι σύντομη και η ανατροφοδότηση θετική ως προς τα επιτεύγματα του μαθητή με ΕΕΑ, έτσι ώστε να μην εγείρουν τον φόβο στους γονείς. Η εξασφάλιση χρόνου για τακτικά τηλεφωνήματα που

έχουν προγραμματιστεί και καταγραφεί σε ημερολόγιο είναι μια καλή τακτική (Dowling & Osborne, 2001). Οι γονείς φαίνεται να εκτιμούν ως αποδοτική την επικοινωνία με τους δασκάλους των παιδιών τους όταν αυτοί ανταποκρίνονται άμεσα και συχνά σε αιτήματα ενημέρωσής τους και όταν η πληροφόρηση για τη γενικότερη πρόοδο του παιδιού τους είναι σαφής και διατυπωμένη σε απλή γλώσσα (Broomhead, 2013; Bryan&Henry, 2012).

Για παράδειγμα, σε ένα ειδικό σχολείο δευτεροβάθμιας τεχνικής εκπαίδευσης το τηλέφωνο πρακτικά θα μπορούσε να αποτελεί μία από τις σημαντικότερες μορφές επικοινωνίας με τους γονείς. Λόγω του έντονου προγράμματος των γονέων, μια κλήση στο κινητό τους τηλέφωνο στην αρχή ή στο τέλος της εβδομάδας για την ενημέρωσή τους για τα επιτεύγματα του μαθητή θα ήταν μια πολύ καλή πρακτική. Τα κινητά τηλέφωνα δίνουν λύσεις αποστολής αρχείων προόδου, τμημάτων εργασιών, βίντεο δραστηριοτήτων, έτσι ώστε οι γονείς να έχουν ενημέρωση και επιπλέον της λεκτικής.Στην έναρξη του έτους θα έχει γίνει ο προγραμματισμός της ώρας και της ημέρας με κοινή συναίνεση και θα έχει δοθεί σχετικό ημερολόγιο. Με αυτόν τον τρόπο ο γονέας με μια σύντομη αλλά περιεκτική συζήτηση θα μπορεί να μάθει την εκπαιδευτική πρόοδο του παιδιού του και να ενημερωθεί για την κοινωνική συμμετοχή του στο σχολείο. Η συνδρομή των ψυχολόγων και των κοινωνικών λειτουργών ως ειδικό επιστημονικό προσωπικό του σχολείου για την επιπλέον ενημέρωση ίσως σε κάποιες περιπτώσεις κρίνεται απαραίτητη.

Ίσως ο εκπαιδευτικός χρειαστεί να αφιερώνει χρόνο για τηλεφωνήματα και εκτός του υποχρεωτικού του ωραρίου, σαν εξωδιδακτικό καθήκον, και να τηλεφωνεί από το προσωπικό του τηλέφωνο.Σε αυτή την περίπτωση η διοίκηση του σχολείου θα ήταν θετικό να έχει φροντίσει να υπάρχει συγκεκριμένος και ειδικά διαμορφωμένος χώρος. Εάν η διεύθυνση του σχολείου οδηγείται από το σαφές όραμα της ποιοτικής ενιαίας εκπαίδευσης, οι συζητήσεις θα δομούνται μέσω προγράμματος, ανά περιόδους, με καθορισμένο στόχο και θα βασίζονται και θα χαρακτηρίζονται από την αντίστοιχη κουλτούρα (Lendrumetal., 2015).

Συμπεράσματα

Η αποτελεσματική επικοινωνία σχολείου-οικογένειας είναι απαραίτητη για τη δημιουργία ισχυρών συνεργατικών σχέσεων και μέσω αυτής επιτυγχάνεται σημαντική εκπαιδευτική και κοινωνική βελτίωση για όλους τους μαθητές (Epstein, 2001; Wescot&Konzal, 2002). Φαίνεται ότι στον χώρο της ελληνικής ενιαίας εκπαίδευσης η έλλειψη επικοινωνίας οικογένειας-σχολείου επηρεάζει μακροπρόθεσμα τη βέλτιστη δυνατή εκπαίδευσηκαι κοινωνικοποίηση των μαθητών. Παρόλο που τα τρέχοντα νομοθετικά μέτρα της ειδικής αγωγής αναγνωρίζουν τη συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή, παραμένουν αρκετές δυσκολίες που πρέπει να αντιμετωπιστούν. Φαίνεται η έλλειψη της επικοινωνίας να οφείλεται όχι μόνο σε γραφειοκρατικά και οικονομικά εμπόδια, αλλά κυρίως σε θέματα της γενικότερης σχολικής κουλτούρας και στάσης των εκπαιδευτικών και των γονέων.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της ειδικής αγωγής, από τη στιγμή που θα υιοθετήσειτη στάση του ακροατή που σέβεται και εμπιστεύεται μέσα σε πλαίσια ισοτιμίας τον γονέα, είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Συγκεκριμένα, συμβάλλει στο να τονίζονται οι δυνατότητες του μαθητή, να αποφεύγονται οι ετικέτες, να βρίσκονται από κοινού λύσεις και να παίρνονται αποφάσεις για το εκπαιδευτικό πλαίσιο του μαθητή με ΕΕΑ. Ο ρόλος των γονέων δεν έχει μόνο πληροφοριακό χαρακτήρα. Οι γονείς μπορούν να ενισχύσουν την απόδοση των παιδιών τους υποστηρίζοντας το σχολείο τους με καθοδήγηση και ειδικές γνώσεις και συνεχίζοντας εκτός σχολείου την εκπαιδευτική διαδικασία. Η επικοινωνία συμβάλλει στην καλύτερη συνεργασία και κατ' επέκταση στην αύξηση της γονικής εμπλοκής.

Υπάρχουν ποικίλες δυνατότητες επικοινωνίας, όπως οι συναντήσεις, η τηλεφωνική επικοινωνία, το διαδίκτυο κ.ά., που στοχεύουν στην αποτελεσματικότερησχέση σχολείου-οικογένειας. Επιλογικά, θα μπορούσε να προταθεί κάθε μορφή πρακτικής για την επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών με ΕΕΑ που χαρακτηρίζεται από τις βασικές αρχές της αμοιβαίας συνεργασίας, του σεβασμού, της εμπιστοσύνης, της

ισοτιμίας και στοχεύει στην πρόοδο των μαθητών. Ανεξάρτητα από τη μορφή, θα πρέπει η στρατηγική επικοινωνίας να αντικατοπτρίζει μια στοχαστική και προγραμματισμένη προσέγγιση. Σημαντικό είναι να αντιμετωπίζεται ως μια ευκαιρία για τους εκπαιδευτικούς για την προώθηση της συνεργασίας με τους γονείς και, εν τέλει, για την υποστήριξη των μαθητών.

Αναφορές

Abel, Y. (2012). Process into products: Supporting teachers to engage parents. *Education and Urban Society*, *46(2),* 181–191.

Broomhead, K. E. (2013). 'You cannot learn this from a book'; pre-service teachers developing empathy towards parents of children with Special Educational Needs (SEN) via parent stories. *European Journal of Special Needs Education*, *28(2*), 173-186.

Byrd, E. S. (2011). Educating and involving parents in the response to intervention process: the school's important role. *Teaching Exceptional Children*, *43*(3), 32–39.

Catalano, J., & Catalano, C. (2014). The importance of the school-family relationship in the child's intellectual and social development*, Procedia - Social and Behavioral Sciences,12,*406 – 414.

Dowling, E.&Osborne, E. (2001). Η οικογένεια και το σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.

Epstein, J.L. (2001). *School, Family and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.

European Agency for Development in Special Needs Education (2012). Profile of Inclusive Teachers. [Web log post]. January 20, 2021. Retrieved, from https://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf

Fish, W.W. (2008). The IEP meeting perceptions of parents of students who receive special education services.*Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 53*(1), 8-14.

Zeitlin, V.&Curcic, S. (2014).Parental voices on Individualized Education Programs: 'Oh, IEP meeting tomorrow? Run tonight!.*Disability & Society*, *29(3),* 373-487.

Genova, A. (2015). Barriers to inclusive education in Greece, Spain and Lithuania: results from emancipatory disability research.*Disability & Society*, *30(7),* 1042-1054.

Haines S. J., Gross J.M.S., Blue-Banning M., Francis J.L. & Turnbull A.P. (2015). Fostering family–school and community–school partnerships in inclusive schools: using practice as a guide.*Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *40(3),* 227 –239.

Heward, W. (2011). *Παιδιάμεειδικέςανάγκες, μιαεισαγωγήστηνειδικήεκπαίδευση* (Επιμ. Α. Δαβάζογλου&Κ. Μ. Κόκκινος, μτφρ. Χ. Λυμπεροπούλου). Αθήνα: Τόπος (Πρωτότυπη έκδοση, 2009).

Koutrouba, K., Vamvakari, M.&Theodoropoulos, H. (2008). SEN students' inclusion in Greece: factors influencing Greek teachers' stance. *European Journal of Special Needs Education*, *23(4),* 413-421.

Lendrum, A., Barlow, A. &Humphrey, N. (2015). Developing positive school–home relationships through structured conversations with parents of learners with special educational needs and disabilities (SEND).*Journal of Research in Special Educational Needs, 15 (2),* 87–96

Loukisas, T.D.&Papoudi, D. (2016). Mothers' experiences of children in the autistic spectrum in Greece: narratives of development, education and disability across their blogs.*International Journal of Disability, Development and Education*, *63(1*), 64-78

Margaritou, A.&Eftimie, S. (2011). Some issues concerning school-family partnerships. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, *11*, 42–46.

Phtiaka, H. (2006). From separation to integration: parental assessment of State intervention, *International Studies in Sociology of Education*, *16(3),* 175–189.

Salend, S. (2006). Explaining your inclusion program to families.*TEACHING Exceptional Children*, *38(1),* 6–11.

Soulis, S., Georgiou, A.,Dimoula, K., &Rapti, D. (2016). Surveying inclusion in Greece: empirical research in 2683 primary school students, *International Journal of Inclusive Education*, *20*(7), 770-783.

Strogilos, V., Lacey, P., Xanthacou, Y.&Kaila, M. (2011). Collaboration and integration of services in Greek special schools: two different models of delivering school services.*International Journal of Inclusive Education*, *15(8),* 797-818.

Thomson, B.C., Mazer, J.P. & Flood Grady, E. (2015). The changing nature of parent–teacher communication: mode selection in the smartphone era. *CommunicationEducation*, *65(2),* 187-207.

Vlachou, A., Stavroussi, P.&Didaskalou, E. (2016). Special teachers' educational responses in supporting students with Special Educational Needs (SEN) in the domain of social skills development. *International Journal of Disability, Development and Education*, *63(1),* 79-97.

Voorhis, F. V. (2004). *Learning outside of the classroom: What teachers can do to involve family in supporting classroom instruction*, Baltimore, MD: National Center for Family and Community Connections with Schools.

Wescot, A.D.&Konzal, J.L. (2002). *How communities build stronger schools. Stories, strategies and promising practices for educating every child*. New York: Palgrave Macmillan.

Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Νόμος. (2008, 2 Οκτωβρίου). Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας τεύχος 1, Αρ. 199, 3699/2008, σελ. 3499-3520.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. &Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2008). Συνεργασία σχολείου και οικογένειας: Ανάλυση λόγου των εμπειριών γονέων παιδιών με αναπηρίες, στο Φτιάκα, Ε. (Επιμ. έκδ.) *Περάστε για έναν καφέ: Σχέσεις οικογένειας και σχολείου στην κόψη της διαφορετικότητας.* Αθήνα: Ταξιδευτής.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2006). *Σύγχρονες Θεωρητικές Προσεγγίσεις στην Επικοινωνία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας*. Αθήνα: Ατραπός.

Σούλης, Σ. (2013). *Εκπαίδευση και αναπηρία*. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία ατόμων με αναπηρία.

Σούλης, Σ. (2020). *Σπουδή στη νοητική αναπηρία*. Αθήνα: Gutenberg.

Ο ρόλος των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Καρακωνσταντίνου Άννα Μαρία
Φιλόλογος, MSc Ειδική Αγωγή, PhD Πανεπιστημίου Αιγαίου
anna_karakon@windowslive.com

Περίληψη

Το θέμα της παρούσας εργασίας αφορά το ρόλο και τη σημασία των «νέων τεχνολογιών» στην εκπαίδευση των μαθητών που βρίσκονται με κάποια ειδική εκπαιδευτική ανάγκη ή βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού ή έχουν κάποια νοητική αδυναμία. Ξεκινώντας σταδιακά τη μελέτη της εργασίας παρατηρείται πρώτα η σημασία που έχει γενικά η τεχνολογία στον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς και μέσα στο μάθημα αλλά και το γεγονός ότι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού. Στη συνέχεια προβάλλεται το θέμα της αξίας της τεχνολογίας στην ειδική αγωγή και την ένταξή της στην ειδική εκπαίδευση. Εφόσον η ύπαρξη των ΤΠΕ (Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών) είναι σημαντική στην γενική εκπαίδευση συνεπώς είναι εξίσου, αν όχι και περισσότερο, σημαντική η ύπαρξή της και στην ειδική εκπαίδευση. Επιπλέον, γίνεται λόγος και για τα χρήσιμα τεχνολογικά μέσα και εργαλεία τα οποία είναι απαραίτητα και συμβάλλουν πάρα πολύ στη διαμόρφωση του μαθήματος.

Λέξεις κλειδιά: τεχνολογία, εκπαίδευση, ειδική αγωγή

Εισαγωγή

Τα οφέλη που προσφέρει η τεχνολογία στην εκπαίδευση είναι αρκετά. Ακόμα, μεγάλη σημασία δίνεται και στα οφέλη που αποδίδει η εξέλιξη της τεχνολογίας στην ειδική αγωγή, καθώς και στην εκπαίδευση που παρέχεται στα άτομα με ειδικές ανάγκες η οποία συμβάλλει στην παροχή ενός καλύτερου τρόπου μετάδοσης της μάθησης (Στασινός,2013).Σημαντική θεωρείται η μελέτη της μεγάλης αξίας των «νέων τεχνολογιών» τόσο σε μαθητές με ΔΑΦ (Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος) όσο και σε μαθητές με νοητικές αδυναμίες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αλλά και τα μέσα με τα οποία μπορεί να γίνει εφικτό ένα τέτοιο μάθημα και τα οποία μπορεί να χρησιμοποιήσει ο δάσκαλος της ειδικής αγωγής.

Σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί η αναφορά στον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης με την χρήση των «Νέων Τεχνολογιών», καθώς και η αξιοποίησή τους όσον αφορά την διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με ΔΑΦ (Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος), καθώς και με κάποια μορφή νοητικής αναπηρίας. Προωθώντας με αυτό τον τρόπο αρχές συμπερίληψης στην σχολική κοινότητα διευκολύνοντας την ένταξη των μαθητών αυτών στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και στην καλύτερη δυνατή διδασκαλία τους.

Η έννοια «Νέες Τεχνολογίες»:

Μπορεί να ειπωθεί με σιγουριά το γεγονός πως εδώ και κάποια χρόνια η τεχνολογία έχει εισβάλλει για τα καλά στη ζωή των ανθρώπων και έχει γίνει μέρος της. Οι «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας» σε συντομία ΤΠΕ ή αλλιώς στα αγγλικά «Information and Communication Technologies» αφορά τους μηχανισμούς εκείνους και τα συστήματα που επιτρέπουν την πρόσβαση σε πληθώρα πληροφοριών και επικοινωνιών και μπορεί να είναι το κομπιούτερ, η τηλεόραση, το κινητό τηλέφωνο και τις διάφορες λειτουργίες που αυτές οι συσκευές επιτελούν. Ακόμα μπορεί να προστεθεί πως ως Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας λαμβάνονται τα οποιαδήποτε μέσα τα οποία αφήνουν

να διαδοθεί η πληροφορία σε όποια μορφή αυτή έχει, είτε πρόκειται για εικόνα, ήχο ή βίντεο αλλά και τα αντικείμενα/εργαλεία που δίνουν τη δυνατότητα να γίνει αυτή η διάδοση. Επιπλέον, η τεχνολογία δεν αφορά μόνο το κομμάτι των συσκευών αλλά και τη μερίδα των ανθρώπων που δουλεύουν με στόχο να αποδώσουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα στα διάφορα τεχνολογικά μέσα που κατακλύζουν την ανθρώπινη καθημερινότητα (Παπαγεωργίου,2016).

Οι «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας» κρύβουν μέσα τους δύο άλλες έννοιες αυτήν της «Επιστήμης της Πληροφορικής» και αυτή της «Τεχνολογίας της Πληροφορικής». Η πρώτη περικλείει ότι έχει να κάνει με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και το λογισμικό του καθώς και τα διάφορα συστήματα που είναι ικανά να διαμορφώσουν και να δημιουργήσουν τις πληροφορίες. Η δεύτερη έννοια εκλαμβάνεται ως όλα τα συστήματα των ηλεκτρονικών υπολογιστών και όλες οι εφαρμογές που υπάρχουν (Βαθρακογιάννη, Πιτσαδιώτη κ.α. 2018).

Αυτό που πρέπει να τονιστεί είναι η σημαντικότητα των ανθρώπων οι οποίοι εργάζονται για την ανάπτυξη και την εξέλιξη των ΤΠΕ, οι οποίοι αναλαμβάνουν να δώσουν νόημα στην εύρυθμη λειτουργία και την ύπαρξη του σύγχρονου αυτού μέσου. Η έννοια των ΤΠΕ παραπέμπει άμεσα και στην έννοια «Νέες Τεχνολογίες» οι οποίες ακολούθως βασίζονται στην πληροφορική ως κεντρικό όρο μέσα από τον οποίο γίνεται η σύνδεση με τα διάφορα τεχνολογικά μέσα όπως είναι τα βίντεο, οι εικόνες και γενικότερα όλα εκείνα τα οποία προάγουν την διάδοση των πληροφοριών και την διευκόλυνση της επικοινωνίας μεταξύ ενός ή περισσότερων ατόμων. Επίσης, σε μεγάλη συχνότητα εντοπίζεται και η έννοια «Εκπαιδευτική Τεχνολογία», η οποία ασχολείται με την ένταξη και την ενεργό δράση της τεχνολογίας στον κλάδο της εκπαίδευσης για την εξέλιξη και ανάπτυξη μιας καλύτερης αλλά και τροποποιημένης διδασκαλίας (Παπαγεωργίου, 2016).

Οι «Νέες Τεχνολογίες» στην εκπαίδευση:

Η εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση αποσκοπεί κυρίως στην κάλυψη των αναγκών που δημιουργούνται σε αυτήν. Οι νέες τεχνολογίες προσπαθούν να υιοθετήσουν μια ποικιλία από διάφορα λογισμικά συστήματα τα οποία θα βοηθήσουν στην ανάπτυξη του ήδη υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και στην βελτίωση της παροχής της μάθησης σε μαθητές με ειδικές ανάγκες (Στασινός, 2013).

Η ύπαρξη της τεχνολογίας μέσα στη διδασκαλία ενός μαθήματος έχει στόχο να κεντρίσει την περιέργεια των μαθητών, να εξελίξει ένα νέο είδος μάθησης που θα βασίζεται στη συμμετοχή των μαθητών και τη συνεργασία αλλά και την άμεση επαφή με οποιαδήποτε πληροφορία. Επιπλέον, αποσκοπεί στην επικοινωνία των μαθητών, στην ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους όπως και των διάφορων ικανοτήτων που ο καθένας διαθέτει. Η βάση της χρήσης των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση είναι ο ίδιος ο μαθητής, ο οποίος αποτελεί το κέντρο της διδασκαλίας, και μέσα από μια πιο σύγχρονη προσέγγιση του μαθήματος και των ψηφιακών δεδομένων και πληροφοριών λαμβάνει όχι μόνο νέες πληροφορίες και γνώσεις αλλά διδάσκεται και διάφορες αξίες που έχουν να κάνουν με την ηθική και θα πλάσουν τον χαρακτήρα του. Οι μετέπειτα επιλογές που θα κάνει στη ζωή του αλλά και ως προς το επάγγελμα που θα επιλέξει επηρεάζονται θετικά και αυτές (Μάνεση, 2016).

Η ενσωμάτωση τεχνολογικών μέσων στο μάθημα γίνεται με σκοπό την βελτίωσή και τον εκσυγχρονισμό του αλλά και την παροχή βοήθειας στον ίδιο τον δάσκαλο και τον μαθητή. Σε αντίθεση με τα παλαιότερα μοντέλα διδασκαλίας που προήγαγαν ένα μάθημα που είχε στο επίκεντρό του τον εκπαιδευτικό ο οποίος ήταν αυτός που διέθετε τις γνώσεις, τώρα μέσα από την εξέλιξη της τεχνολογίας γίνεται αυτός ο οποίος κατευθύνει και φροντίζει οι μαθητές να φτάσουν μόνοι τους στις απαιτούμενες για το μάθημα πληροφορίες. Με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή και της τεχνολογίας τα παιδιά ψάχνουν και

ξεδιπλώνουν σιγά σιγά τις πληροφορίες που πρέπει να βρουν με την παρότρυνση, πάντα, του δασκάλου τους που βρίσκεται στο πλευρό τους (Παπαγεωργίου, 2016).

Τα πλεονεκτήματα από τη χρήση «Νέων Τεχνολογιών» στην εκπαίδευση:

Η ύπαρξη των ηλεκτρονικών υπολογιστών μέσα σε μια τάξη θεωρείται πλέον κάτι απαραίτητο καθώς η κοινωνία εκσυγχρονίζεται πλέον με γρήγορους ρυθμούς. Με την χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα δίνεται η ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να κάνει ένα διαφορετικό μάθημα από το προκαθορισμένο στο οποίο χρησιμοποιείται οπτικοακουστικό υλικό που συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση του μαθήματος (Καρασαββίδης & Κόλλιας, 2012).

Μεγάλα είναι τα πλεονεκτήματα που παρουσιάζονται και μέσα από τον χωρισμό των μαθητών σε διαδικτυακές ομάδες, καθώς με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές συνεργάζονται με τη βοήθεια της τεχνολογίας, εκφράζουν ο ένας στον άλλο τη γνώμη τους για διάφορα θέματα και θέτουν τους δικούς τους στόχους, τους οποίους προσπαθούν να ολοκληρώσουν. Μια διδασκαλία η οποία περιλαμβάνει και το στοιχείο της τεχνολογίας είναι εμφανώς πιο διαδραστική, ενώ δίνεται μεγάλη σημασία στον ενεργό ρόλο του μαθητή ο οποίος είναι και ο κύριος δέκτης του μαθήματος (Νικολιδάκης & Αργυρόπουλος, 2013).

Με σκοπό, λοιπόν, τον εκσυγχρονισμό των σχολικών μονάδων συστήνεται η χρήση των ΤΠΕ μέσα στη σχολική τάξη για τη δημιουργία ενός διαδραστικού μαθήματος το οποίο θα ακολουθεί τόσο το πρότυπο του αναλυτικού προγράμματος που προτείνεται όσο και τα νέα δεδομένα της σημερινής πραγματικότητας. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη χρήση και την εφαρμογή συγκεκριμένου λογισμικού αλλά και ενός διαδραστικού πίνακα ο οποίος προσφέρει τη δυνατότητα για μια πιο καθολική αναζήτηση της γνώσης. Στην πορεία της εφαρμογής ενός τέτοιου μαθήματος ο δάσκαλος έχει τη δυνατότητα να ακούσει τη γνώμη καθενός από τους μαθητές του κι έπειτα να προχωρήσουν σε μια κοινή γραμμή εξέλιξης του μαθήματος, έτσι ώστε όλοι να συμφωνούν (Νικολιδάκης & Αργυρόπουλος, 2013).

Καθώς η τεχνολογία εξελίσσεται διαρκώς με γρήγορους ρυθμούς δημιουργούνται και οι βάσεις για έναν διαφορετικό τρόπο μάθησης, μέσα από τον οποίο οι μαθητές θα γίνονται πιο δραστήριοι και θα έχουν μεγαλύτερη συμμετοχή. Επίσης, μεγάλη είναι και η σημασία που έχει δοθεί στην αναζήτηση της πληροφορίας από τους μαθητές, όπως και η συνεργασία μεταξύ τους για να φτάσουν στην επιθυμητή γνώση βοηθώντας ο ένας τον άλλο. Στο σημείο αυτό μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο μάθημα όχι μόνο εικόνες και βίντεο αλλά και διάφορες εφαρμογές που στόχο έχουν να βοηθήσουν όχι μόνο τους διδασκόμενους ως προς την πρόσληψη της γνώσης, αλλά και τον διδάσκοντα ώστε να προάγει ένα μάθημα στο οποίο θα υπάρχει ένα κλίμα συνεργασίας (Τσάνταλη & Νικολιδάκης, 2013).

Η χρήση των ΤΠΕ μέσα στο μάθημα και γενικότερα η χρήση της τεχνολογίας δημιουργεί ένα ευνοϊκό κλίμα στους μαθητές ενώ παράλληλα μπορεί να ελαττώσει το στρες. Το γεγονός ότι προσφέρεται η ευκαιρία στους μαθητές να δουν ένα μάθημα όσες φορές θέλουν, τους παρέχει ενός είδους ασφάλεια αλλά και την ώθηση για να διαβάζουν περισσότερο (Σπυρόπουλος, 2013).

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί η ύπαρξη ηλεκτρονικών υπολογιστών και διάφορων άλλων ηλεκτρονικών μέσων ή εφαρμογών όπως είναι οι διαδραστικοί πίνακες, τα τάμπλετς, οι διαδικτυακές ιστοσελίδες κ.α. ενισχύουν το ύφος του μαθήματος. Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής ως αντικείμενο που χρησιμοποιείται από ένα μαθητή του δίνει το βήμα για να αναζητήσει ο ίδιος τις πληροφορίες που θέλει, με τον τρόπο που θέλει και στο βαθμό που θέλει ο ίδιος. Έτσι, προωθείται η διαφορετικότητα που υπάρχει μέσα σε μια διδακτική τάξη, αφού ο κάθε μαθητής είναι ξεχωριστός και μαθαίνει με το δικό του μοναδικό τρόπο, πράγμα το οποίο παραγκωνίζονταν από τις παλαιότερες μεθόδους (Παπαγεωργίου, 2016).

Όταν ένα μάθημα υποστηρίζεται από τεχνολογικά μέσα όπως είναι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής ή ο διαδραστικός πίνακας κ.α. τότε φαίνεται πως είναι πιο ενδιαφέρον και δημιουργικό. Μέσα από τα διάφορα βίντεο, εικόνες κ.α. ενεργοποιείται το ενδιαφέρον και η προσοχή των παιδιών, τα οποία εστιάζουν στο μάθημα που παραδίδεται και θέλουν να μάθουν όλο και περισσότερα. Ο δάσκαλος ο οποίος χειρίζεται αυτά τα εργαλεία και τις

εφαρμογές έχει στη διάθεσή του μια πληθώρα από μέσα τα οποία μπορεί να χρησιμοποιήσει για να κάνει το μάθημα καλύτερο και για να ενημερωθεί για την πρόοδο των μαθητών στη διάρκειά του, ενώ ευνοείται και η αυτοαξιολόγηση των παιδιών. Οι μαθητές με τον δάσκαλο μπορούν να αλληλεπιδρούν και να ενημερώνονται για την εξέλιξη του μαθήματος αλλά και να επεμβαίνουν όταν το επιθυμούν. Συνεπώς, φαίνεται πως είναι σημαντική η αξία της ύπαρξης του ηλεκτρονικού υπολογιστή μέσα στη σχολική τάξη εφόσον χρησιμεύει ως εγχειρίδιο και βοήθημα για τον εκπαιδευτικό (Παπαγεωργίου, 2016).

Ο όρος Ειδική Αγωγή:

Το θέμα και ο ορισμός της Ειδικής Αγωγής έχουν απασχολήσει κατά καιρούς τους επιστήμονες και τους θεωρητικούς. Ο λόγος είναι ότι δεν υπήρχε ένας συγκεκριμένος ορισμός που να συμπεριλαμβάνει όλες τις απόψεις και όλες τις μορφές αναπηρίας που επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και τα αντίστοιχα μέτρα λήψης.

Η S. Tomlinson (1986) ορίζει την ειδική αγωγή, προχωρώντας σε μία κοινωνιολογική προσέγγιση: «Η ειδική αγωγή μελετάται και κατανοείται με βάση τις ωφέλειες που αποφέρει σε μία αναπτυσσόμενη βιομηχανική κοινωνία, σε ένα μαζικό και ανταγωνιστικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς επίσης και με βάση τις ωφέλειες που αποκομίζουν το ιατρικό, ψυχολογικό, εκπαιδευτικό και άλλο προσωπικό ειδικών που αναμειγνύονται στον τομέα αυτό».

Σε πολλά ευρωπαϊκά κράτη, ο ορισμός που δίνεται για την ειδική αγωγή αναφέρει «ειδική αγωγή σημαίνει την ειδικά σχεδιασμένη εκπαίδευση που ικανοποιεί τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών με μειονεξίες. Πιο αναλυτικά, η ειδική αγωγή είναι το σύστημα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και υπηρεσιών που παρέχονται στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες, για την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους και για την ανάπτυξη και την πλήρη αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια- Λεξικό, 1989).

Επίσης, ο πρόεδρος του Ευρωπαϊκού Συνδέσμου για την ειδική αγωγή, Ph. Lamoral (1993) δίνει τον εξής ορισμό: «Ειδική εκπαίδευση δεν πρέπει να ορίζεται πλέον από την άποψη του χώρου στον οποίο αυτή υλοποιείται, αλλά περισσότερο από την άποψη των αναγκών του παιδιού που σχεδιάζει να αντιμετωπίσει. Το να είναι κάποιος μειονεκτικός ή όχι δεν εξαρτάται μόνο από την αναπηρία του, αλλά επίσης από το σχολικό σύστημα και την κοινωνία στην οποία ζει. Εναπόκειται σ' εμάς ο ορισμός της εκπαιδευτικής βοήθειας που θα πρέπει να προσφέρεται σε όσους έχουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες».

Επομένως, η ειδική αγωγή αφορά στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες, αλλά ποια θεωρούνται ως άτομα με ειδικές ανάγκες; Αποτελεί ένα ερώτημα με ποικίλες απαντήσεις, καθώς ο καθένας αντιλαμβάνεται διαφορετικά την έννοια ειδικές ανάγκες ή αναπηρία.

Ειδική Αγωγή και «Νέες τεχνολογίες»:

Μεγάλη φαίνεται πως είναι η σημασία της χρήσης των «Νέων Τεχνολογιών» και των «Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας» στην Ειδική Αγωγή. Ο ιδιαίτερος μαθησιακός χώρος που δημιουργείται περιλαμβάνει εκτός από εικόνα, ήχο βίντεο και κινούμενες εικόνες, τα οποία αν αξιοποιηθούν με το σωστό τρόπο παρατηρείται πως συμβάλλουν πάρα πολύ στην πορεία της μάθησης των μαθητών με αναπηρίες.

Ο εκσυγχρονισμός της τεχνολογίας, των διδακτικών μεθόδων αλλά και του υλικού που παρέχεται έχουν τη δυνατότητα να συμβάλλουν σε μια ανεπτυγμένη αλλά και βελτιωμένη μάθηση στην οποία θα έχουν πρόσβαση όλοι, χωρίς να υπάρχουν εξαιρέσεις. Μέσα από σταθερά βήματα και την χρησιμοποίηση των σωστών μέσων όπως είναι οι τεχνολογικές συσκευές και το διαδίκτυο ο εκπαιδευτικός μπορεί να τα εκμεταλλευτεί και να δώσει ευκαιρία σε ένα μάθημα δομημένο στα πλαίσια της συνεργασίας. Επίσης, ένα νέο φαινόμενο , η ρομποτική, θέτει τις βάσεις για καλύτερες παροχές γνώσεων σε μαθητές με αναπηρίες. Η δυναμική είσοδος της τεχνολογίας ολοένα και περισσότερο στην καθημερινή

ζωή των ανθρώπων εισάγει και τον όρο «προσβασιμότητα» αφού οι οποιεσδήποτε αναπηρίες προϋποθέτουν και το ανάλογο μαθησιακό περιβάλλον το οποίο ακολουθεί και ο δάσκαλος. Έτσι, φαίνεται πως προκύπτουν ολοένα και περισσότερες καινοτομίες που παρέχονται από τις νέες τεχνολογίες και σκοπό έχουν τη βελτίωση της ποιότητας μάθησης ακόμα και σε ιδιαίτερες περιπτώσεις κάποιων μαθητών (Σπυρόπουλος, 2013).

Η τεχνολογία στη ζωή των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες τους δίνει την ώθηση να καταφέρουν πράγματα που χωρίς αυτή δε θα μπορούσαν. Στον τομέα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης μπορούν να διακριθούν δύο μεγάλες ομάδες, αυτή της «τεχνολογίας της προσβασιμότητας» και αυτή που περιέχει τα «εκπαιδευτικά λογισμικά». Στην πρώτη κατηγορία κατατάσσονται όλοι εκείνοι οι τρόποι οι οποίοι μέσα από τεχνολογικά επιτεύγματα που μπορούν να ελαττώσουν οποιεσδήποτε δυσκολίες των μαθητών, ενώ στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν τα λογισμικά που συντονίζουν την καλύτερη κατανόηση του μαθήματος. Επίσης, η πρώτη έννοια απασχολεί σε καθημερινή βάση τους μαθητές, η δεύτερη από την άλλη πλευρά έχει να κάνει με το κομμάτι της μάθησης και της πρόσληψης αυτής. Η έννοια της πρόσβασης πραγματεύεται κυρίως τη δυνατότητα που έχουν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες στο να μπορούν να έχουν ίσες ευκαιρίες σε όλες τις εφαρμογές και τα λογισμικά συστήματα που μπορούν να τους βοηθήσουν (Διαμαντόπουλος, 2016).

Αξίζει να σημειωθεί πως μεγάλο ρόλο παίζει και η ύπαρξη του διαδραστικού πίνακα μέσα στην τάξη, αφού αποτελεί ένα αξιόλογο πλέον εργαλείο μέσα στη σχολική τάξη. Ο διαδραστικός πίνακας έχει την ιδιαιτερότητα να δημιουργεί ένα πιο κατανοητό και ευχάριστο μάθημα ενώ δίνει στο δάσκαλο την ευκαιρία να δοκιμάσει διάφορες διδακτικές μεθόδους προάγοντας συγχρόνως την προσωπικότητα των μαθητών του. Σε αντίθεση με τον κλασικό ηλεκτρονικό υπολογιστή, ο πίνακας αυτός δε χρειάζεται απαραίτητα πληκτρολόγιο ή ποντίκι γι’ αυτό και φαίνεται ιδανικός για παιδιά με αναπηρίες (Τσάνταλη & Νικολιδάκης, 2013).

Παρά το γεγονός ότι μαθητές με αναπηρίες ή μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται για γίνουν μέρος του συνόλου και γενικότερα της τάξης, αυτό αλλάζει όταν κάτι κεντρίζει την προσοχή τους. Συνεπώς, ο διαδραστικός πίνακας είναι το κατάλληλο μέσο για τα παιδιά αυτά καθώς περιλαμβάνει ήχους, εικόνες και βίντεο τα οποία αλλάζουν συνεχώς, χωρίς να είναι σταθερά προκαλώντας έτσι το ενδιαφέρον τους ώστε να παρακολουθήσουν το μάθημα και να συμμετέχουν με περισσότερη αφοσίωση και για περισσότερο χρονικό διάστημα. Σε αντίθετη περίπτωση παρατηρούνται συμπεριφορές μαθητών που δεν μπορούν να μείνουν συγκεντρωμένοι στο μάθημα και αποσπάται η προσοχή τους (Τσάνταλη & Νικολιδάκης, 2013).

Επιπλέον, παρατηρείται πως μαθητές με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν τον διαδραστικό πίνακα ως μια μορφή παιχνιδιού λόγω των χρωμάτων, των εικόνων και των δραστηριοτήτων που μπορεί κάποιος να κάνει σε αυτόν. Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες αποκτούν μέσα από την ενασχόλησή τους με τα διάφορα τεχνολογικά μέσα, ευελιξία απέναντι στην τεχνολογία και τα εργαλεία της, καταφέρνοντας σταδιακά να κρατούν επαφή ο ένας με τον άλλον μέσω εφαρμογών και λογισμικών που προσφέρει ο διαδραστικός πίνακας (Τσάνταλη & Νικολιδάκης, 2013).

Με την ύπαρξη του διαδραστικού πίνακα μέσα στη σχολική αίθουσα τα παιδιά ενώνονται και συνεργάζονται μεταξύ τους μαθαίνοντας έτσι να λειτουργούν μέσα σε ένα σύνολο, να εξελίσσουν τις ικανότητές τους και να γίνονται ένα με τους συμμαθητές τους. Οι μαθητές έρχονται πιο κοντά εφόσον πρέπει να συνεργαστούν για τις δραστηριότητες. Το ίδιο συμβαίνει και στις τάξεις της Ειδικής Αγωγής όπου οι μαθητές που είναι πιο απόμακροι και διστακτικοί γίνονται πιο δραστήριοι. Με τη βοήθεια του διαδραστικού πίνακα οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν ο ένας με τον άλλο, να ενταχθούν σε ένα κλίμα συνεργασίας, να γίνουν ενεργοί μέσα στην τάξη και κατά συνέπεια στην καθημερινή τους ζωή. Με αυτόν τον τρόπο λαμβάνουν όλο και περισσότερες εικόνες και γνώσεις οι

οποίες καθιστούν την προσοχή τους και κατά συνέπεια χαράσσονται στη μνήμη τους (Thomopoulou, Nikolidakis et al. 2012).

Πολλά από τα λογισμικά και τις εφαρμογές που χρησιμοποιούνται στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές φαίνεται πως έχουν επίσης θετική επίδραση σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς δημιουργούν το αίσθημα της ασφάλειας εξαιτίας του γεγονότος ότι είναι απλοϊκά και συνήθως μονόπλευρα. Αυτό ευνοεί τους μαθητές οι οποίοι έχουν δυσλεξία, αυτισμό, σύνδρομο down κ.α. (Μαυροπούλου, 2011).

Οι «Νέες Τεχνολογίες» παρέχουν μεγάλη βοήθεια στην εκπαίδευση, ιδίως όταν πρόκειται για μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές ανάγκες, γι' αυτό και χωρίζονται σε τρεις διαφορετικές κατηγορίες ανάλογα με την προσβασιμότητα που έχουν. Στην πρώτη κατηγορία γίνεται λόγος για τη «φυσική» προσβασιμότητα, δηλαδή, οτιδήποτε έχει να κάνει με τα κινητά μέσα τα οποία δίνουν την ευελιξία σε άτομα με ειδικές ανάγκες για τις διάφορες δραστηριότητες που θέλουν να κάνουν. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκει η «γνωστική» προσβασιμότητα μέσω της οποίας οι μαθητές ειδικών αναγκών λαμβάνουν πληθώρα αφυπνίσεων με τη μορφή εικόνας και ήχου. Στην τελευταία κατηγορία υπάρχει η «υποστηρικτική» μορφή, στην οποία τίθεται ως προτεραιότητα η στήριξη των μαθητών μέσω εφαρμογών (Ταϊλαχίδης, 2014).

Επομένως, είναι φανερή η μεγάλη χρησιμότητα των νέων τεχνολογιών και του ηλεκτρονικού υπολογιστή στην εκπαίδευση. Η εξέλιξη της τεχνολογίας μπορεί να παρέχει βοήθεια όχι μόνο στο κομμάτι της εκπαίδευσης και του σχολείου αλλά και στην καθημερινότητα και τη μετέπειτα πορεία των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Το μάθημα αποκτά περισσότερο νόημα γι' αυτούς τους μαθητές, γίνεται πιο κατανοητό ενώ τους προσφέρονται κίνητρα για διάβασμα (Σούλης, 2013).

Η χρήση «Νέων Τεχνολογιών» στην εκπαίδευση παιδιών με νοητική αδυναμία/ σύνδρομα νοητικής αδυναμίας

Η σταδιακή εξέλιξη της τεχνολογίας ώθησε στη δημιουργία πολλών τεχνολογικών επιτευγμάτων και εργαλείων τα οποία στόχο έχουν να χρησιμοποιηθούν ως βοηθήματα από το δάσκαλο για να προάγουν μια βελτιωμένη διδασκαλία σε μαθητές με νοητική αδυναμία ή σύνδρομα νοητικής αδυναμίας. Τέτοια εργαλεία μπορεί να είναι ο διαδραστικός πίνακας, βιντεοπροβολέας, εικόνες κ.α. Η αξία του διαδραστικού πίνακα στην ειδική αγωγή είναι μεγάλη. Ο πίνακας αυτός είναι αφής και με τον τρόπο αυτό βοηθάει στα διάφορα προβλήματα που μπορεί να παρουσιαστούν, σε διάφορες ασκήσεις, λόγω αργής κίνησης ή εστίασης από την πλευρά του μαθητή. Αυτό σημαίνει πως εύκολα αντιμετωπίζονται οι δυσκολίες κάποιων μαθητών που δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν το ποντίκι εξαιτίας απότομων κινήσεων που κάνουν. Οι διαστάσεις της οθόνης του διαδραστικού πίνακα που την καθιστούν μεγάλη ευνοούν στη συγκέντρωση όσα παιδιά αδυνατούν να προσηλωθούν μπροστά σε μια οθόνη (Τσικολάτας, 2011).

Με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, σχετικά με τη διδασκαλία των μαθητών που έχουν νοητική αδυναμία, οι βιντεοπροβολείς προτείνονται στους εκπαιδευτικούς ως μια κατάλληλη εκπαιδευτική μέθοδος. Η προβολή ενός βίντεο στη διάρκεια του μαθήματος κρατά το ενδιαφέρον των παιδιών σε εγρήγορση και μπορεί να γίνει σε συνδυασμό με την εκμάθηση ικανοτήτων όπως είναι η ανάγνωση και η ακουστική δυνατότητα. Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί και η αξία του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Ο υπολογιστής ο οποίος είναι ένα πολύ χρήσιμο τεχνολογικό επίτευγμα, δίνει τη δυνατότητα και μέσω του διαδικτύου για σύνδεση σε μια μεγάλη ποικιλία εφαρμογών οι οποίες έχουν δημιουργηθεί για να βοηθήσουν παιδιά με ειδικές ανάγκες ή/και νοητική αναπηρία. Το εργαλείο αυτό δίνει τη δυνατότητα για πρόσβαση σε μια πληθώρα από δραστηριότητες είτε αυτές αφορούν οπτικοακουστικό υλικό είτε οτιδήποτε άλλο ώστε ο μαθητής με νοητική υστέρηση να φτάσει πιο εύκολα στην απαιτούμενη μάθηση (Τσικολάτας, 2011).

Η εικόνα από την άλλη πλευρά δεν είναι ένα τόσο γνωστό και προτιμητέο μέσο, καθώς χρειάζεται προετοιμασία και γνώσεις από την πλευρά του δασκάλου. Η δημιουργία όμως

ενός «εικονικού περιβάλλοντος» μπορεί να προσφέρει μεγάλη βοήθεια στα παιδιά με νοητική αναπηρία αφού φαίνεται πως μέσα από ένα τέτοιο πλαίσιο παρατηρούν διάφορα γεγονότα της καθημερινής ζωής και δοκιμάζονται σε αυτά με βάση όμως τον δικό τους μοναδικό τρόπο. Αξίζει να σημειωθεί πως μέσα από την εικονική προσομοίωση τα άτομα με αναπηρίες εξασκούν τις ικανότητες τους ενώ παράλληλα νιώθουν αυτοπεποίθηση. Για μαθητές με νοητική αναπηρία η εικόνα αποτελεί ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο καθώς τους βοηθάει να αναπτύξουν τις ικανότητές τους σε τομείς όπως η μάθηση, η επικοινωνία αλλά και η καθημερινή ζωή (Stendal, 2012).

Επιπρόσθετα και ο ηλεκτρονικός υπολογιστής σαν εργαλείο μπορεί εύκολα να αξιοποιηθεί στην επιμόρφωση των μαθητών με νοητική αναπηρία, καθώς ως εργαλείο προσφέρει πολλές δυνατότητες και μπορεί να γίνει ευέλικτο για όλες τις περιπτώσεις. Μέσα από μια μεγάλη ποικιλία εφαρμογών που διαθέτει, συμβάλλει σημαντικά στην διδακτική πορεία του μαθήματος και προσφέρει την επαφή με κινούμενες εικόνες, βίντεο κ.α. τα οποία δρουν βιωματικά ανάλογα με το τι χρειάζεται ο κάθε μαθητής ξεχωριστά. Ως εκ τούτου βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με τους μαθητές με νοητική αναπηρία, αφού βοηθά στο να συμμετέχει και ο ίδιος την ώρα του μαθήματος (Εφόπουλος, Δανιηλίδου κ.α., 2014).

Όμως είναι γεγονός πως οι περισσότερες χώρες του εξωτερικού διαθέτουν αξιόπιστες εφαρμογές και λογισμικά τα οποία συμβάλλουν στη μαθησιακή διαδικασία, σε αντίθεση με την Ελλάδα όπου τα λογισμικά που δημιουργούνται για μαθητές με νοητικές αναπηρίες βρίσκονται σε έλλειψη (Εφόπουλος, Δανιηλίδου κ.α., 2014).

Παρά το γεγονός ότι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής αποτελεί ένα πολύ σημαντικό εργαλείο στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση εξίσου σημαντική είναι και η προσφορά του εκπαιδευτικού της ειδικής αγωγής. Για την σωστή εκμετάλλευση του ηλεκτρονικού υπολογιστή μέσα στο μάθημα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει την απαραίτητη κατάρτιση και επιμόρφωση για να μπορεί να τον χρησιμοποιήσει (Τσικολάτας, 2011). Συχνά παρατηρείται το φαινόμενο πως εξαιτίας της απειρίας των εκπαιδευτικών και της μη εξοικείωσης με τα τεχνολογικά μέσα αποφεύγουν να κάνουν χρήση τους στο μάθημα. Έτσι, φαίνεται πως χρειάζεται η κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις νέες τεχνολογίες και την αξιοποίησή τους ,ώστε να μπορούν να παρέχουν ένα πιο εξελιγμένο μάθημα σε παιδιά με νοητική αναπηρία, μέσα από επιμορφωτικά σεμινάρια ή ημερίδες που θα τους πληροφορούν για τη σωστή χρήση των ΤΠΕ (Στασινός, 2013).

Αυτό που επίσης θεωρείται απαραίτητο είναι η άνεση που πρέπει να έχουν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες απέναντι στα διάφορα τεχνολογικά εργαλεία, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά. Μέσα από την εξάσκηση ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές, ώστε να μάθουν να χειρίζονται συσκευές όπως το ποντίκι και το πληκτρολόγιο τα οποία θα τους φανούν χρήσιμα στη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας. Σε αντίθετη περίπτωση όταν δεν υπάρχει μέριμνα για την εξάσκηση των παιδιών, τότε αυτό μπορεί να τους προκαλέσει απογοήτευση και αδυναμία χειρισμού του ηλεκτρονικού υπολογιστή και των παρελκόμενών του (Στασινός ,2013).

Οι «Νέες Τεχνολογίες» στην εκπαίδευση παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος – ΔΑΦ:

Αρχικά, λαμβάνοντας υπόψη το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών οι «Νέες Τεχνολογίες» συμπεριλαμβάνονται σε αυτό με σκοπό την παροχή στήριξης σε μαθητές με αυτισμό. Ο ρόλος τον οποίο παίζουν είναι εξαιρετικά σημαντικός, επειδή αποτελούν ένα εργαλείο που δεν παρουσιάζει αστάθειες και έτσι δεν αποσπά τους μαθητές με αυτισμό.

Η χρήση της τεχνολογίας ευνοεί την καλύτερη συμμετοχή των μαθητών με αυτισμό στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και την πιο ενεργή παρουσία τους. Συχνά, δεν είναι απαραίτητη η βοήθεια από την πλευρά του δασκάλου κατά τη διάρκεια που ένα παιδί ασχολείται με μια εργασία, αφού ο ηλεκτρονικός υπολογιστής συνεισφέρει στην

κινητοποίηση του και την αφοσίωση σε αυτό που κάνει. Μέσα από τις βιντεοπροβολές και γενικότερα την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών φαίνεται πως λειτουργούν ως κινητήριος δύναμη, η οποία δίνει στους μαθητές με αυτισμό το κίνητρο για να προσπαθήσουν όλο και περισσότερο. Επιπρόσθετα, σημειώνονται οφέλη και στη βελτίωση των λέξεων που κάνουν χρήση οι μαθητές αυτής της ομάδας ενώ επίσης παρουσιάζουν καλύτερη και πιο βελτιωμένη συμπεριφορά. Οι εντάσεις και οι έντονες συμπεριφορές θυμού σιγά σιγά εξομαλύνονται και δημιουργείται ένα ιδανικό περιβάλλον για διδασκαλία (Boucenna et al.,2014).

Οι μαθητές με ΔΑΦ επιλέγουν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή ως μέσο που χρησιμοποιούν καθώς είναι ένα εργαλείο που δεν προκαλεί αλλαγές και χαρακτηρίζεται από «προβλεψιμότητα». Το χαρακτηριστικό αυτό δημιουργεί στα παιδιά το αίσθημα της ασφάλειας καθώς οι κινήσεις του ηλεκτρονικού υπολογιστή είναι προβλέψιμες και κατανοητές, ενώ αντίθετα η συμπεριφορά ενός ατόμου είναι συχνά γι' αυτούς ακατανόητη και γεμάτη αλλαγές. Ο υπολογιστής δεν επιφέρει κανενός είδους απειλή ούτε διαταράσσει τα επίπεδα της ηρεμίας τους (Boucenna et al., 2014).

Ακόμα μία θετική επίδραση που έχει η χρήση της τεχνολογίας αφορά την επικοινωνία με τους άλλους ανθρώπους. Οι μαθητές με ΔΑΦ δυσκολεύονται αρκετά να επικοινωνήσουν με τον περίγυρό τους λόγω των διάφορων αντιδράσεων που μπορεί να προκύψουν, όμως μέσω της τεχνολογίας έχουν τη δυνατότητα να λάβουν μια πληθώρα από ερεθίσματα και γνώσεις τα οποία τους κάνουν και νιώθουν πιο βολικά (Boucenna et al., 2014).

Στάση εκπαιδευτικών

Όσον αφορά την στάση των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες προκειμένου να εξυπηρετηθούν ανάγκες της εκπαίδευσης. Ήδη από τη δεκαετία του 1920 ο Presey ευαγγελιζόταν τη χρήση διδακτικών μηχανών, παρότι οι προτάσεις του δεν εισακούσθηκαν παρά κάποιες δεκαετίες αργότερα. Σταθμός στη χρήση διδακτικών μηχανών στάθηκε η αξιοποίησή τους από τον Skinner το 1957 (Θεριανός, 2002).

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι, καθώς η χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση πυροδοτεί συζητήσεις και προβληματισμούς εδώ και σχεδόν ενενήντα χρόνια, ο προσδιορισμός «νέες» αφορά στο καινούριο στην τεχνολογία στην εκάστοτε εποχή (Παπακώστα, 2017). Έτσι, σε πρώτη φάση μπορούμε να διακρίνουμε τις διδακτικές μηχανές, σε δεύτερη το ραδιόφωνο, το μαγνητόφωνο, την τηλεόραση, το video, ενώ πιο πρόσφατη καινοτομία αποτελούν οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές και τα πολυμέσα, χωρίς, ωστόσο, οι νεότερες μορφές να αντικατασταθούν πλήρως ή να παραγκωνίζουν τις παλαιότερες (Cullingford, 1995).

Πλήθος ερευνών αναγνωρίζει την προστιθέμενη αξία της χρήσης των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση καθώς και στην εκπαίδευση από απόσταση (ΕαΑ) (Baki, Kosa & Guven, 2011). Όμως, η προστιθέμενη παιδαγωγική αξία των ΝΤ στη μαθησιακή πράξη εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο αξιοποιούνται τα τεχνολογικά εργαλεία (Κυνηγός & Δημαράκη, 2002), δηλαδή είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό αξιοποίησης των εργαλείων αυτών και όχι τόσο από τα ίδια τα τεχνολογικά εργαλεία (Κυνηγός, 2009).

Οι νέες τεχνολογίες αναδιαμορφώνουν το τοπίο των Νέων Τεχνολογιών, αλλάζουν: τον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης, τον τρόπο μελέτης αλλά και τον τρόπο έρευνας και αξιολόγησης, επιμόρφωσης και κατάρτισης.

Ο Η/Υ αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο, επεξεργασίας πληροφοριών, που μας δίνει τη δυνατότητα διασύνδεσης με άλλα περιφερειακά (διαδραστικός πίνακας, εκτυπωτής) και εποπτικά μέσα. Η αλληλεπίδραση του Η/Υ με το άτομο είναι άμεση, ενεργή και βελτιώνει τη μαθησιακή διεργασία. Η χρήση του Η/Υ δημιουργεί ένα πλούσιο σε ερεθίσματα και πληροφορίες μαθησιακό περιβάλλον οδηγώντας τον μαθητή στη γνώση, αλλά και αποτελεί ένα πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο στα χέρια του δασκάλου (Τσικολάτας, 2011).

Ωστόσο, οι ακραίες στάσεις δεν μπορούν να προσφέρουν γόνιμες λύσεις καθώς εθελοτυφλούν σε πιθανά πλεονεκτήματα ή μειονεκτήματα. Αντίθετα, θα γίνει μία

προσπάθεια για να προβληθεί ο θετικός τρόπος αξιοποίησής τους, έχοντας πάντα στο νου ότι ο συνεχής έλεγχος της ορθότητας μίας θέσης μπορεί να οδηγήσει και στην ουσιαστική αξιοποίησή της.

Συμπεράσματα

Κλείνοντας, φαίνεται πως η χρήση της τεχνολογίας προσφέρει ένα πλήθος από πλεονεκτήματα στον τομέα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Τα διάφορα τεχνολογικά εργαλεία σε συνδυασμό με τις απαραίτητες εφαρμογές ή/ και λογισμικά που ταιριάζουν αποκλειστικά στους μαθητές της ειδικής αγωγής προσφέρουν στα παιδιά καλύτερες δυνατότητες στη μάθηση αλλά και την ευχέρεια να ενταχθούν στο σύνολο της τάξης χωρίς να αντιμετωπίζουν δυσκολίες ή ακόμη και τον αποκλεισμό (Νικολαΐδης, 2017).

Επίσης, εστιάζοντας στις περιπτώσεις των παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού αλλά και σε αυτά που έχουν νοητική αδυναμία/σύνδρομα νοητικής αδυναμίας διαπιστώνεται πως τα τεχνολογικά μέσα όχι μόνο βοηθούν τους μαθητές στη διάρκεια του μαθήματος ώστε να κατανοήσουν καλύτερα κάποιες έννοιες αλλά ευνοούν στην καλύτερη προσαρμογή τους μέσα στην τάξη και την κοινωνία γενικότερα.

Αναφορές

Baki, A., Kosa, T. & Guven, B. (2011). *A comparative study of the effects of using dynamic geometry software and physical manipulatives on the spatial visualisation skills of pre-service mathematics teachers. British Journal of Educational Technology, 42 (2), 291–310*

Boucenna, S., Narzisi, A., Tilmont, E., Muratori, F., Pioggia, G., Cohen, D., & Chetouani, M. ,(2014). Interactive technologies for autistic children: A review. Cognitive Computation, 6(4), 722-740

Cullingford, C. (1995). *The effective teacher. London: Cassel*

Stendal K.,(2012). How do people with Disability use and Experience Virtual Worlds and ICT: A Literature Review, Journal of Virtual Worlds Research, 5(1),1-17

Thomopoulou V., Nikolidakis, S. & Konstantaros, E. (2012). The use of computers and interactive board to children with autism. Spain ,EDULEARN12 Proceedings (1414-1423)

Tomlinson, S. (1986). Special educational needs in the ordinary school. In Cohen, A. & Cohen, L. (eds). P.C.P. Education Series, London

Βαθρακογιάννη Μ., Πιτσαδιώτη Π., Χαλιώτη Β.,(2018).Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση της Ειδικής Αγωγής. 8Ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Αθήνα,14-17/6/2018

Εφόπουλος Β., Δανιηλίδου Ε.,Κουτσοκώστα Β.,Σταγιόπουλος Π.,(2014). Πανελλήνιο Συνέδριο Καθηγητών Πληροφορικής 28-30/3/2014, (http://pekap.tsopokis.gr/synedrio/praktika/2014/ergasies/13Efopoulos4-full-new.pdf)

Θεριανός, Κ. (2002). *Εκπαιδευτική Τεχνολογία: προσδοκίες, ρητορική και πραγματικότητα. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 123, σ.20-25*

Κυνηγός, Χρ. & Δημαράκη, Ε. (2002). *Νοητικά εργαλεία και Πληροφοριακά μεσα. Αθήνα: Καστανιώτη*

Μάνεση Σ.,(2016), Απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην εκπαίδευση. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών Θεμάτων,(8),5-18

Μαυροπούλου Σ.,(2011). Αποτελεσματικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και διδακτικές στρατηγικές για τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. Στο Παντελιάδου Σ.& Αργυρόπουλος Β.(Επιμ.), Ειδική Αγωγή: Από την έρευνα στη διδακτική πράξη, Αθήνα: Εκδ. Πεδίο

Νικολιδάκης Σ. και Αργυρόπουλος Π.,(2013). Νέες Τεχνολογίες και Εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή: Η πρόκληση της ενσωμάτωσης. 3ο Διεθνές Συνέδριο Ειδικής αγωγής και Εκπαίδευσης- Διλήμματα και Προοπτικές στην Ειδική Εκπαίδευση. Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος, Αθήνα,11-14/3/2013

Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό, *(1989). Λήμμα: Ειδική Αγωγή, τ.3. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα*

Παπαγεωργίου Κ.,(2016). Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών στη γενική και ειδική εκπαίδευση. 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής, Αθήνα, 24-26/6/2016

Σούλης Γ.,(2013). Εκπαίδευση και Αναπηρία. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.με.Α).

Σπυρόπουλος Γ.,(2013). Η παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Ειδική Αγωγή. 3ο Διεθνές Συνέδριο Ειδικής αγωγής και Εκπαίδευσης- Διλήμματα και Προοπτικές στην Ειδική Εκπαίδευση. Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος, Αθήνα,11-14/3/2013

Στασινός, Δ.Π., (2013). Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο- ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές. Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση

Ταϊλαχίδης Σ.,(2014). Εφαρμογές των ΤΠΕ στην ειδική αγωγή. Εκδ. Τα Εκπαιδευτικά,109-110,227-239

Τσάνταλη Κ. & Νικολιδάκης Σ.,(2013). Χρήση τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης. 3ο Διεθνές Συνέδριο Ειδικής αγωγής και Εκπαίδευσης- Διλήμματα και Προοπτικές στην Ειδική Εκπαίδευση. Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος, Αθήνα,11-14/3/2013

Τσικολάτας Α., (2011). Οι ΤΠΕ ως εκπαιδευτικό εργαλείο στην Ειδική Αγωγή (Ελεύθερη ανακοίνωση στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, Πάτρα).

Το μοντέλο Παρέμβασης σε Καταστάσεις Κρίσης της Κοινωνικής Εργασίας. Η εφαρμογή του σε μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά την περίοδο της Πανδημίας

Φιλιππίδης Γεώργιος
Επίκουρος Καθηγητής Κλινικής Κοινωνικής Εργασίας, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας Δ.Π.Θ.
geofilipi@yahoo.gr

Παπαδοπούλου Αθηνά
ΠΕ23-Ψυχολόγος, Ε.Ε.Π. Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δράμας,
athinaane@yahoo.gr

Μπουκόρου Βασιλική
ΠΕ02-Φιλόλογος,Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δράμας,
vikiboukorou@yahoo.gr

Βασιλείου Παναγιώτης
ΠΕ82-Μηχανολόγος ΑΣΕΤΕΜ, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δράμας,
vpanos@ymail.com

Μπουκόρου Άννα
ΠΕ02-Φιλόλογος,Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Μαγνησίας,
annaboukorou@gmail.com

Σπηλιώτης Ιωάννης
ΠΕ83-Ηλεκτρολόγος,Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δράμας,
spilstam@yahoo.com

Χρυσομαλίδης Γρηγόριος
ΠΕ86-Πληροφορικής,Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δράμας,
grchrysomal@yahoo.com

Χρυσομαλίδου Αναστασία
ΠΕ81-Πολιτικός Μηχανικός,Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δράμας,
anchrysomalidou@yahoo.gr

Περίληψη

Η αναστολή λειτουργίας των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ), κατά την πρώτη φάση της Πανδημίας λόγο του ιού Covid-19, οδήγησε στη λειτουργία των ΣΜΕΑΕ σε ένα νέο πλαίσιο λειτουργίας για τη συνέχιση της υποστήριξης των μαθητών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σπίτι, με βασικό σκοπό την απρόσκοπτη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των συμβουλευτικών υποστηρικτικών υπηρεσιών εξ αποστάσεως. Η τεχνολογία και ειδικότερα τα μέσα σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης, αλλά και οι επίσημες ιστοσελίδες των ΣΜΕΑΕ, αξιοποιήθηκαν περισσότερο από ποτέ, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό να παρέμβουν τόσο στο εκπαιδευτικό κομμάτι, αλλά κυρίως στην ψυχοκοινωνική αντιμετώπιση των αρνητικών συναισθημάτων σε μαθητές και γονείςπου δημιούργησε η υγειονομική κρίση. Μια από τις πολλές θεωρητικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιήθηκαν ως βάση για την υλοποίηση της εξ αποστάσεως παρέμβασης ήταν και το

μοντέλο της Παρέμβασης σε Κρίση της εφαρμοσμένης κοινωνικής επιστήμης της Κοινωνικής Εργασίας, το οποίο θα παρουσιάσουμε στην εισήγησή μας.

Λέξεις-κλειδιά:Πανδημία, Κρίση, Παρέμβαση,Συμβουλευτική, Νέες Τεχνολογίες.

Εισαγωγή

Το κλείσιμο των σχολείων όλων των βαθμίδων που προκλήθηκε από την πανδημία του Κορωνοϊού (COVID-19), δημιούργησε ξαφνικά ένα τείχος κοινωνικής απομόνωσης για παιδιά και εφήβους, εγκυμονώντας σοβαρό κίνδυνο για την ψυχική τους υγεία και τις εκπαιδευτικές τους δεξιότητες (Golberstein, Wen&Miller,2020).

Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί των σχολείων σε συνεργασία κυρίως με το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (Κοινωνικούς Λειτουργούς και Ψυχολόγους), προσπάθησαν να συνεισφέρουν, πέραν της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην ψυχοκοινωνική στήριξη και αγωγή υγείας παιδιών και γονέων, δημιουργώντας εκπαιδευτικές και δημιουργικές δραστηριότητες μέσω της σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης, κατά την πρώτη περίοδο της πανδημίας και συγκεκριμένα στο εαρινό τετράμηνο του σχολικού έτους 2019-2020.

Ειδικότερα, κατά τη διάρκεια του πρώτου lockdownοι Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης(ΣΜΕΑΕ) εμπλούτισαν τις σελίδες τους στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο, αλλά και τις ιστοσελίδες των Σχολείων, με πλούσιο υλικό και οδηγίες, προκειμένου να συνεισφέρουν στην προσπάθεια των γονέων για την απρόσκοπτη συνέχιση της εκπαίδευσης και ψυχοσυναισθηματικής στήριξης των μαθητών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τη χρονική διάρκεια που οι μαθητές αναγκάζονταν να μένουν σπίτι. Οι δράσεις και δραστηριότητες προσέβλεπαν στην ψυχοκοινωνική και εκπαιδευτική υποστήριξη των μαθητών και των γονέων τους, εφαρμόζοντας τις αρχές και τις μεθόδουςτου θεωρητικού μοντέλου της Κοινωνικής Εργασίας «*Παρέμβαση στην Κρίση*», με επιμέρους στόχους την ενδυνάμωση και εμψύχωση των μαθητών και των οικογενειών τους, που βρίσκονταν σε κατάσταση κρίσης λόγω της κοινωνικής απομόνωσης και του εγκλεισμού που υφίσταντο (Greenstone&Leviton, 2002). Στις υποενότητες που ακολουθούν παρουσιάζεται η έννοια της πανδημίας ως περίοδος κρίσης, καθώς και οι επιπτώσεις αυτής γενικά στο σύνολο του πληθυσμού, αλλά και ειδικά στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πως το κλινικό μοντέλο της κοινωνικής εργασίας «Παρέμβαση στην Κρίση», μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση των αρνητικών συναισθημάτων που δημιούργησε η Πανδημία και η κοινωνική απομόνωση, αλλά και πως μπορεί να αξιοποιηθεί μία περίοδος κρίσης ως μια ευκαιρία για αλλαγή και επαναπροσδιορισμό των βιοψυχοκοινωνικών ισορροπιών εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων.

Η πανδημία ως περίοδος κρίσης

Η Πανδημία από τον ιό Covid - 19 αποτελεί μια περίοδο κρίσης, κατά τη διάρκεια της οποίας οτιδήποτε γνωρίζαμε καλά και είχαμε συνηθίσει, αλλάζει. Αναδύονται συναισθήματα φόβου, αγωνίας, θλίψης και άγχους. Τα συνεχώς αυξανόμενα κρούσματα που ανακοινώνονται καθημερινά, οι νοσηλευόμενοι στις ΜΕΘ και τα νοσοκομεία, τα σημαντικά ποσοστά θανάτων που σημειώθηκαν, ενίσχυσαν την αίσθηση της ανθρώπινης θνητότητας και ευαλωτότητας.

Επίσης, η απώλεια της ελεύθερης κυκλοφορίας, της επικοινωνίας με αγαπημένα πρόσωπα, η υποχρέωση σε εγκλεισμό, οι απώλειες θέσεων εργασίας, ο κίνδυνος για απώλεια της υγείας, κ.α. αποτελούν τραύματα για τα άτομα που τα βιώνουν, τα οποία μπορεί να οδηγήσουν σε καταστάσεις κρίσης, δηλαδή σε ασταθή και δυσχερή συνθήκη που μεταβάλλει την καθημερινότητα, πυροδοτεί το άγχος και γεννά την αβεβαιότητα και την ανασφάλεια για το μέλλον σε μικρούς και μεγάλους (Βεργέτη, 2009).

Πως ορίζεται όμως μια κρίση και ποιες οι συνέπειες που αυτή προκαλεί; Με τον όρο κρίση εννοούμε την αναταραχή στη ζωή του ατόμου, που διαταράσσει τις προσωπικές του συνήθειες, προκαλώντας νέες εξελίξεις και αντιδράσεις στη ζωή του (Payne, 2000).

Η κρίση είναι μια μεταβατική περίοδος κατά τη διάρκεια της οποίας το άτομο/οικογένεια/σύστημα βιώνει διάφορες θλιβερές ή αγχογόνες καταστάσεις, με αποτέλεσμα η βιοψυχοκοινωνική του ισορροπία να απειλείται ή να διαταράσσεται προσωρινά(Βεργέτη, 2009). Η κρίση μπορεί να οφείλεται σε ένα εξωτερικό γεγονός, αλλά αφορά κυρίως την ερμηνεία που αποδίδει το άτομο σε αυτό το γεγονός και την εσωτερική μετατροπή του σε καταστροφικό ή απειλητικό (Hafen&Peterson, 1982).

Μια κρίση μπορεί να προκληθεί με αφορμή την εμφάνιση ενός απροσδόκητου και απειλητικού γεγονότος, όπως είναι στην περίπτωση μας η εμφάνιση της Πανδημίας.

Επιπλέον, ως κρίσιμες καταστάσεις μπορούν να οριστούν περιπτώσεις όπου εμφανίζεται η απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου, οικονομικές δυσκολίες, κακοποίηση, οικογενειακές κρίσεις (διαζύγιο, απιστία, κ.α.), διαπροσωπικές συγκρούσεις, χρήση ουσιών ή αλκοόλ, κρίσεις άγχους και πανικού, ενδοοικογενειακή βία, ασθένεια ή απειλή για επικείμενη ασθένεια, απόλυση από τη δουλειά, οικονομικές δυσκολίες, ατυχήματα, καταστροφικά γεγονότα (σεισμοί, πλημμύρες, πόλεμος, τρομοκρατικές ενέργειες), κ.α. (Thompson, 2000).

Ο/η εκπαιδευτικός, κρίνεται απαραίτητο να έχει λάβει επιμόρφωση και κατάρτιση πάνω στη διαχείριση μιας κρίσης και την ενδεδειγμένη παρέμβαση που απαιτείται, ώστε να είναι σε θέση να διαχειρίζεται κρίσιμες καταστάσεις που απειλούν τη βιοψυχοκοινωνική ισορροπία των μαθητών και ειδικά των μαθητών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες(Rowling, 2003).

Τα στάδια μιας κρίσης και οι διαδικασίες παρέμβασης

Όσον αφορά τα στάδια της κρίσης οι διάφοροι θεωρητικοί που ασχολήθηκαν με την θεωρία της κρίσης έχουν αναφέρει την ύπαρξη συγκεκριμένων σταδίων. Αναλυτικότερα, ο Caplan (1964) έκανε λόγο για τα παρακάτω στάδια (Δημοπούλου-Λαγωνίκα, 2011) :

α) Ύπαρξη ενός γεγονότος κινδύνου που οδηγεί σε ένταση και διαταράσσει την ομοιοστατική ισορροπία του ατόμου.

β) Καθώς η ένταση αυξάνεται και το γεγονός αντιμετωπίζεται ως απειλητικό το άτομο προσπαθεί να λύσει το πρόβλημα με τους συνηθισμένους τρόπους που χρησιμοποιούσε παλιά, μόνο που αποτυγχάνει και ως αποτέλεσμα αυξάνεται περισσότερο η ένταση και το άγχος.

γ)Το άτομο λόγω της αποτυχίας επίλυσης εμφανίζει αποδιοργάνωση ή έλλειψη ισορροπίας ή κατάθλιψη. Σε αυτό το στάδιο υπάρχει επιστράτευση νέων προσαρμοστικών ή δυσπροσαρμοστικών μηχανισμών.

Η Rapoport αναφέρει επίσης τρία στάδια στην κρίση (Smith, 1984) :

α) Το αρχικό στάδιο: λόγω του γεγονότος κινδύνου υπάρχει έντονη ψυχική ένταση η οποία οδηγεί στην χρησιμοποίηση συνηθισμένων μηχανισμών για την αντιμετώπιση του προβλήματος.

β) Το μέσο στάδιο: η ένταση αυξάνεται καθώς οι προσαρμοστικοί μηχανισμοί αποτυγχάνουν. Το άτομο χρησιμοποιεί άλλους μηχανισμούς όπως η φυγή, η άρνηση, η απόσυρση, κ.α., με αποτέλεσμα την πιθανή λύση της κρίσης, την άρνηση της ή τον επαναπροσδιορισμό της.

γ) Το τελικό στάδιο: μετά τις παραπάνω αντιδράσεις επιτυγχάνεται ένα είδος ισορροπίας.

Στα παραπάνω στάδια ο Parad (1966) προσθέτει την έννοια της κινητοποίησης για αλλαγή μέσω νέων μηχανισμών άμυνας κατά την περίοδο της αποδιοργάνωσης (Δημοπούλου-Λαγωνίκα, 2011).

Για τις μεταβατικές καταστάσεις ο Tyhurst (1957) αναφέρει τρία επικαλυπτόμενα στάδια: i) το στάδιο της σύγκρουσης, όπου το στρεσογόνο γεγονός ταυτίζεται με τον

εκλυτικό παράγοντα, ii) το στάδιο της οπισθοδρόμησης, όπου καθώς αυξάνεται η ένταση το άτομο συνειδητοποιεί το γεγονός κινδύνου ως απειλητικό καθώς δεν έχει βρει επιτυχείς τρόπους επίλυσης, με αποτέλεσμα να αυξάνεται και άλλο η ένταση και το άγχος, και iii) το μετατραυματικό στάδιο, όπου το άτομο ανακάμπτει μέσω νέων μηχανισμών προσαρμογής.

Όσον αφορά τη μεθοδολογία του μοντέλουΠαρέμβαση σε Κρίση, αυτή είναι βραχυπρόθεσμη, άμεση, δυναμική και εστιάζει στο παρόν. Οι αρχές της περιλαμβάνουν την εγγύτητα, την αμεσότητα, την πρόβλεψη και τη βραχύτητα. Η βοήθεια πρέπει να είναι άμεση γιατί σε ενδεχόμενη καθυστέρηση μπορεί το άτομο να υιοθετήσει ανεπαρκείς και δυσλειτουργικούς τρόπους συμπεριφοράς που θα δυσκολέψουν ακόμα περισσότερο την αντιμετώπιση της κρίσης (Κανδυλάκη, 2008). Στοχεύει στην ελαχιστοποίηση του κινδύνου, είναι περισσότερο επανορθωτική και λιγότερο θεραπευτική (Καλλινικάκη, 2011).

Οι στόχοι της παρέμβασης είναι η συναισθηματική εκφόρτιση, η εκτόνωση της κρίσης, η ανασυγκρότηση και αναδόμηση του ατόμου μέσα από τη νέα οπτική και αντίληψη της κατάστασης (Κανδυλάκη, 2008). Στους στόχους της παρέμβασης έχει αναφερθεί και ο Caplan (1962 στο Αναγνωστόπουλος &Παπαδάτου, 1999) ορίζοντας ως στόχους : α) τη μείωση του άγχους και την προστασία του ατόμου από πρόσθετους αγχογόνους παράγοντες, β) την κινητοποίηση του ατόμου με τη βοήθεια του υποστηρικτικού δικτύου ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της νέας πραγματικότητας και γ) την επίτευξη ενός ικανοποιητικού επιπέδου ισορροπίας.

Στάδια επίσης μπορούμε να αναφέρουμε και όσον αφορά την ίδια την παρέμβαση σε κρίση (Αναγνωστόπουλος &Παπαδάτου, 1999):

<u>ΣΤΑΔΙΟ 1</u>: Εκτίμηση της κατάστασης της κρίσης

Συνήθως δεν υπάρχει χρόνος για συλλογή αναλυτικών πληροφοριών ή ανάλυση της προσωπικότητας του ατόμου. Ο ειδικός ψυχικής υγείας λοιπόν προβαίνει στην εκτίμηση δεδομένων όπως: α) τι συνέβαλε στην κρίση (τι συνέβη, ποια άτομα συμμετείχαν), β) ποια η ψυχική κατάσταση του ατόμου σε γνωστικό επίπεδο (πως αντιλαμβάνεται την κρίση το άτομο), σε συναισθηματικό επίπεδο (τι συναισθήματα έχει, απωθεί κάποια;), σε επίπεδο συμπεριφοράς (πως αντιδρά, αποσύρεται;), γ) ποια τα διαθέσιμα αποθέματα (ψυχικά και κοινωνικά) του ατόμου; (είχε αντιμετωπίσει παρόμοιες καταστάσεις στο παρελθόν; πως είχε αντιδράσει; υπάρχει συμπαράσταση από κάπου; τι υποστήριξη χρειάζεται;)

<u>ΣΤΑΔΙΟ 2</u>: Παρέμβαση στην κρίση

Επικεντρώνεται στο παρόν και γίνεται σε 3 επίπεδα :

A) Παροχή πληροφοριών: τις περισσότερες φορές το άτομο έρχεται αντιμέτωπο με ένα άγνωστο γεγονός που δεν γνωρίζει πώς να ενεργήσει για να το αντιμετωπίσει. Η σωστή πληροφόρηση θα το βοηθήσει να βγει από το αδιέξοδο που νιώθει, θα του δώσει μια αίσθηση ελέγχου και μια κατανόηση για το τι συμβαίνει. Η πληροφόρηση θα πρέπει να είναι άμεση, απλή, πρακτική, κατανοητή και απαλλαγμένη από δυσνόητες ορολογίες. Πρέπει να αποσκοπεί σε πληροφορίες σχετικά με το γεγονός, με τις διαθέσιμες υπηρεσίες ή τους κοινοτικούς πόρους και με αντίστοιχες ή παρόμοιες καταστάσεις (να καταλάβει δηλαδή ότι τα συναισθήματά του είναι φυσιολογικά).

B) Παροχή υποστήριξης: πολλά άτομα μπορεί να αποφεύγουν την αναζήτηση βοήθειας γιατί τη συνδέουν με αδυναμία, εξάρτηση και ανεπάρκεια, ωστόσο δε σημαίνει ότι δεν χρειάζονται υποστήριξη. Η υποστήριξη μπορεί να είναι ηθική (π.χ. συναισθηματική συμπαράσταση) ή πρακτική (π.χ. ανάληψη ρόλων, διευθέτηση εκκρεμών υποθέσεων). Καθώς αυτές οι σχέσεις ενέχουν τον κίνδυνο της εξάρτησης είναι απαραίτητο να μην παρατείνεται η βοήθεια από τον επαγγελματία.

C) Προσδιορισμός εναλλακτικών τρόπων επίλυσης της κρίσης και βραχυπρόθεσμων στόχων δράσης: θα πρέπει οι στόχοι και οι εναλλακτικές να ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες του ατόμου. Επίσης, είναι πολύ θετικό να δίνεται στο άτομο η αίσθηση ότι έχει επιλογές και εναλλακτικές.

<u>ΣΤΑΔΙΟ 3</u>: Αξιολόγηση των επιπτώσεων της κρίσης και προγραμματισμός για το μέλλον

Αξιολογούνται οι στρατηγικές που αναπτύχθηκαν και το υποστηρικτικό πλαίσιο του ατόμου. Ενθαρρύνεται το άτομο να σκεφθεί πως προήλθε η ωρίμανση μέσα από την κρίση και πως μπορεί αυτή η εμπειρία να τον βοηθήσει σε ενδεχόμενες μελλοντικές κρίσεις. Τέλος, προσδιορίζονται νέοι στόχοι που θα συμβάλλουν στην ποιότητα ζωής του.

Ποικίλες προσεγγίσεις εντοπίζονται, όπως είδαμε, βιβλιογραφικά για την παρέμβαση σε καταστάσεις κρίσης. Ωστόσο, για την επίλυση των οξέων συναισθηματικών και περιστασιακών κρίσεων και διαταραχών, χρησιμοποιείται το μοντέλο παρέμβασης σε καταστάσεις κρίσης του Roberts. Ειδικότερα, σύμφωνα με το μοντέλο αυτό απαιτείται, η άμεση εκτίμηση της κρίσης και του βαθμού επικινδυνότητας στο οποίο βρίσκεται το άτομο, η διαμόρφωση μιας θετικής επικοινωνίας και επαγγελματικής σχέσης, ο προσδιορισμός των βασικών προβλημάτων, η ενθάρρυνση της έκφρασης των συναισθημάτων του ατόμου, η διερεύνηση και εκτίμηση των εναλλακτικών λύσεων, η επαναφορά της γνωστικής λειτουργικότητας με την εφαρμογή ενός σχεδίου δράσης και η αραιή συμβουλευτική παρακολούθηση (Δημοπούλου - Λαγωνίκα, 2011).

Σύμφωνα με τους Strickler και Bonnefil (1974), η παρέμβαση σε κρίση και η παραδοσιακή κοινωνική εργασία έχουν κάποιες ομοιότητες. Καταρχάς, και οι δύο έχουν σαν στόχο να μπορεί το άτομο να επιλύει ικανοποιητικά τα τρέχοντα προβλήματα ζωής που αντιμετωπίζει, δεύτερον επικεντρώνονται και οι δύο σε συγκεκριμένα προβλήματα διαπροσωπικών συγκρούσεων και δυσλειτουργικών ρόλων και τρίτον προσπαθούν να επιλύσουν το πρόβλημα σε επίπεδο συνειδητό (Thompson, 2000).

Εξ αποστάσεως παρεμβάσεις στις ΣΜΕΑΕ κατά την περίοδο της πανδημίας

Λαμβάνοντας υπόψη το μοντέλο παρέμβασης σε καταστάσεις κρίσεις, όπως το είδαμε στην προηγούμενη υποενότητα, διατυπώνονται και οι στόχοι που ανέκυψαν κατά την περίοδο της Πανδημίας στις ΣΜΕΑΕ, για τους μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ειδικότερα, οι στόχοι παρέμβασης για τους συγκεκριμένους μαθητές καταγράφονται ως ακολούθως :

- Η μείωση του άγχους και η προστασία τόσο των μαθητών, όσο και των γονέων τους από πρόσθετους αγχογόνους παράγοντες.
- Η κινητοποίηση των μαθητών με τη βοήθεια υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού, ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της νέας πραγματικότητας.
- Η απρόσκοπτη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας διαμέσω των νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου.
- Η δημιουργία αίσθησης ότι η αλλαγή της καθημερινότητας είναι προσωρινή.
- Η ψυχοσυναισθηματική και ψυχοκοινωνική ενίσχυση των μαθητών μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες που προτείνονταν εξ αποστάσεως.
- Η συμβουλευτική ενίσχυση των γονέων.
- Η επίτευξη ενός ικανοποιητικού επιπέδου ισορροπίας.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και συμβουλευτική, ήταν μια από τις λύσεις που προτάθηκαν και εφαρμόστηκαν κατά τη διάρκεια της περιόδου του πρώτου κύματος της πανδημίας, προκειμένου να βοηθηθούν οι μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους και να αντιμετωπίσουν τις δύσκολες ψυχοκοινωνικές συνθήκες που βίωναν (Balushi&Essa, 2020).

Παρότι πολλά και ποικίλα προβλήματα καταγράφηκαν προκειμένου να εφαρμοστεί η τηλε-εκπαίδευση, όπως η πρόσβαση στο Διαδίκτυο, ζητήματα συνδεσιμότητας, υποδομής, ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού, ψηφιακών ικανοτήτων των μαθητών και των γονέων τους, καθώς και οι πόροι για την ενίσχυση της ψηφιοποίησης (Nicolau, Henter, Roman, Neculau, Miclaus, 2020), ωστόσο η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν το μόνο εργαλείο ώστε να μη βρεθούν οι μαθητές χωρίς καμία εκπαιδευτική διαδικασία και ψυχοκοινωνική παρέμβαση.

Το Διαδίκτυο αποτέλεσε ένα αποτελεσματικό εργαλείο μέσω του οποίου οι μαθητέςτης ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης συμμετείχαν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες και σε δράσεις συμβουλευτικής και ενδυνάμωσης με τους εκπαιδευτικούς τους και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, αντιμετωπίζοντας με τον τρόπο αυτό το πρώτο κύμα της υγειονομικής κρίσηςλόγο της Πανδημίας από τον ιό Covid– 19 (Balushi&Essa, 2020).

Για την υλοποίηση των ανωτέρω στόχων αξιοποιήθηκαν μέσω των σελίδων του πανελληνίου σχολικού δικτύου, αλλά και των ιστοσελίδων που διέθεταν οιΣΜΕΑΕ :

- Παιχνίδια ενδυνάμωσης και δράσεις αδρής κινητικότητας: παιχνίδια εμψύχωσης, μουσικοκινητικά παιχνίδια, διαδραστικά παιχνίδια σε εσωτερικό και εξωτερικό χώρο.
- Παιχνίδια και δράσεις λεπτής κινητικότητας: κατασκευές από εύπλαστο υλικό, ζωγραφική, χειροτεχνίες, κολαζ, κ.α.
- Παιχνίδια αισθήσεων : messyplay
- Εικονική λειτουργία των εργαστηρίων γεωπονίας, μαγειρικής και ζαχαροπλαστικής, μέσω της τεχνικής της παιχνιδοποίησης (gamification).
- Βιβλιοαναγνώσεις – κουκλοθέατρο : ανάγνωση βιβλίων/παραμυθιών, εξιστόρηση, παίξιμο ρόλων, κατασκευή κούκλας.
- Δράσεις εμψύχωσης με επίκεντρο τη μουσική και το τραγούδι (δημιουργία μουσικών κομματιών από εκπαιδευτικούς και μαθητές με στόχο την εμψύχωση των δεύτερων, αλλά και την καλύτερη κατανόηση της κατάστασης που υφίσταντο).
- Δραστηριότητες ψυχοσυναισθηματικής στήριξηςκαι παιχνίδια νοητικής ανάπτυξης: αφηγήσεις, εξ αποστάσεως θεατρικά δρώμενα, φύλλα εργασίας, πειράματα, προτροπή προγραφικών ασκήσεων με χρήση αχρήστου υλικού ή υλικών οικιακής χρήσης.
- Βίντεο με κοινωνικές ιστορίες, ώστε να μπορέσουν οι μαθητές να κατανοήσουν με απλό και κατανοητό τρόπο την αλλαγή της κατάστασης που υφίσταντο και την αλλαγή στην καθημερινότητα και στις συνήθειές τους.
- Αγωγή υγείας και υγιεινή: πλύσιμο χεριών, μέτρα πρόληψης για τον κορωνοϊό, συμβουλευτική και ψυχοκοινωνική υποστήριξη, συνταγές υγιεινής διατροφής, κ.α.

Όλες οι ανωτέρω παρεμβάσεις οι οποίες υλοποιήθηκαν κατά το πρώτο στάδιο της Πανδημίας, σε συνεργασία εκπαιδευτικού και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού των ΣΜΕΑΕ, είχαν ως βασικό σκοπό τη δημιουργία διαδικτυακών ψυχοπαιδαγωγικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων για την υποστήριξη των μαθητών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά το πρότυπο και τις αρχές του κλινικού μοντέλου της Παρέμβασης σε Κρίση,όπως το είδαμε και το αναλύσαμε στις αρχικές ενότητες.Οι δράσεις αυτές αποτέλεσαν ένα νέο τρόπο επικοινωνίας και ψυχοπαιδαγωγικής πρακτικής κατά την πρώτη φάσητης Πανδημίαςστο εαρινό τετράμηνοτου σχολικού έτους 2019-2020. Ειδικότερα, η δημιουργία σχεδίων εργασίας για κάθε μέρα, που αφορούσε χρόνο ενασχόλησης: για παρακολούθηση βίντεο, για εκπαιδευτικά παιχνίδια στο διαδίκτυο, για παιδαγωγική εργασία, για Συμβουλευτική και Αγωγή Υγείας, για ψυχοκοινωνική στήριξη και εμψύχωση μαθητών και γονέων, για πειραματισμό και δημιουργικότητα, για ανάγνωση, για προτροπή σε δραστηριότητες δημιουργικού σχεδιασμού, για προτροπή σε

δραστηριότητες άσκησης και μουσικοκινητικής αγωγής, καθώς και η ενίσχυση για επικοινωνία μέσω του διαδικτύου με φίλους ή το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, διαμόρφωσε ένα νέο τύπο παιδαγωγικού κλίματος και ψυχοκοινωνικών πρακτικών στη δύσκολη περίοδο του πρώτου σταδίου τηςΠανδημίας.

Η προσπάθεια σχεδιασμού και υλοποίησηςενός βραχυπρόθεσμου μοντέλου παρέμβασης στην κατάσταση της υγειονομικής κρίσης που βίωναν την περίοδο εκείνη μαθητές και γονείς, φαίνεται να είχε θετικά αποτελέσματα και να συντήρησε το σύνολο των εμπλεκομένων μέχρι την δια ζώσης επαναλειτουργία των ΣΜΕΑΕ. Άλλωστε οι βασικοί στόχοι μιας τέτοιας παρέμβασης που δεν ήταν άλλοι από την απρόσκοπτη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τη μείωση του άγχους και της αγωνίας των μαθητών από την απώλεια της καθημερινής τους ρουτίνας, την κινητοποίησή τους με τη βοήθεια του υποστηρικτικού δικτύου του σχολείου,τη διατήρηση θετικής επικοινωνίας, καθώς και την επίτευξη ενός ικανοποιητικού επιπέδου ισορροπίας, φαίνεται να υλοποιήθηκαν σε πολύ ικανοποιητικό επίπεδο. Αν και οι παραπάνω παρεμβάσεις υλοποιήθηκαν έκτακτα και σε στενά χρονικά περιθώρια σχεδιασμού και εφαρμογής, καθώς η εκπαιδευτική κοινότητα δεν ήταν προετοιμασμένη για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και ψυχοκοινωνική υποστήριξη και συμβουλευτική μαθητών και γονέων, η τελική αποτίμηση της προσπάθειας ήταν θετική. Αυτό τουλάχιστον μαρτυρούσαν τα πολλά θετικά σχόλια και οι αντιδράσεις μαθητών και γονέων τόσο διαδικτυακά, όσο και κατά την δια ζώσης επαναλειτουργία των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στο τέλος του σχολικού έτους και την επόμενη σχολική χρονιά.

Η μεγάλη κρίση της Πανδημίας που βίωσε σύσσωμη η κοινωνία και πιο συγκεκριμένα η εκπαιδευτική κοινότητα με το αιφνιδιαστικό κλείσιμο των ΣΜΕΑΕ απαιτούσε την άμεση κινητοποίηση των εκπαιδευτικών και του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού των σχολείων (Κοινωνικοί Λειτουργοί και Ψυχολόγοι). Ειδικά οι τελευταίοι έπρεπε να διαχειριστούν εξ αποστάσεως δύσκολα θέματα διαχείρισης της ψυχοσυναισθηματικής κατάστασης μαθητών και γονέων, οι οποίοι βρέθηκαν ξαφνικά μπροστά σε μια δύσκολη συνθήκη, η οποία ανέτρεψε τον οικογενειακό προγραμματισμό τους. Έτσι το μοντέλο «Παρέμβασης στην Κρίση» της εφαρμοσμένης κοινωνικής επιστήμης της Κοινωνικής Εργασίας, αποτέλεσε ένα πολύτιμο εργαλείο στα χέρια των ειδικών επιστημόνων της ειδικής αγωγής. Με την κατανόηση των σταδίων της κρίσης και των μηχανισμών αντίδρασης μπροστά στο έκτακτο γεγονός μπόρεσαν να υλοποιηθούν με επιτυχία βραχυπρόθεσμα εκπαιδευτικά προγράμματα υποστήριξης και ενδυνάμωσης των μαθητών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σίγουρα τίποτα δεν μπορεί να αποκαταστήσει την δια ζώσης εκπαίδευση και ενίσχυση δεξιοτήτων, ωστόσο η προσπάθεια να διατηρηθεί η επικοινωνία με το σχολείο και να μειωθεί το άγχος και η ένταση που προκάλεσε η έκτακτη υγειονομική κρίση απέδωσε πολλά περισσότερα αποτελέσματα από αυτά που παρουσιάστηκαν στη συνέχεια από θεσμικούς και μη φορείς.

Συμπεράσματα

Μια Κρίση λαμβάνει χώρα όταν μια ιδιαίτερα αγχογόνος κατάσταση ή ένα έκτακτο, απρόσμενο και εξαιρετικά επώδυνο γεγονός φέρνει ένα άτομο, μια οικογένεια ή μια ομάδα σε κατάσταση ανισορροπίας, η οποία δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί από τους μηχανισμούς που χρησιμοποιούσε μέχρι τώρα το άτομο (Καλλινικάκη, 2011). Οι κρίσεις είναι αναπόφευκτες και μερικές φορές απαραίτητες στη ζωή του ανθρώπου, καθώς συμβάλλουν στην ωρίμανσή του, στην αναζήτηση νέων ισορροπιών, νέων τρόπων αντιμετώπισης δυσκολιών και στη δημιουργία και ολοκλήρωσή του (Hoff, 1995).

Το μοντέλο της«Παρέμβασης σε Κρίση» της Κοινωνικής Εργασίας έχει σαν στόχο την επίλυση της κρίσης και την επαναφορά στην πρότερα κατάσταση ισορροπίας ή και σε βελτιωμένη (Κανδυλάκη, 2008· Καλλινικάκη, 2011). Είναι μια βραχεία παρέμβαση, αρκετά αποτελεσματική που περιλαμβάνει άμεσες και έμμεσες διαδικασίες, όπως η

συναισθηματική εκφόρτιση, η ενθάρρυνση, η υποστήριξη, η συνηγορία, η εργασία με το υποστηρικτικό πλαίσιο, η σύνδεση με τους κοινοτικούς πόρους, κ.α. (Καλλινικάκη, 2011).

Πρόκειται για ένα μοντέλο που προτείνουμε να χρησιμοποιείται συχνά από το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (Κοινωνικούς Λειτουργούς και Ψυχολόγους), σε συνεργασία και με τους λοιπούς εκπαιδευτικούς των ΣΜΕΑΕ, γιατί καλύπτει ένα μεγάλο εύρος περιστατικών και καταστάσεων. Προϋποθέτει εμπειρία, εξειδικευμένες γνώσεις, δεξιότητες και εκπαίδευση, ώστε να μπορεί ο ειδικός κάθε φορά να διαχειριστεί σωστά την κρίση και να μην επηρεάζεται και ο ίδιος από τη συναισθηματική φόρτιση και αγωνία των μαθητών και γονέων που έχει να διαχειριστεί. Αρχικάπρέπει να γνωρίζει τι είναι κρίση, ποια είναι τα στάδια μιας κρίσης, πως μπορεί να κατανοεί τα έντονα και επώδυνα συναισθήματα των εξυπηρετούμενων, την αμηχανία, τη σύγχυση και την απώλεια αυτοελέγχου που νιώθουν. Είναι πολύ σημαντικό να αποδέχεται το περιεχόμενο της κρίσης όπως το αντιλαμβάνεται το άτομο και να αξιολογεί τις ανάγκες και όλες τις δυνατότητες του ατόμου που εξυπηρετεί (Κανδυλάκη, 2008).

Εν κατακλείδι, ιδιαίτερα στην εποχή μας όπου τόσο οι κοινωνικές αλλαγές, όσο και οι οικονομικές και υγειονομικές συγκυρίες έχουν αλλάξει δραματικά τον τρόπο ζωής των περισσότερων ατόμων και έχουν πολλαπλασιάσει τα περιστατικά κρίσεων, θα πρέπει να θεωρήσουμε την κρίση ως μια ευκαιρία για αφύπνιση και κινητοποίηση δυνάμεων αλληλεγγύης και συνεκτικότητας, ώστε να λειτουργήσουν σαν προληπτικοί και προστατευτικοί παράγοντες, καθώς και σαν παράγοντες ανάπτυξης ψυχικής ανθεκτικότητας για την αποτελεσματική αντιμετώπιση της επόμενης κρίσης που θα συμβεί στη ζωή μας (Καλλινικάκη, 2011).

Αναφορές

Al-Balushi,B., Essa,M.M. (2020).The Impact of COVID-19 on Children − Parent’s Perspective. *International Journal of Nutrition, Pharmacology, Neurological Diseases,*10:164-5. Retrieved April 20, 2021 from https://www.ijnpnd.com/text.asp?2020/10/3/164/292686.

Caplan, G. (1964). *Principles of preventivepsychiatry.* New York: Basic Books.

Golberstein, E., Wen, H., Miller, B.F. (2020). Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) and Mental Health for Children and Adolescents.*JAMA Pediatrics.*Retrieved April 23, 2021 from: doi: 10.1001/jamapediatrics.2020.1456.

Greenstone, J.L., & Leviton, S.C. (2002). *Elements of crisis intervention.* Boston: Lahaska Press Houghton Mifflin.

Hafen, B.Q. & Peterson, B. (1982), *The crisis intervention handbook.* Englewood Cliffs, New Jersey.

Hoff, L.A. (1995). *People in crisis : understanding and helping.* (4th ed.) Redwood City. CA: Addison-Wesley.

Nicolau, C., Henter, R., Roman, N., Neculau, A. &Miclaus, R. (2020). Tele-Education Under the COVID-19 Crisis: Asymmetries in Romanian Education. *Symmetry.* 12(9):1502.Retrieved April 23, 2021 from: https://www.mdpi.com/2073-8994/12/9/1502.

Parad, J. (1966). *Crisis intervention : selected readings.* Family Service Association of America, New York.

Payne, M. (2000). *Σύγχρονηθεωρία της κοινωνικήςεργασίας.* (Μτφρ. Σ. Στρατιδάκη, Επιμ. Θ. Καλλινικάκη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Rowling, L. (2003).*Grief in School Communities. Effective Support Strategies.*Buckingham-Philadelphia. OpenUniversityPress. 50-72.

Smith, L.L. (1984). *Αναδρομή στη θεωρία της παρέμβασης σε περιόδους κρίσης.*Μτφρ. Εξάρχου, Εκλογή Θεμάτων Κοινωνικής Πρόνοιας, Δεκέμβριος 1984.

Strickler, M., &Bonnefil, M. (1974). Crisis Intervention and Social Casework: Similarities and Differences in Problem-Solving. *Clinical Social Work Journal, 2*(1), 36–44.

Tyhurst, J.S. (1957). The role of transition states –including disasters- in mental illness. *In symposium on preventive and social psychiatry.* Washington, D.C.: Walter Reed Army Institute of Research.

Thompson, N. (2000). *Understanding social work.*London : Palgrave.

Αναγνωστόπουλος, Φ., &Παπαδάτου, Δ. (1999). *Η ψυχολογία στο χώρο της υγείας.* Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Βεργέτη, Α. (2009). *Κοινωνική εργασία με οικογένειες σε κρίση.*Αθήνα : Τόπος.

Δημοπούλου- Λαγωνίκα, Μ., (2011). *Μεθοδολογία κοινωνικής εργασίας. Μοντέλα παρέμβασης. Από την ατομική στη γενική-ολιστική προσέγγιση.* Αθήνα : Τόπος.

Καλλινικάκη, Θ. (2011). *Εισαγωγή στη θεωρία και την πρακτική της κοινωνικής εργασίας*. Αθήνα: Τόπος.

Κανδυλάκη, Α. (2008). *Η συμβουλευτική στην κοινωνική εργασία. Δεξιότητες και τεχνικές.* Αθήνα: Τόπος.

Ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά και ψυχοπαθολογία των ατόμων με πρόβλημα όρασης: αυτοεκτίμηση, κέντρο ελέγχου, κατάθλιψη, χαρακτηριστικά προσωπικότητας

Βελησσαρίου Χρυσούλα
Φυσικός, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
email: velissariou1@gmail.com

Ονουφριάδου Ελένη
Φιλόλογος, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
email: elenonouf@hotmail.com

Πιπινής Αθανάσιος Μάριος
Μηχανολόγος Μηχανικός, Εκπαιδευτικός, τελειόφοιτος ΑΣΠΑΙΤΕ
email: thanpip654321@gmail.com

Τσακνάκης Μάριος
Γεωπόνος, Εκπαιδευτικός, μεταπτυχιακός φοιτητής
email: marios1096@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα βιβλιογραφική μελέτη, περιγράφει τον ρόλο που καλείται να διαδραματίσει η «ειδική αγωγή» για τα άτομα με προβλήματα όρασης στις σύγχρονες κοινωνίες μέσα από την εφαρμογή συγκεκριμένων διδακτικών πρακτικών. Αρχικά προσεγγίζεται εννοιολογικά η μειωμένη όραση, από νομικής άποψης και από τη σκοπιά της εκπαίδευσης. Παρουσιάζεται το θέμα των δεξιοτήτων των εν λόγω μαθητών και αναλύεται το πώς ο μη βλέπων μαθητής θα αποκτήσει αυτοεκτίμηση και ποιοι είναι οι παράγοντες που την επηρεάζουν. Γίνεται θεωρητική προσέγγιση στο εξωτερικό και εσωτερικό κέντρο ελέγχου των εν λόγω μαθητών. Αναπτύσσονται περιληπτικά τα αίτια της κατάθλιψης τους και παρουσιάζονται κάποια στοιχεία της προσωπικότητας τους. Ως αποτέλεσμα της έρευνας προτείνονται τρόποι για την ομαλή αναπτυξιακή πορεία τους. Έτσι εκπαιδευτικούς που δεν εξειδικεύονται στην ειδική αγωγή θα σχηματίσουν μία σφαιρική άποψη για το θέμα της εργασίας και για συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές με στόχο τη συμπερίληψη μαθητών με προβλήματα όρασης σε ένα σχολείο για όλους.

Λέξεις κλειδιά: οπτική αναπηρία, αυτοεκτίμηση, κέντρο ελέγχου, κατάθλιψη.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με την έρευνα της Παπανικολάου (2014), (όπως αναφέρεται στο Κασίδης κ.ά., 2015), 85% των παιδιών με αναπηρίες βρίσκονται εκτός σχολείων. Κατά τους Κασίδη κ.ά. (2015), λόγω των σύγχρονων οικονομικών συνθηκών δεν λειτουργεί σωστά ο θεσμός της παράλληλης στήριξης, ενώ τα ειδικά σχολεία ως θεσμός περιθωριοποιούν τους μαθητές με αναπηρίες, γιατί δεν υπάρχει αλληλεπίδραση των παιδιών αυτών με τους μαθητές του γενικού σχολείου. Άρα, μιλάμε για μια εκπαίδευση, η οποία παρουσιάζει ελλείψεις. Μέσα από την παρούσα εργασία προτείνονται τρόποι για συμπερίληψη των παιδιών με οπτική αναπηρία στο γενικό σχολείο, αφού αρχικά παρουσιαστούν τα κοινωνικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά αυτών των μαθητών. Άλλωστε, η συμπερίληψή τους προβλέπεται από το Σύνταγμα και οι μαθητές με προβλήματα όρασης έχουν κάθε δικαίωμα να φοιτούν μαζί με τους βλέποντες συμμαθητές τους (Γιαννού, 2018). Για να γίνει αυτό, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να στηρίζουν ψυχολογικά και διδακτικά τους μαθητές τους, εφόσον εκπαιδευτούν και οι ίδιοι, ενώ παράλληλα χρειάζεται να διεκδικούν την κατάλληλη υλική-τεχνική υποστήριξη, για να ασκήσουν το έργο τους (Χαϊδαλή, 2018). Ο στόχος της εργασίας

φιλοδοξεί να καλύψει αυτό το εκπαιδευτικό κενό και να παρουσιάσει περιληπτικά αλλά σφαιρικά τα χαρακτηριστικά της ψυχοπαθολογίας του μαθητή με μειωμένη όραση, καθώς και να προτείνει διδακτικές μεθόδους που θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιήσουν για να ενδυναμώσουν την εύθραυστη αυτοεκτίμηση του και να πυροδοτήσουν την μάθησή του.

Ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά και ψυχοπαθολογία των ατόμων με πρόβλημα όρασης: αυτοεκτίμηση, κέντρο ελέγχου, κατάθλιψη, χαρακτηριστικά προσωπικότητας

Κοινωνικά χαρακτηριστικά μαθητών με τύφλωση ή μειωμένη όραση

Ως τυφλό θεωρείται ένα άτομο, το οποίο διαθέτει οπτική οξύτητα 1/20 ή μπορεί να έχει μεγαλύτερη οπτική οξύτητα, αλλά υπάρχει απώλεια στο οπτικό πεδίο. Οπτικό πεδίο είναι ο χώρος που βλέπει κάποιος χωρίς κίνηση του κεφαλιού ή των ματιών του. Με αυτά τα χαρακτηριστικά το άτομο θεωρείται νομικά τυφλό.

Ένα άτομο θεωρείται ότι έχει μερική όραση (μειωμένη όραση) όταν η οπτική οξύτητα είναι μεγαλύτερη του 1/20 και μικρότερη του 1/10.

Μειωμένη όραση μαθητών στην εκπαίδευση: «Τυφλά» θεωρούνται τα παιδιά τα οποία λαμβάνουν απτικές και ακουστικές πληροφορίες στο πλαίσιο της εκπαίδευσής τους, χρησιμοποιούν την μπράιγ, ενώ παράλληλα ένα υψηλό ποσοστό αυτών των παιδιών αντιλαμβάνονται το φως (Webster κ.ά., 1998, σελ. 25) (όπως αναφέρεται στο Παπαδόπουλος, 2020).

Κοινωνικές δεξιότητες: Οι νέοι επιλέγουν, κυρίως, δραστηριότητες που δεν περιλαμβάνουν κοινωνικές επαφές (Wolffe κ.ά., 2000b) και λόγω έλλειψης της δυνατότητας της οπτικής παρατήρησης οι κοινωνικές δεξιότητες δεν μαθαίνονται αυθόρμητα (Sacks, 2006a) (όπως αναφέρονται στο Παπαδόπουλος, 2020).

Συγκεκριμένα, οι κοινωνικές δεξιότητες στις οποίες υστερούν τα άτομα με προβλήματα όρασης σε σύγκριση με τα βλέποντα είναι οι εξής:

- σωματικές ανταποκρίσεις (χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου, προσανατολισμός σώματος προς τον ομιλούντα, κατάλληλο ντύσιμο)
- λεκτικές δεξιότητες (χαιρετισμοί, έκφραση ενσυναίσθησης, φιλοφρονήσεις, έκφραση των επιθυμιών και των δικαιωμάτων τους)
- συνεργασία (τήρηση κανόνων, μη επιθετικότητα, δεξιότητες ακρόασης, επίλυση προβλημάτων).(Crosby, 2011).

Ως ισχυρά εργαλεία για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων από τους μαθητές με χαμηλή όραση μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα μοντέλα ρόλου, καθώς η εκπαίδευση αυτή συντελείται με ανέμελη συζήτηση με έναν ενήλικα με οπτική αναπηρία, ο οποίος μεταφέρει τις εμπειρίες του για τους τρόπους με τους οποίους λειτουργούσε στην καθημερινότητά του κατά την παιδική του ηλικία (Sacks κ.ά., 2006b).

Στο πλαίσιο της διδασκαλίας των κοινωνικών δεξιοτήτων και, ειδικότερα, όταν χρειάζεται να διορθωθούν κάποιες μη κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές των παιδιών με προβλήματα όρασης (όπως είναι το λίκνισμα του σώματος, το τρίψιμο των ματιών, η μη τήρηση της απόστασης ενός βραχίονα από τον διπλανό κ.ά.) δεν πρέπει οι ενήλικες να είναι συνεχώς επικριτικοί, γιατί ο τραυματισμός της παιδικής αυτοεκτίμησης δεν διορθώνεται ποτέ πλήρως (Wolffe κ.ά., 2000a).

Σημαντικό στοιχείο, εξάλλου, για την επίτευξη της αλληλεπίδρασης είναι να μάθουν οι μαθητές με μειωμένη όραση πώς θα μιλήσουν για την αναπηρία τους στους συμμαθητές τους. Μάλιστα, ενισχύεται η εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, όταν μπορέσουν να μιλήσουν ανοιχτά για τις δυνάμεις και τους περιορισμούς της αναπηρίας τους, γιατί παράλληλα αντιλαμβάνονται ότι αυτή είναι ένα μέρος μόνο της προσωπικότητάς τους και ότι οι άνθρωποι διαφέρουν μεταξύ τους. Η ανεξαρτησία τους και η εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους, επιπρόσθετα, τονώνεται, όταν τους δοθεί η ευκαιρία να συμμετέχουν σε πράγματα

που δεν είναι οι συνήθεις δραστηριότητες ατόμων με οπτική εξασθένιση, όπως η αναρρίχηση (Sacks κ.ά., 2006c).

Τα τυφλά παιδιά υστερούν στις κινητικές δεξιότητες σε σχέση με τα βλέποντα. Συγκεκριμένα αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διατήρηση ορθής στάσης και της στάσης του καθίσματος, στην αδρή κινητικότητα (ισορροπία) και λιγότερο στη λεπτή. Για αυτό προτείνεται να υπάρξει εκπαίδευση σε αυτούς τους τομείς από την ηλικία των έξι μηνών σύμφωνα με τους Bouchard κ.ά. (2000 όπως αναφέρεται στο Μέτσιου, 2008).

Όσον αφορά στην ανάγνωση και τη γραφή της Μπράιγ είναι αναγκαία η ανάπτυξη από τα παιδιά της λεπτής κινητικότητας των δαχτύλων. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με δραστηριότητες όπως το κόψιμο υφασμάτων και χαρτιών με ψαλίδι, παιχνίδι με πλαστελίνη, συμπιέσεις μαλακών αντικειμένων και σκάσιμο φυσαλίδων πλαστικών συσκευασιών (Harley κ.ά., 1997) (όπως αναφέρεται στο Παπαδόπουλος, 2020). Ωστόσο, πρέπει πρώτα να αποκτηθεί η αδρή κινητικότητα (Παπαδόπουλος, 2005).

Ψυχολογία και ψυχοπαθολογία μαθητών με οπτική αναπηρία

Η αυτοεκτίμηση του παιδιού συνδέεται στενά με την αποδοχή του από την οικογένεια, την ισότητα στον τρόπο αντιμετώπισής του από τους γονείς σε σχέση με τα άλλα παιδιά και την επιβράβευση για τα όποια επιτεύγματά του (Bishop, 1998) (όπως αναφέρεται στο Παπαδόπουλος, 2020). Ωστόσο, τα οπτικά ανάπηρα παιδιά μπορεί, εάν δεν διαθέτουν υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης, να μην καταφέρουν να αποδεχτούν τις επιπτώσεις της αναπηρίας τους, όπως το ότι οι άλλοι τους βλέπουν να μεταφέρουν τα ογκώδη αντικείμενα της εκπαίδευσής τους. Σε άλλες περιπτώσεις, για να αποκτήσουν μια ταυτότητα, όπως και οι νέοι γενικά, μπορεί να δοκιμάσουν τη χρήση των ναρκωτικών και του αλκοόλ (Arter, 1997) (όπως αναφέρεται στο Παπαδόπουλος, 2020).

Πολλές φορές η διάγνωση της οπτικής αναπηρίας προκαλεί στο άτομο άγχος και φόβο για το μέλλον και μπορεί αυτό να οδηγηθεί σε κατάθλιψη και κοινωνική απόσυρση (Southwell, 2012) (όπως αναφέρεται στην Καπαγερίδου, 2018).

Η δυσκολία, τέλος, μετακίνησης και η ανάγκη εξάρτησης από τους άλλους δημιουργούν πανικό και αίσθημα ανικανότητας για τη μετακίνηση χωρίς βοήθεια (Golledge, 1993) (όπως αναφέρεται στην Καπαγερίδου, 2018). Αυτή η ανικανότητα, όμως, δεν χαρακτηρίζει τα οπτικά ανάπηρα άτομα, τα οποία θέλουν να αποτελούν μέλη της κοινωνίας που ζουν, όπως οι υπόλοιποι, ελεύθερα και ανεξάρτητα, χωρίς να αντιμετωπίζονται ως στιγματισμένα, με λύπη, φόβο και αμηχανία (Duckett κ.ά., 2001˙ Southwell, 2012) (όπως αναφέρεται στην Καπαγερίδου, 2018).

Ένα άλλο ενδιαφέρον στοιχείο στην ψυχολογία ενός μη βλέποντα μαθητή που θα πρέπει να βελτιωθεί είναι το κέντρο ελέγχου. «Το κέντρο ελέγχου ορίζεται ως η εμπιστοσύνη και η πίστη του ατόμου στον έλεγχο των προσωπικών επιδιώξεων» σύμφωνα με τους McClun & Merrell (1988, όπως αναφέρεται στο Σταφυλίδης, 2020, σελ.37) και σχετίζεται με το πώς μπορεί να ελέγξει ό,τι επηρεάζει τη ζωή του (Adeoye & Emeke, 2010· Rotter, 1966) (όπως αναφέρεται στο Σταφυλίδης, 2020, Σελ. 38).

Τα άτομα με εσωτερικό κέντρο ελέγχου έχουν την πεποίθηση ότι η ζωή τους ρυθμίζεται με βάση τις ενέργειές τους, ενώ τα άτομα με εξωτερικό κέντρο ελέγχου ότι αυτή καθορίζεται από τη μοίρα και από άλλα άτομα (Rotter, 1966) (όπως αναφέρεται στον Σταφυλίδης, 2020).

Οι μαθητές με μειωμένη όραση εμφανίζουν εξωτερικό κέντρο ελέγχου (Roy κ.ά., 2002) (όπως αναφέρεται στο Σταφυλίδης, 2020) και για αυτό οι ειδικοί θεραπευτές χρειάζεται στο πλαίσιο αποτροπής της παθητικότητας των ατόμων να θέτουν στόχους που μπορούν να πραγματοποιηθούν με αυξανόμενη κλιμάκωση (Σταφυλίδης, 2020).

Παράλληλα, το εσωτερικό κέντρο ελέγχου εμφανίζεται στα μη βλέποντα άτομα που εργάζονται, σε αντίθεση με όσα δεν εργάζονται (McDonnall & Crudden, 2009) (όπως αναφέρεται στο Σταφυλίδης, 2020). Σημαντική, εξάλλου, είναι η επιτυχής εκμάθηση της

κίνησης με λευκό μπαστούνι και σκύλο οδηγό για την βίωση της ανεξαρτησίας τους (Worth, 2013) (όπως αναφέρεται στο Σταφυλίδης, 2020).

Σύμφωνα με την Parsons, 1987 (όπως αναφέρεται στο Μέτσιου, 2008) η υπευθυνότητα των παιδιών και εφήβων με προβλήματα όρασης για τη σχολική τους επίδοση μπορεί να αυξηθεί, όταν καλλιεργούνται οι δεξιότητες της αυτονομίας και της καθημερινής διαβίωσης.

Όπως αναφέρθηκε σχετικά προηγουμένως η υπευθυνότητα αυτών των παιδιών δεν μπορεί να αναπτυχθεί αυθόρμητα γιατί δεν αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες και δεν εκφράζουν τις επιθυμίες τους με συνέπεια να νιώθουν άβουλοι και να οδηγούνται σε ψυχολογικό αδιέξοδο εάν δεν εμψυχωθούν (Caballo & Verdugo, 2007) (όπως αναφέρεται στην Αναστασιλάκη, 2017).

Επίσης, η ψυχολογική επιβάρυνση, την οποία οι ασθενείς αποδίδουν στο πρόβλημα της αναπηρίας τους, επηρεάζει και τη θεραπευτική διαδικασία του ατόμου, σε κάποιες περιπτώσεις καθώς επιπλέον η κατάθλιψη που τους προκαλείται από το ψυχολογικό τους αδιέξοδο χειροτερεύει τα παθολογικά συμπτώματα. Στην ίδια έρευνα διαπιστώθηκε ότι λόγω της μη αποδοχής από τους ασθενείς της νέας τους κατάστασης, ιδιαίτερα όταν μαθαίνουν ότι αυτή πιθανόν θα οδηγήσει σε ολική τύφλωση δημιουργούνται χειρότερα ψυχολογικά προβλήματα, (Brook, Elder, Zalidis, 1998) (όπως αναφέρεται στην Μακρίδου, 2008).

Ωστόσο, για τη μείωση καταθλιπτικών συναισθημάτων στους ανθρώπους με εξασθενημένη όραση ο εθελοντισμός μπορεί να βοηθήσει, καθώς συμβάλλει στην κοινωνική τους ένταξη. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ανάπηροι δήλωσαν ενδιαφέρον για ενασχόλησή τους με εθελοντική εργασία σε αθλητισμό, τέχνες και περιβάλλον (Ζαλίδα, 2017).

Για την αποφυγή παρεξηγήσεων από τους συμμαθητές τους στο σχολείο, λόγω αδέξιων κινήσεων των παιδιών με μειωμένη όραση ή λόγω της αίσθησης ότι ευνοούνται τα παιδιά αυτά από τους δασκάλους, χρειάζεται να γίνεται ενημέρωση προς τα υπόλοιπα παιδιά για τα προβλήματα των ανάπηρων μαθητών και προτροπή για διακριτική υποστήριξή τους (Arter, 1997) (όπως αναφέρεται στο Παπαδόπουλος, 2020). Στο πλαίσιο αυτό της αποφυγής παρεξηγήσεων από τους άλλους, για να αποβληθούν κάποιες κοινωνικά μη κατάλληλες συμπεριφορές: το κούνημα χεριών και δαχτύλων, το σωματικό λίκνισμα ή χτύπημα του κεφαλιού, το τρίψιμο ματιών, τίναγμα ποδιού, νευρικές κινήσεις ή χειροκροτήματα, μορφασμοί, τράβηγμα μαλλιών… η εκπαίδευση πρέπει να εστιάζει στην ενίσχυση της σωστής συμπεριφοράς. Επίσης, οι κοινωνικές δεξιότητες πρέπει να διδαχθούν σε μικρή ηλικία στους μη βλέποντες μαθητές, γιατί είναι απαραίτητες για την κοινωνική ενσωμάτωση τους. Τέτοιες δεξιότητες είναι ο χαιρετισμός με κίνηση χεριού, άρνηση ή κατάφαση με κούνημα κεφαλιού και η κίνηση κεφαλιού προς τον συνομιλητή. Τέλος, αναγκαία είναι η επαφή με τα πραγματικά αντικείμενα πριν αυτά χρησιμοποιηθούν ως παιχνίδια (αυτοκίνητα, κούκλες…) (Bishop, 1996) (όπως αναφέρεται στο Παπαδόπουλος, 2020).

Η δυσκολία ανάπτυξης σχέσεων με τους συνομηλίκους που παρατηρείται στα μη βλέποντα παιδιά οφείλεται, ίσως, στη συνεχή επιτήρησή τους από τους γονείς και στην έλλειψη δυνατότητας για ανακάλυψη της ζωής. Η κοινωνικοποίηση, άλλωστε, του παιδιού εξαρτάται από τη θετική προσαρμογή της οικογένειας στην ύπαρξη του ανάπηρου παιδιού (Warren, 1994). Επιπλέον, σύμφωνα με έρευνα του Sommers (1944) η υπερπροστασία μειώνει όχι μόνο την κοινωνικοποίηση των παιδιών, αλλά και την προσαρμογή τους στην αναπηρία (όπως αναφέρονται στο Παπαδόπουλος, 2020).

Συμπεράσματα

Η εκπαίδευση των παιδιών με προβλήματα όρασης παρουσιάζει σημαντικές ελλείψεις. Για αυτό παρουσιάζει ενδιαφέρον η διερεύνηση της διαμόρφωσης της προσωπικότητας των παιδιών αυτών και στη συνέχεια η εξεύρεση τρόπων για την ενίσχυση της

αυτοπεποίθησης και της αυτονομίας τους ή ακόμη της ανεξαρτησίας αυτών των ατόμων. Από τα δεδομένα που μελετήθηκαν διαπιστώνονται δυσκολίες:

- Στη διάκριση των λεπτομερειών
- Στην ανάγνωση και γραφή και στον χειρισμό του σχετικού εξοπλισμού
- Στην κίνηση στον χώρο ή σε σταθερή πορεία
- Στην εύρεση αντικειμένων.

Τα παραπάνω θέματα μπορούν να επιλυθούν με εκπαίδευση για την κίνηση σε πραγματικές καταστάσεις και με κατάλληλες ασκήσεις για την ανάπτυξη της αδρής και της λεπτής κινητικότητας.

Όσον αφορά στις κοινωνικές δεξιότητες υπάρχουν προβλήματα στην επικοινωνία με τη γλώσσα του σώματος (χαιρετισμοί, εκφράσεις προσώπου, προσανατολισμός του προσώπου και του σώματος προς τον συνομιλητή), με τη μη έκφραση των επιθυμιών και των συναισθημάτων. Αυτά τα θέματα μπορούν να βελτιωθούν με την επικοινωνία των μαθητών με έναν ενήλικα με παρόμοια αναπηρία, ώστε μέσα από συζήτηση να πληροφορηθούν τα παιδιά με ποιους τρόπους αντιμετώπισε κάποιος με το ίδιο πρόβλημα τα ζητήματα που προκύπτουν στην καθημερινότητα, όταν ήταν νέος. Επίσης, σημαντική είναι και μαγνητοσκόπηση συμπεριφορών του παιδιού με μειωμένη όραση από τον δάσκαλό του, για να αντιληφθεί το ίδιο τα συμπεριφορικά του λάθη, (Wagner,2004).

Για την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές, αξίζει να σημειωθεί ότι χρειάζεται το παιδί να εκπαιδευθεί να μιλήσει ανοιχτά για την αναπηρία του στους συμμαθητές του, για να γίνει κατανοητό στο ίδιο αλλά και στους άλλους ότι η αναπηρία είναι ένα στοιχείο μόνο της προσωπικότητάς του και δεν το χαρακτηρίζει συνολικά, και ότι δεν θα πρέπει οι άλλοι να το αντιμετωπίζουν με αμηχανία.

Όσον αφορά στην πιθανή κατάθλιψη, θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί με εκπαίδευση για μεγαλύτερη ανεξαρτησία των ατόμων με προβλήματα όρασης και την ενασχόληση με τον εθελοντισμό και με κάποιες δραστηριότητες που δεν συνηθίζονται από οπτικά ανάπηρα άτομα. Στους ενήλικες η ενασχόληση με κάποιο επάγγελμα φαίνεται ότι μειώνει την πιθανότητα εμφάνισης κατάθλιψης.

Τέλος, είναι ανάγκη να εκπαιδευτούν και οι γονείς για τον τρόπο που θα συμπεριφέρονται στα παιδιά τους που παρουσιάζουν προβλήματα όρασης, καθώς ο τρόπος τους δεν θα πρέπει να είναι επικριτικός αλλά ενισχυτικός των καλών πρακτικών των παιδιών τους.

Αναφορές

Αναστασιλάκη, Β. (2017). *Εκπαίδευση και ποιότητα ζωής των εφήβων και ενηλίκων με πρόβλημα όρασης* [Διπλωματική εργασία]. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ειδική Αγωγή, εκπαίδευση και αποκατάσταση». Θεσσαλονίκη.

Γιαννού, Κ. (2018). *Προσαρμογή και στήριξη μαθητών με προβλήματα όρασης στο γενικό σχολείο.* [Διπλωματική εργασία]. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ειδική Αγωγή, εκπαίδευση και αποκατάσταση». Θεσσαλονίκη.

Ζαλίδα, Γ. (2017). *Η επίδραση της οικονομικής κρίσης και του εθελοντισμού στην κατάθλιψη ατόμων με προβλήματα όρασης*. [Διπλωματική εργασία]. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ειδική Αγωγή, εκπαίδευση και αποκατάσταση». Θεσσαλονίκη.

Καπαγερίδου, Σ. (2018). *Η κοινωνική στήριξη των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στους μαθητές με οπτική αναπηρία*. [Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας]. Θεσσαλονίκη. http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/22124.

Κασίδης, Δ. & Αποστολίδου, Ε. & Δουφεξή, Θ. (2015). Η ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο φάσμα της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015, 595-605. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τομέας Ειδικής Αγωγής και Ψυχολογίας. http://dx.doi.org/10.12681/edusc.258

Μακρίδου, Α. (2008). *Διερεύνηση των επιπέδων άγχους & κατάθλιψης σε άτομα με σοβαρά μειωμένη όραση ή τύφλωση στην Ανατολική Μακεδονία (νομοί Καβάλας- Δράμας- Σερρών)***.** [Διπλωματική εργασία] Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών Υγείας, Τμήμα Ιατρικής, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα: Πρωτοβάθμια φροντίδα Υγείας. Λάρισα.

Μέτσιου, Α. (2008). *Η προσαρμοστική συμπεριφορά παιδιών και εφήβων με πρόβλημα όρασης, με τη χρήση της Κλίμακας Προσαρμοστικής Συμπεριφοράς Vineland*. [Διπλωματική εργασία]. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Μεταπτυχιακό Ειδικής Αγωγής. Θεσσαλονίκη.

Παπαδόπουλος, Κ. (2005). *Εκπαίδευση ατόμων με οπτική αναπηρία*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Κέντρο διά βίου μάθησης, Επιμορφωτικό Πρόγραμμα: Ειδική Αγωγή, Κύκλος Α΄.

Παπαδόπουλος, Κ. (2020). *Κοινωνικές Δεξιότητες*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Κέντρο διά βίου μάθησης, Επιμορφωτικό Πρόγραμμα: Ειδική Αγωγή, Κύκλος Α΄.

Σταφυλίδης, Α. (2020). *Η επίδραση της αυτόνομης κίνησης στα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των ατόμων με οπτική αναπηρία*. [Διπλωματική εργασία]. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Ειδική Αγωγή, εκπαίδευση και αποκατάσταση. Θεσσαλονίκη.

Χαϊδαλή, Ζ. (2018). Μορφές κοινωνικής στήριξης στους μαθητές με οπτική αναπηρία υπό το πρίσμα των εκπαιδευτικών. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση», Διπλωματική Εργασία.

Crosby, J.W. (2011). Test Review: Social Skills Improvement System Rating Scales. *Journal of Psycho educational Assessment*, 29(3),292-296.

Sacks, S. Z. & Wolffe, K. E. (2006a). Social Skills Assessment. *Teaching Social Skills to Students with Visual Impairments: From Theory to Practice*. New York: American Foundation for the Blind Press.

Sacks, S. Z. & Wolffe, K. E.(2006b). Promoting and Nurturing Self-Esteem. *Teaching Social Skills to Students with Visual Impairments: From Theory to Practice*. New York: American Foundation for the Blind Press.

Sacks, S.Z. & Wolffe K.E. (2006c). The importance of Peers and Role Models. *Teaching Social Skills to Students with Visual Impairments: From Theory to Practice*. New York: American Foundation for the Blind Press.

Wagner, E. (2004). Practice Report Development and Implementation of a Curriculum to Develop Social Competence for Students with Visual Impairments in Germany. *JVIB,* 98(11). https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ683811.pdf

Wolffe, K.E. & Sacks, S.Z. & Thomas, K.L. (2000a). Correction of indecent behavior. *Focused On: Importance and Need for Social Skills*. New York: American Foundation for the Blind Press.

Wolffe, K.E. & Sacks, S.Z. & Thomas, K.L. (2000b). Teaching of Social Skills. *Focused On: Importance and Need for Social Skills*. New York: American Foundation for the Blind Press.

Ψυχικές διαταραχές και ατομική μέθοδος μελέτης φοιτητών στην περίοδο της πανδημίας

Δροσινού – Κορέα Μαρία
Μόνιμη Επίκουρος Καθηγήτρια, Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
drossinou@uop.gr , drosinnou@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στις παραμέτρους εκείνες που προσδιορίζουν την ατομική μέθοδο μελέτης στην περίοδο πανδημίας σε φοιτητές με νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Στις υποθέσεις εργασίας διερευνάται αν ο εγκλεισμός στο σπίτι βελτιώνει τις δεξιότητες των φοιτητών ως προς τον τρόπο που αυτοί μελετούν τα γνωστικά αντικείμενα που εξετάζονται στο πανεπιστήμιο. Σε αυτήν την εμπειρική έρευνα στον τομέα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης αξιοποιήθηκαν δεδομένα από την μεθοδολογία παρατήρησης και παρέμβασής με καταγραφές σε ανακοινώσεις, διαλέξεις, απαντήσεις σε Google Forms που δόθηκαν στους φοιτητές στο εκλας αλλά και στις ατομικές συμβουλευτικές συνεδρίες με ορισμένα πρωτόκολλα. Στα αποτελέσματα οι περισσότεροι φοιτητές είχαν ενστερνιστεί τον εγκλεισμό και βελτίωναν σημαντικά τις συμπεριφορές ατομικής μεθόδου μελέτης και τις επιδόσεις τους.

Λέξεις κλειδιά: νευροαναπτυξιακές διαταραχές, φοιτητές, πανδημία

Εισαγωγή

Οι ψυχικές διαταραχές όλο και περισσότερο αναγνωρίζονται ως νευροαναπτυξιακά φαινόμενα που εξελίσσονται από συμπτώματα σε χρόνιες νόσους. Αυτές οι αναπτυξιακές διαταραχές υποδηλώνουν καθυστερήσεις, ή αποκλίσεις στη συμπεριφορά καθώς επηρεάζουν την ψυχολογική λειτουργία. Ανάμεσα στις συμπεριφορές αναφέρεται και αυτή της ατομικής μεθόδου μελέτης που παρατηρείται στους φοιτητές στα Πανεπιστήμια. Σύμφωνα με τους ερευνητές Rutter,, Kim-Cohen, & Maughan, (2006) οι νευροαναπτυξιακές διαταραχές εντοπίζονται σε συνέχεια και ασυνέχειες της φαινοτυπικής ψυχοπαθολογίας μεταξύ παιδικής και ενήλικης ζωής. Αυτές οφείλονται σε καθυστέρηση στην ανάπτυξη του εγκεφάλου, σε μεταβολές στην ανάπτυξη του εγκεφάλου και επηρεάζονται από το χρόνο κατά τον οποίο προκλήθηκε η βλάβη η οποία μπορεί να συμβεί κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης, κατά την περιγεννητική περίοδο, τη βρεφική αλλά και την παιδική ηλικία. Η Κουμούλα, (2020: σσ. 9-24) στο βιβλίο ‘’ψυχική υγεία παιδιών και εφήβων’’ από την εταιρεία για την ψυχική υγεία παιδιών και εφήβων εκδόσεις αναφέρεται στο εύρος των αναπτυξιακών ελλειμμάτων που προκαλούν πολύ συγκεκριμένες επιπτώσεις τόσο στη μάθηση όσο και στην συνολική βλάβη των κοινωνικών δεξιοτήτων και της νοημοσύνης. Στον όρο νευροαναπτυξιακές διαταραχές μπορεί να περιλαμβάνεται ένα μεγάλο εύρος νευρολογικών και ψυχιατρικών καταστάσεων που είναι πολύ διαφορετικές ως προς την κλινική εικόνα και την αιτιολογία. Αυτές συναντώνται σε γενετικά σύνδρομα, στον αυτισμό, στην εγκεφαλική παράλυση, στην διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με υπερκινητικότητα, στην επιληψία, στο σύνδρομο Down, στο σύνδρομο Τουρέτ. Ωστόσο, στη σκέψη όσων ασχολούνται με τα ζητήματα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης οι ψυχικές διαταραχές νοηματοδοτούνται ως καταστάσεις που επιδρούν νευρολογικά στην ανάπτυξη και αποδίδονται σε γενετικά ή επίκτητα αιτία όπως είναι το σύνδρομο του εύθραυστου Χ, ή το αλκοολικό σύνδρομο. Σύμφωνα με την πέμπτη αναθεώρηση του διαγνωστικού και στατιστικού εγχειριδίου ψυχικών διαταραχών (DSM 5, 2013) έχουν έρθει στο προσκήνιο τα περιβαλλοντολογικά αίτια όπως η κατανάλωση αλκοόλ από τη μητέρα και ειδικά το πρώτο τρίμηνο της κύησης. Δηλαδή αυτές οι περιβαντολλογικές αναφορές εστιάζουν σε καταστάσεις πολυπαραγοντικής αιτιολογίας όπου επηρεάζεται εκλεκτικά αυτό που εκδηλώνεται με την δυσλεξία και τον αυτισμό. Οι ερευνητές (Magiati, Tay, & Howlin, 2014)

έχουν περιγράψει γνωστικά κοινωνικά και συμπεριφορικά αποτελέσματα σε ενήλικες με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού σε μια συστηματική ανασκόπηση διαχρονικών μελετών παρακολούθησης αυτών των νευροψυχιατρικών διαταραχών.

Οι ψυχικές δυσλειτουργίες ανιχνεύονται στην συμπεριφορά, στην ωρίμανση και εκδηλώνονται με την μαθησιακή ετοιμότητα (Thapar, Cooper, & Rutter, 2017). Η πορεία της διαταραχής της ωρίμανσης δεν χαρακτηρίζεται από υφέσεις και εξάρσεις που εμφανίζουν οι περισσότερες πολυπαραγοντικές ψυχικές διαταραχές. Ακόμη στην ωρίμανση υπάρχει μία γενική τάση να μειώνεται με το χρόνο η δυσλειτουργία που προκαλείται από την νευροαναπτυξιακή διαταραχή. Ενώ οι ψυχικές διαταραχές επιμένουν στην ενήλικη ζωή και προκαλούν κάποιου βαθμού γενική ή ειδική γνωστική βλάβη. Όσον αφορά την ιδεολογία για τις ατομικές διαφορές, στην ωρίμανση, η επίδραση του περιβάλλοντος επίσης είναι σημαντική. Ανάμεσα σε αυτούς συμπεριλαμβάνονται η χρήση αλκοόλ, καπνού και τοξικών ουσιών από τη μητέρα κατά την κύηση, το χαμηλό βάρος γέννησης και η έκθεση του παιδιού σε περιβαλλοντολογική ρύπανση. Με γενικό χαρακτηριστικό για τις περισσότερες νευροαναπτυξιακές διαταραχές να φαίνεται ότι υπάρχει μεγαλύτερη επικράτηση στους άρρενες. Οι διαδικασίες ωρίμανσης και το διευκολυντικό περιβάλλον έχουν περιγραφεί σε ψυχαναλυτικές μελέτες για τη Θεωρία της Συναισθηματικής Ανάπτυξης (Winnicott, 2016). Σε αυτό το σημείο η ατομικότητα συσχετίζεται με την έννοια ΄΄μόνος΄΄ χωρίς να παραβλέπεται ότι πολλοί άνθρωποι είναι πράγματι ικανοί να χαίρονται τη μοναξιά πριν βγουν από την παιδική ηλικία, ίσως μάλιστα να αξιολογούν τη μοναξιά ως το πιο πολύτιμο απόκτημα. Η ικανότητα να είσαι μόνος είναι είτε ένα φαινόμενο εξαιρετικής λεπτότητας, ένα φαινόμενο που μπορεί να συμβεί κατά την ανάπτυξη ενός ατόμου μετά την εγκατάσταση τριαδικών σχέσεων (μητέρα-παιδί- πατέρας), είτε ένα φαινόμενο της πρώτης περιόδου της ζωής που δικαιούται ειδική μελέτη επειδή αποτελεί το θεμέλιο πάνω στο οποίο οικοδομείται με πολύ λεπτό τρόπο η μοναχικότητα. Όπως αναφέρει ο Winnicott, (1958) «πρόκειται για την εμπειρία να είσαι μόνος, ως βρέφος και μικρό παιδί, παρουσία της μητέρας. Έτσι η βάση για την ικανότητα να είσαι μόνος αποτελεί ένα παράδοξο και συνίσταται στην εμπειρία να είσαι μόνος ενόσω κάποιος άλλος είναι παρών.»

Οι παρατηρήσεις στις δεξιότητες συμπεριφοράς των φοιτητών ως προς τον ατομικό τρόπο που συνειδητά ή ασυνείδητα επιλέγουν να μελετήσουν στις συνθήκες του εγκλεισμού στο σπίτι στην περίοδο της πανδημίας και τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν υπαγόρευσαν την αναγκαιότητα της παρούσας μελέτης. Σκοπός της παρούσας έρευνας είμαι να αναδείξει τους παράγοντες εκείνους που εμπλέκονται με την ατομική μέθοδο μελέτης σε φοιτητές με ή χωρίς με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες στο Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών και στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στις συμπεριφορές των φοιτητών και φοιτητριών με νευροαναπτυξιακές δυσκολίες και διαγνωσμένες ψυχικές διαταραχές. Τέλος στην μελέτη μας συμμετείχαν φοιτητές που νόσησαν με κορωνοϊό και προσέγγισαν την ατομική μελέτη στα μαθήματα με τεράστιο άγχος, δηλώνοντας το φόβο για το θάνατο και την πιθανή απώλεια της ζωής τους. Αυτοί οι φοιτητές αποδιοργανώθηκαν σε ότι αφορούσε τον τρόπο με τον οποίο μελετούσαν και το χρόνο τον οποίο απαιτείτο να διαθέσουν για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των γνωστικών αντικειμένων και της απόκτησης επαρκών γνώσεων σε αυτά.

Μεθοδολογία

Το πρόβλημα της ατομικής μελέτης με έμφαση τους φοιτητές με νευροαναπτυξιακές διαταραχές (Goswami, 2019, 2021) στην περίοδο της πανδημίας διερεύνησε δύο παραμέτρους. Η πρώτη ως υπόθεση εργασίας έθεσε το ζήτημα του εγκλεισμού στο σπίτι και αν βελτιώνει τις δεξιότητες στην συμπεριφορά των φοιτητών ως προς τον τρόπο που αυτοί μελετούν τα γνωστικά αντικείμενα που εξετάζονται στο πανεπιστήμιο (Drossinou Korea, 2020, 2021). Η δεύτερη παράμετρος ως υπόθεση εργασίας έθεσε το ζήτημα της

υποχρεωτικής από απόστασης διδασκαλίας και εξέτασης και αν μειώνει τις βαθμολογικές επιδόσεις τους στα μαθήματα.

Η αφετηρία της έρευνας τοποθετείται στις αρχές Μαρτίου του 2020 και η καταληκτική της ημερομηνία κλειδώνει στις 25 Ιουνίου 2021. Πρόκειται για εμπειρική έρευνα στο διεπιστημονικό πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης αξιοποιώντας την μεθοδολογία της συμμετοχικής παρατήρησης και την μεθοδολογία παρέμβασης με τις ατομικές συμβουλευτικές συνεδρίες. Σε αυτήν συμμετείχαν τετρακόσιοι εβδομήντα (470) φοιτητές από τους οποίους 70 φοιτούσαν στο Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΓΠΑ). Τετρακόσιοι (400) φοιτητές, αγόρια (101) και κορίτσια (289) φοιτούσαν στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου (ΠΑΠΕΛ) στη Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών (ΣΑΕΠΣ). Οι φοιτητές ταξινομήθηκαν σε αυτούς που έφεραν Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) ή και αναπηρίες ως αποτέλεσμα νευροαναπτυξιακών διαταραχών και σε αυτούς που δεν είχαν πιστοποίηση της αναπηρίας από ΚΕΠΑ. Έτσι από το ΠΑΠΕΛ-ΣΑΕΠΣ πενήντα (50) φοιτητές έφεραν ΕΕΑ ή και αναπηρία και από το ΓΠΑ εξήντα (60), βλ. πίνακα (1). Οι φοιτητές του ΠΑΠΕΛ-ΣΑΕΠΣ είχαν εγγραφεί στο εκλας στο οποίο είχαν δηλώσει όλα τα ατομικά στοιχεία (ονοματεπώνυμο, αριθμό μητρώου, διεύθυνση κατοικίας, τηλέφωνο, εμαιλ), τα οποία ήταν προσβάσιμα στον διδάσκοντα καθηγητή. Οι φοιτητές του ΓΠΑ είχαν καταθέσει γραπτό αίτημα στο Γραφείο Φοιτητικής Μέριμνας και ζητούσαν τις διευκολύνσεις που προβλέπονται από την νομοθεσία προσκομίζοντας σειρά δικαιολογητικών όπως η πιστοποίηση της αναπηρίας από το Κέντρο Πιστοποίησης της Αναπηρίας, (ΚΕΠΑ) ή από τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ) και άλλες ιατρικές βεβαιώσεις από νοσοκομεία που είχαν νοσηλευτεί. Στο αίτημα τους δήλωναν επίσης όλα τα ατομικά στοιχεία (ονοματεπώνυμο, αριθμό μητρώου, διεύθυνση κατοικίας, τηλέφωνο, εμαιλ) τα οποία κοινοποιούσαν στο Γραφείο Διασύνδεσης και προσωπικά στον σύμβουλο σε θέματα ΕΑΕ των εν λόγω φοιτητών. Τέλος, οι φοιτητές του ΠΑΠΕΛ-ΣΑΕΠΣ μέσω εμαιλ με την ερευνήτρια ζητούσαν βοήθεια στην ατομική μέθοδο μελέτης τους και στην συνέχεια συζητούσαν ότι ήταν φορείς ΕΕΑ ή και αναπηρίας από το ΚΕΣΥ, ή το κέντρο ψυχικής υγείας, ή το ΚΕΠΑ.

Με τους φοιτητές του ΓΠΑ (Δροσινού Κορέα, 2020) συζητήθηκε η ατομική μέθοδος μελέτης σε απόσταση με ατομικές τηλεσυνεδρίες συμβουλευτικής ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και μικροομαδικές τηλεδιαλέξεις γύρω από ζητήματα μνημονικών τεχνικών. Με τους φοιτητές του ΠΑΠΕΛ-ΣΑΕΠΣ συζητήθηκαν σε σειρά μαθημάτων με τηλεδιαλέξεις με θεματικές ενότητες σχετικά με την δυσλεξία, τον αυτισμό, την παιδαγωγική της σχολικής ένταξης και την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ). Τα δεδομένα προήλθαν από ηλεκτρονικές καταγραφές στο εκλας και τις Google form.

Πίνακας 1. Συμμετέχοντες στην έρευνα

Πανεπιστήμιο	Αριθμός φοιτητών	Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες-αναπηρίες	Χωρίς Πιστοποίηση της αναπηρίας-ΚΕΠΑ
Πελοποννήσου	400	50	350
Γεωπονικό Αθηνών	70	60	10
Σύνολο	470	110	360

Μεθοδολογία Συμμετοχικής παρατήρησης

Οι παρατηρήσεις αξιοποίησαν την συμμετοχή των φοιτητών του ΓΠΑ καθώς και φοιτητών που φοιτούν στα τμήματα του πρώην ΤΕΙ Στερεάς Ελλάδας από τη Σχολή Εφαρμοσμένων Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών, το Τμήμα Επιστήμης Φυτικής Παραγωγής, το Τμήμα Βιοτεχνολογίας, το Τμήμα Επιστήμης Τροφίμων και Διατροφής του Ανθρώπου, το Τμήμα Αγροτικής Οικονομίας και Ανάπτυξης, το Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Φυσικού Περιβάλλοντος. Αυτοί οι φοιτητές καλούνται με ορισμένο υπερσύνδεσμο να παρακολουθήσουν διαδικτυακά, μέσω τηλεδιάσκεψης. Οι παρατηρήσεις

προέρχονται από τα ερωτήματα που έθεταν στα μικρόφωνα τους ως προς τις μνημονικές δυσκολίες που συναντούσαν στην ατομική μέθοδο μελέτης σε συγκεκριμένα μαθήματα σε θεωρητικό αλλά και σε εργαστηριακό μαθησιακό περιβάλλον Βλ. Πίνακα (2). Αυτές καταγράφησαν σε ορισμένα πρωτόκολλα σε πίνακες excel καθώς και με τα μηνύματα που έστελναν στο chat. Αυτά ταξινομήθηκαν με κριτήρια το επίπεδο του βαθμού δυσκολίας που δήλωνε ο φοιτητής στην κατανόηση των κειμένων και την ένταση της συναισθηματικής δήλωσης για ‘’άμεση βοήθεια’’ σε αυτό που δεν καταλάβαινε και αδυνατούσε να θυμηθεί.

Πίνακας 2. Συμμετοχικές παρατηρήσεις σε φοιτητές ΓΠΑ εν μέσω πανδημίας-covid

Α/Α	Εργαστήρια μνημονικών τεχνικών	φοιτητές	αγόρια	κορίτσια	ΚΕΠΑ
1	Μνημονικές λειτουργίες και αποδοτική μελέτη στο Πανεπιστήμιο.	29	7	22	25
2	Ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες και μνημονικές λειτουργίες.	11	4	7	10
3	Μνημονικές τεχνικές και προετοιμασία των υπό εξέταση μαθημάτων.	43	11	32	40
4	Γνωσιακοί χάρτες και εργαζόμενη μνήμη.	32	8	24	30
5	Λήθη και υποβοηθούμενες μνημονικές ανακλήσεις Ατομικές σημειώσεις μαθημάτων (χειρόγραφες / ηλεκτρονικές).	25	5	20	20
6	Μνημονικές τεχνικές μελέτης και αυτοβιογραφική μνήμη.	35	6	29	31
7	Ο βαθμός δυσκολίας στη μελέτη του μαθήματος.	18	8	10	15
8	Η αναζήτηση της προσωπικής μεθόδου μελέτης και η νευροβιολογία της μνήμης.	29	10	19	21
9	Το εξεταστικό πρόγραμμα, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και οι μνημονικές τεχνικές.	17	9	8	12
10	Κινητοποίηση ατομικών μνημονικών διεργασιών και γνωστική επάρκεια στις εξετάσεις	30	14	16	26

Οι παρατηρήσεις αξιοποίησαν την συμμετοχή των φοιτητών της ΣΑΕΠΣ και τα ερωτήματα που έθεταν στα μικρόφωνα τους ως προς τις δυσκολίες που συναντούσαν στην ατομική μέθοδο μελέτης σε συγκεκριμένες ενότητες και ασκήσεις σε μια σειρά μαθημάτων από τις ομαδικές από απόσταση τηλεδιαλέξεων στα γνωστικά αντικείμενα βλ. Πίνακα(3). Αυτές καταγράφησαν σε ορισμένα πρωτόκολλα σε πίνακες excel καθώς και τα μηνύματα που έστελναν στο chat. Αυτά ταξινομήθηκαν με κριτήρια το επίπεδο του βαθμού δυσκολίας που δήλωνε ο φοιτητής στην κατανόηση των αντικειμένων και την ένταση της συναισθηματικής δήλωσης για ‘’άμεση βοήθεια’’.

Πίνακας 3. Συμμετοχικές παρατηρήσεις σε φοιτητές ΣΑΕΠΣ εν μέσω πανδημίας

α/α	Κωδικός	Μάθημα	Εξάμηνο	Τμήμα	Φοιτητές	αγόρια	κορίτσια
1	13Κ46_8	Διδακτική μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	ΧΕΙΜ	Φιλολογία	1		1
2	13Κ43_11	Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση	ΧΕΙΜ	Φιλολογία	5	1	4
3	13Ε75_18	Εκπαιδευτική ένταξη και διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με αυτισμό	ΧΕΙΜ	Φιλολογία	42	9	33
4	13Ε64_15	Διδακτική μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία) Ι	ΧΕΙΜ	Φιλολογία	64	12	42
5	12Ι/ΠΔΓ-1_18	Παιδαγωγική της Σχολικής Ένταξης σε μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες	ΕΑΡ	ΙστορίαΔΠΑ	90	20	70
6	12Ι/ΠΔΓ-1_16	Παιδαγωγική της Σχολικής Ένταξης (με έμφαση στις Θεωρίες Μάθησης)	ΕΑΡ	ΙστορίαΔΠΑ	19	10	9
7	12ΕΠΙ-60_20	Εκπαιδευτική ένταξη με διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με αυτισμό	ΧΕΙΜ	ΙστορίαΔΠΑ	27	10	17
8	12ΕΠΙ-57_20	Διδακτική μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία) Ι	ΧΕΙΜ	ΙστορίαΔΠΑ	30	13	17
9	12ΕΠΑ-60_20	Εκπαιδευτική ένταξη με διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με αυτισμό	ΧΕΙΜ	Αρχαιολογία ΔΠΑ	26	4	22
10	12ΕΠΑ-57_20	Διδακτική μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία) Ι	ΧΕΙΜ	Αρχαιολογία ΔΠΑ	27	5	22
11	12Α/ΠΔΓ-1_18	Παιδαγωγική της Σχολικής Ένταξης σε μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες	ΕΑΡ	Αρχαιολογία ΔΠΑ	60	14	46
12	12Α/ΠΓΔ-1_16	Παιδαγωγική της Σχολικής Ένταξης (με έμφαση στις Θεωρίες Μάθησης)	ΕΑΡ	Αρχαιολογία ΔΠΑ	9	3	6

Μεθοδολογία παρέμβασης – δεδομένα και ερευνητική πορεία

Στην μεθοδολογία παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση των μνημονικών δυσκολιών κατά την ατομική μέθοδο μελέτης, σε φοιτητές με νευροαναπτυξιακές δυσκολίες χρησιμοποιήσαμε το παιδαγωγικό εργαλείο Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο και Ενταξιακό Πρόγραμμα για μαθητές με ειδικές ανάγκες εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) (Δροσινού-Κορέα, 2017, 2020). Τα εργαλεία ορίστηκαν με βάση τις φάσεις του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Έτσι στο πρώτο εργαλείο σχεδιάστηκε η παρέμβαση με ορισμένο στόχο σύμφωνα με την Τρίτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Το δεύτερο εργαλείο διαφοροποιούσε την ατομική μέθοδο μελέτης με ορισμένες μνημονικές τεχνικές που διευκόλυναν την αναγνωστική ταχύτητα και την κατανόηση σύμφωνα με την τέταρτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Το τρίτο εργαλείο αξιολογούσε τις παρεμβάσεις στην συμπεριφορά του φοιτητή/τριας ως προς την ατομική μέθοδο μελέτης του. Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε από το φοιτητή ο οποίος κατέγραφε την συμπεριφορά της μελέτης τους για τα μαθήματα που μελετούσε σύμφωνα με την Πέμπτη φάση ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Αυτές τις αξιολογήσει στις έστελνε με εμαιλ αφού είχαν προηγηθεί ατομικές τηλεσυνεδρίες. Παραθέτουμε αποσπάσματα από τις παρεμβάσεις σε δύο φοιτητές με νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Το πρώτο απόσπασμα(1) αναφέρεται στο πρωτόκολλο όπου καταγράφονται οι ατομικές συμβουλευτικές συνεδρίες ΕΑΕ φοιτητή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία) από την ερευνήτρια. Στο δεύτερο απόσπασμα(2) παρατίθεται η αξιολόγηση για την ατομική μέθοδο μελέτης και οι σκέψεις του ίδιου του φοιτητή με διαταραχές στο αυτιστικό φάσμα (Άσπεργκερ).

Αποσπάματα από ατομικές συνεδρίες.

Σε αυτά έχουν συμπεριλάβει την ημερομηνία, την ώρα και τα θέματα συζήτησης διατρέχοντας μία περίοδο 2019 έως 2021.

1η Τρίτη 22 Οκτωβρίου 2019: Χρονική διάρκεια: 10:30-11:30 Σε 12 Μαθήματα θα εξεταστώ το Φεβρουάριο 2020. Ατομική μέθοδος μελέτης α)θεωρητικά β) με βοήθεια στο σπίτι

2η Τρίτη 12 Νοεμβρίου 2019: Χρονική διάρκεια: 12:30-13:30 Ατομική μέθοδος μελέτης στο εργαστήριο βιοχημείας, έκανα μόνος μου 2 διαλύματα και χρησιμοποίησα μόνος μου πιπέτα. Είμαι πολύ χαρούμενος γιαυτό.

3η Τρίτη 14 Ιανουαρίου 2020, Χρονική διάρκεια: 12:00-13:00 Συνεργασία με συμφοιτητή που κρατάει πολύ καλές σημειώσεις. Να τις στείλει στο mesanger. Ζητάω βοήθεια. ''Επειδή εκτιμώ πάρα πολύ τις σημειώσεις και είναι πολύ βοηθητικές, σε παρακαλώ πολύ, θα μπορούσες να με βοηθήσεις, στέλνοντας στο messenger τις σημειώσεις κλιματολογίας. Αν σου είναι εύκολο θυμήσου μαζί με αυτές να μου στείλεις και τις προηγούμενες''

4η Τρίτη 28 Απριλίου 2020, 12.30-13.30. Δυσκολεύομαι να μπω στις πλατφόρμες. Παρακολουθώ τις διαλέξεις των καθηγητών. Καταλαβαίνω το μεγαλύτερο μέρος. Με πιάνει άγχος και χάνω κάποια μικρά κομμάτια. Εξετάστηκα σε 12 μαθήματα του τρίτου εξαμήνου 7 θεωρίες και 5 εργαστήρια που θα εξεταστώ τον Φεβρουάριο 2020. Πέρασα 11 εκτός από το εργαστήριο βιοχημείας.

6η Τρίτη 5 Μαΐου, 12.30-13.30 Μαθήματα μεγάλης δυσκολίας στη μελέτη-Επικοινωνία με τους καθηγητές. Ερωτήσεις: Έχω αποφασίσει να δώσω τα μαθήματα θεωρία γενετικής και εργαστήριο βιοχημείας το Σεπτέμβριο. Πότε και πως θα διεξαχθεί η εξεταστική του Σεπτεμβρίου; - -Να κοιτάς τις ανακοινώσεις, όταν βγαίνει το πρόγραμμα.

Έχω αλλάξει ψυχολόγο. Μπορεί να επικοινωνήσει μαζί σας. -Ναι.

Η 1η ατομική συνεδρία ΕΑΕ Τρίτη 20 Οκτωβρίου 2020, Ώρα: 9.30-10.30

Θέματα συζήτησης:

1. Ατομική μέθοδος μελέτης μαθημάτων της εξεταστικής Φεβρουαρίου 2021
2. Ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες και μνημονικές λειτουργίες

Η 2η ατομική συνεδρία ΕΑΕ πραγματοποιήθηκε Τρίτη 27 Οκτωβρίου 2020

Θέματα συζήτησης:

1. Ποια μαθήματα πέρασα στην εξεταστική Φεβρουαρίου 2021
2. Ατομική μέθοδος μελέτης μαθημάτων α)φυσική παρουσία και β) από απόσταση

Την βδομάδα παρακολούθησα τα μαθήματα σε εργαστήριο φυσική παρουσία

-Λαχανοκομία

-Φυτοπαθολογία- Το καλύτερο μου μάθημα. Έχω προχωρήσει την ύλη.

-δενδροκομία

-Εστειλα τις σημειώσεις (φωτος) σε ένα συμφοιτητή μου- Αυτό σημαίνει ότι κάνεις κοινωνικές και συνάπτεις παράλληλα φιλικές σχέσεις. Συναναστρέφομαι και έχω καλές σχέσεις με αρκετά παιδιά από τη Σχολή.

Παρακολουθώ πάρα πολλά μαθήματα θεωρίες από απόσταση. Με δυσκολεύει το teams

Προσπαθώ να βρω και μόνος μου μία λύση. Αλλά αγχώνομαι. Συγκριτικά με την προηγούμενη περίοδο αγχώνομαι λιγότερο τώρα. Ιδιαίτερα με αγχώνει όταν πάω να μιλήσω στο μικρόφωνο. Πάω να μιλήσω, αλλά θέλω να το σκεφτώ πρώτα να το επεξεργαστώ και δεν προλαβαίνω, κλείνω το μικρόφωνο και πάει να μιλήσει άλλος. Ένα ακόμη θέμα είναι ότι τα παιδιά δεν πατάνε το χεράκι. Το χεράκι δείχνει αυτόν που θέλει να μιλήσει.

-Δεν με πειράζει, καθόσο μοιραζόμαστε την οθόνη να με διορθώνεις αν διαβάζει κάτι από αυτά που μου λες και γράφω και δεν είναι σωστό.

....

Πραγματοποιήθηκε η 23η Ατομική συνεδρία ΕΑΕ: Τρίτη 8 Ιουνίου 2021, Ωρα: 8.30-9.30. Εξετάστηκα χθες Δευτέρα 7 Ιουνίου 2021 στα σιτηρά και ο καθηγητής είπε άριστα.

Πραγματοποιήθηκε η 24η Ατομική συνεδρία ΕΑΕ: Τρίτη 15 Ιουνίου 2021, Ωρα: 8.30-9.30 . Θέματα συζήτησης

Θέμα 1. Χθες εξετάστηκα με φυσική παρουσία στο μάθημα ''Φαρμακολογία στη Θεωρία και πήρα προφορική αξιολόγηση ''9'' και στο μάθημα ''Φαρμακολογία εργαστήριο και πήρα ''10''

Απόσπασμα με την αξιολόγηση του φοιτητή για την ατομική μέθοδο μελέτης

Καλησπέρα σας,

Αρχικά είμαι καλά τρέφομαι, καλά κοιμάμαι καλα, μελετάω με πρόγραμμα, φροντίζω τον εαυτό μου και τιθασευώ τις άσχημες σκέψεις (καλή ωρά τώρα) έχω καλή επικοινωνία και γενικότερα βρίσκω τον πραγματικό μου εαυτό. Σήμερα είμαι χαρούμενος για 2 λόγους. 1 τελείωσα την 2ή ενότητα και έχω αρχίσει με το 2ο κεφ της 3η ενότητας και τελευταίας ενότητας στην ύλη της μικροβιολογία θεωρία. 2 ήρθε η μαμά μου το πρωί και περάσαμε πολύ ωραία, φάγαμε μαζί πρωινό, περπατήσαμε στο δάσος και μετά καθώς περίμενα στο σπίτι να ρθει ο μπαμπάς με το αυτοκίνητο να την πάρει για να πάνε στο χωριο, καθόμασταν και συζητούσαμε να περάσει η ώρα. Στην αρχή συζητούσαμε διάφορα πράγματα όπως για τα περίεργα πιάτα που έχουν στην ασιατική κουζίνα και περιέχουν έντομα και μετα πήγε η συζήτηση στη κατάθλιψη που είχα πρόπερσυ. Πως ξεκίνησε;! Λοιπόν απλα μιλούσαμε πριν και είπα ότι συνεχώς μου λέει να διαβάζω ή αν διάβασα και δεν καταλαβαίνω γιατι πρεπει να επαναλαμβανεται κάθε φορά που την πέρνω ή πέρνει τηλέφωνο και μου κάνει ανάκριση. Μου είπε με ήρεμο τρόπο πάντα να μην το πέρνω στραβά. Η μαμά μου θέλει να είμαι χαρούμενος και να πετύχω αυτό που θέλω διότι θορυβήθηκε πολύ την περίοδο της πρώτης καραντίνας όπου περίπου για 6 μήνες απο μέσα μαρτίου εως και τέλη Αυγούστου ήμουν συνεχώς στο δωματιο μου με κλειστή την πόρτα και σταμάτησε εκεί η κουβέντα. Λοιπόν αν δεν τα γραψω και αυτα πως θα φύγουν μια και καλη οι ασχημες σκέψεις. Ναι και εγω εκπλήσομαι απο τον εαυτό μου.. η μόνη μου ασχολία ήταν να χαζεύω στο ίντερνετ να βλέπω ταινίες μόνος μου.. δεν εβγαινα με τους φίλους μου έβγαινα μόνο για τις βασικες ανθρωπινες ανάγκες..διατροφη και ύπνος κάκιστα, με εντάσεις και μίσος για τον εαυτό μου και τις λάθος επιλογές μου σχετικά με την επαγγελματική μου σταδιοδρομία τις οποίες αν δεν ακολουθούσα οι γονείς μου θα με πετούσαν έξω από το σπίτι, θα μου κανουν, θα μου δίξουν κτλ. Προσπαθουσα να τους πείσω, (την μαμα πιο πολύ γιατι ο μπαμπας δεν ..) ότι συχαίνομαι αυτο το επάγγελμα και γενικα δεν ξέρω τι είχα στο κεφάλι μου και επέλεξα ιατρικά επαγγελματα στο μηχανογραφικό μαζί αυτά που ήθελα και βασικά ναι ακολουθουσα τυφλα τους γονείς μου κτλ. χειραγώγηση πλήση εγκέφαλου.. Γενικά ένιωθα άχρηστος κυριολεκτικα χρωστούσα 12 μαθήματα και ήμουν 2ο ετος και είχα αποτύχει στις πανελλήνιες (ΝΑΙτοσι μαύρο έβλεπα) ότι γενικα απο εκεί και μετά η ζωή μου ήταν Χ και ότι επε να αποδείξω την αξία μου. Μου είχε κολλήσει και εκεί γινόταν όλος ο καυγάς, η ιδέα του να ξαναδώσω πανελλήνιες. Αυτές οι σκέψεις ήταν ένας απο τους πιο βασικούς λόγους που τον ιούλιο πήγα σε ψυχολόγο διότι παρολα αυτα πίστευα ότι πάντα ύπαρχει ελπίδα να σώσεις τον εαυτό σου. Το ζήτησα απ την μαμά που πλήρωνε τις συνεδρίες μόνο που έπερνε τηλ την ψυχολόγο και την ρωτούσε. Έγινε μια προσπάθεια αλλα δεν κατάφερε να κερδίσει την εμπιστοσύνη μου πλήρως είχαμε κάνει 10 συνεδρίες και δεν είδα κανένα αποτέλεσμα.. ήμουν ανυπόμονος δεν έδινα χρόνο στον εαυτό μου και δεν ήμουν ηλικρινής διότι ένιωθα βαθια μέσα μου ότι φταίω εγώ με λίγα λόγια ένα βημα προς 2 πίσω... Η μόνη ηλικρινής απάντηση ήταν στην ερώτηση τι θες να κάνεις στη ζωή σου και της είπα δεν ξέρω... Τέλος πάντων μην η μαμά παρόλο που μου μιλούσε πολύ ασχημα εκεινη την περίοδο εκείνη ήταν που έκανε το πρώτο βήμα.. Βρήκε ότι έιχα την δυνατότητα να κάνω 10% παρόλο που ήμουν 2ο έτος. Το έκανα δήλωσα : 1 βιοτεχνολογία, 2 ετδα και τα υπόλιπα χημείες και βιολογίες αυτη τη φορα μόνο αυτα που θέλω ή τίποτα με μοναδική προυπόθεση να είναι Αθήνα με πειραξε καθόλου περα ότι το καταλαβαίνω τις 2 πρώτες σχολές ήθελα περισσότερο! Εν κατακλείδη αυτος είναι ο λόγος που μπήκα στη 2η επιλογή σχολή που ήθελα και έκανα 10 βήματα μπρωστά. Μπορει να πέφτω αλλά ξανασηκώνομαι το μονο σύγουρο είναι ότι δεν θα επιστέψω ποτέ στην κατάσταση που ήμουν στην 1η καραντίνα. Ξαναγυρνόντας στο σήμερα δεν είμαι σύγουρος ότι τελείωσα με την κατάθλιψη αλλά οπως ανέφερα πρεπει να δίνω χρόνο στον εαυτό μου. Έχω στόχους έχω ζωή φίλους ζητάω βοήθεια και κυρίως δεν τα παρατάω.

Καληνύχτα σας

Οι περιορισμοί της έρευνας

Η πρώτη δυσκολία που έθεσε βασικούς περιορισμούς ήταν η εξοικείωση όλων των συμμετεχόντων στην από απόσταση διδασκαλία και εξέταση σειράς ζητημάτων που καθιστούσαν την επικοινωνίας μας, κάποιες φορές ελλειμματική λόγω της κακής σύνδεσης με τις τεχνολογίες. Η δυσκολία να παραμένουν τα μικρόφωνα και οι κάμερες κλειστά στην διάρκεια των τηλεδιαλέξεων περιόριζε σημαντικά τον αυθορμητισμό των διδακτικών αλληλεπιδράσεων. Αυτές είχαν αντικατασταθεί με 'κουτάκια που έφεραν τα αρχικά γράμματα από το επώνυμο και το βαφτιστικό όνομα του κάθε φοιτητή''. Ένας ακόμη περιορισμός εντοπίστηκε όταν αρκετοί φοιτητές ''έμπαιναν'' μέσα στο κανάλι της τηλεδιάλεξης, δήλωναν τα στοιχεία τους και όταν τους αναζητούσες για να συζητήσεις μαζί τους ή να συμμετέχουν στα κείμενα που μοιραζόμασταν στην οθόνη αυτοί δεν απαντούσαν. Στην συνέχεια ερχόταν ένα μήνυμα στο chat δεν δουλεύει το μικρόφωνο, χωρίς να μπορούμε να το πιστοποιήσουμε από τη θέση εργασίας μας.

Επίσης ένας ακόμη περιορισμός εντοπίστηκε στις συμβουλευτικές ατομικές της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης σε φοιτητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όταν αυτοί δήλωναν ότι είχαν ανάγκη από τη φυσική παρουσία για να μπορέσουν να είναι λειτουργικοί στην όλη διαδικασία της ατομικής μεθόδου μελέτης τους. Πράγματι ο περιορισμός αυτός δημιουργούσε αναστολές στην εκδήλωση θετικών συμπεριφορών στην ατομική μέθοδο μελέτης. Παρά το γεγονός του ότι προσπαθούσαμε μέσω της ασύγχρονης τηλεπικοινωνίας αλλά και με τα e-mails και κάποιες φορές και τηλεφωνικά να βρούμε το χρόνο και τον τρόπο με τον οποίο θα διαχειριστούν αυτές τις μνημονικές δυσκολίες που παρατηρούσαμε στη μελέτη τους, ήταν δύσκολο για τις περιπτώσεις των φοιτητών που είχαν ήδη παρουσιάσει μία κρίση καταθλιπτική η ξεκινούσαν μία καταθλιπτική χρήση συμπεριφορά να αντιμετωπίσουν θετικά την ατομική μελέτη.

Αποτελέσματα- Συμπεράσματα

Στα αποτελέσματα διαπιστώσαμε ότι οι επιβαρυντικοί παράγοντες στην συμπεριφορά ως προς την ατομική μέθοδο μελέτης φοιτητών στην περίοδο της πανδημίας αφορούσαν στο μεγαλύτερο δεξιότητες που είχαν κατακτήσει στο παρελθόν σχετικά με την χρήση της Τεχνολογίας, της Επικοινωνίας και των Πληροφοριών με παραδοσιακό τρόπο. Ειδικότερα για τους φοιτητές με νευροαναπτυξιακές διαταραχές επιβεβαιώθηκε ότι η βελτίωση των δεξιοτήτων ατομικής μελέτης διατηρούσε σε μεγάλο βαθμό την μελέτη ορισμένων κειμένων, ασκήσεων, με το λυκειακό, φροντιστηριακό, παραδοσιακό τρόπο την ‘’παπαγαλία’’. Ο στοχοπροσανατολισμός ορισμένων φοιτητών έχει μεικτή συναισθηματική και αντιληπτική κινητοποίηση. Οι φοιτητές επιδίωκαν να περάσουν τα μαθήματα, με καλό βαθμό, αν είναι δυνατόν, χωρίς να επιθυμούν να αξιολογηθούν ως προς την επάρκεια των γνώσεων που απέκτησαν με την δική τους μέθοδο. Κάποιοι από αυτούς ‘’δεν άνοιξαν’’ τα αρχεία με τις διαλέξεις που τους είχαν παραδοθεί στα μαθήματα και αντέγραφαν από παλιές σημειώσεις, που ήταν στις περισσότερες περιπτώσεις εκτός της ύλης που είχε περιγραφεί στο περίγραμμα του μαθήματος γεγονός που εκτιμήθηκε ότι ο εγκλεισμός στην πανδημία μειώνει τις βαθμολογικές επιδόσεις τους στις εξετάσεις των μαθημάτων. Κάποιοι φοιτητές που φαινόντουσαν να παρακολουθούν τις τηλεδιαλέξεις, οι ίδιοι δήλωναν ότι έψαχναν σε φυλλομετρητές στο διαδίκτυο σε συναφή γνωστικά αντικείμενα χωρίς να αξιοποιούν την βιβλιογραφία του μαθήματος. Οι περισσότεροι φοιτητές με νευροαναπτυξιακές διαταραχές χρειάστηκαν αρκετές ατομικές συνεδρίες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης βλ. απόσπασμα (1) προκειμένου να αξιοποιήσουν τις νέες τεχνολογίες για να αντιμετωπίσουν τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τους στα μαθήματα. Αυτοί βελτίωσαν σημαντικά την συμπεριφορά τους ως προς την ατομική μελέτη και τροποποίησαν τις μεθόδους τους εμπλουτίζοντας με τις διαφάνειες του εκλας, τις απαντήσεις στο forms, τις ανακοινώσεις, τις φωτογραφίες και την ηχογράφηση με το κινητό τηλέφωνο. Ακόμη, 60 φοιτητές από τους 120 με ΕΕΑ ή και νευροαναπτυξιακές αναπηρίες δήλωσαν ότι επιθυμούν να εξεταστούν με φυσική παρουσία. Από αυτούς οι 20 προσήλθαν στο ΓΠΑ και εξετάστηκαν με φυσική παρουσία στο γραφείο του καθηγητή. Αυτοί προέβαλαν τους λόγους ότι ενοχλούνται σημαντικά από την απόσταση διδασκαλία, δεν μπορούν να δούν το πρόσωπο του καθηγητή και φοβούνται ότι θα τους απορρίψει επειδή κρίνουν ότι είναι απρόσωπη η από απόσταση διδασκαλία και εξέταση. Επιπλέον δηλώνουν ότι δεν τους κινητοποιεί αυτή η ακαδημαϊκή διαδικασία για να βελτιώσουν την συμπεριφορά στην μελέτη και στο χρόνο που διαθέτουν και να ασχοληθούν περαιτέρω με το γνωστικό αντικείμενο.

Στην προσπάθεια να κατανοηθούν τα αποτελέσματα των συμπεριφορών ατομικής μεθόδου χρειάστηκε να ξαναδιαβάσουμε κείμενα που αφορούσαν την ψυχοδυναμική ανάπτυξη της μελέτης. Η μέθοδος της ατομικής μελέτης εξαρτάται από τις συνήθειες της εφηβείας και της μετεφηβείας στην οποία διάγουν οι φοιτητές. Σύμφωνα με τον Ζερβή, (2020) και τις τρεις μελέτες για τη σεξουαλική θεωρία του Φρόιντ (1905) για την εφηβεία, αυτή ορίζεται μέσα από το σεξουαλικό αντικείμενο της πρώτης φάσης της ζωής του

ανθρώπου, που ως νεογέννητο ικανοποιούσε τις ανάγκες της αυτοσυντήρησης και το έχασε και ως έφηβος το ξαναβρίσκει στη συνέχεια.

Οι δομικές αλλαγές τόσο στην ποιότητα όσο και στον τύπο των αντικειμενοτρόπων σχέσεων που εμφανίζονται στους φοιτητές στο πανεπιστήμιο και επηρεάζουν την μέθοδο της ατομικής μελέτης. Βεβαίως η φοίτηση στο Πανεπιστήμιο όπως και η εφηβεία είναι ένας μεταβατικός χώρος, ένα πέρασμα που σύμφωνα με τον Φρούντ (1962) προσδιορίζεται ως μία δεύτερη διαδικασία εξατομίκευσης και περιλαμβάνει ένα νέο αποχωρισμό από τις πρωταρχικές ανάγκες του ανθρώπου και ψυχικού επαναπροσανατολισμού

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά οι φοιτητές με νευροαναπτυξιακές αναπηρίες δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν μελετώντας επί μακρόν στο σπίτι με την επιβαλλόμενη από απόσταση μαθησιακή διαδικασία. Οι γνώσεις επίσης βασίζονται στις αντιστοιχίες ανάμεσα στην επιθυμία και δημιουργικότητα αφενός και της προσφοράς του γνωστικού αντικειμένου αφετέρου. Πρόκειται για ένα ενδιάμεσο χώρο εμπειριών ανάμεσα στο εσωτερικό και εξωτερικό κόσμο αν το πρώτο αυτό σχήμα αφορά το πέρασμα από τη μία με ένα τρόπο κατάσταση σε μία δίκαιο τρόπο μάθησης. Αυτή η κατάσταση παρέχει διαφοροποιήσεις ανάμεσα στο υποκείμενο και αντικείμενο, σε μία ανάλογη διαδικασία όπως συμβαίνει τώρα με την πανδημία και απαιτεί την αναγνώριση, την δημιουργική οικειοποίηση κάθε αντικειμένου μετά τον αποχωρισμό όπως με τις νέες τεχνολογίες και την πληροφορική που έχει εισβάλλει στις ζωές μας. Ο Winnicott, (1953, 1971) έχει αναφερθεί στην ιδιαίτερη συνθήκη της ταυτόχρονης σύνδεσης και του αποχωρισμού με το αντικείμενο που είναι ταυτόχρονα ενωμένη και χωριστά. Αυτό συμβαίνει και με την από απόσταση συναλλαγή των φοιτητών με τα μαθήματα όπου υπάρχει ο φόβος αποχωρισμού και σχετίζεται με την εμπιστοσύνη στην αξιοπιστία της μητέρας. Αυτό μεταφέρεται στην εκπαιδευτική πράξη γιατί υπάρχει στη σκέψη των φοιτητών. Απαιτείται κάποιος, στην προκειμένη περίπτωση οι καθηγητές πάνω στους οποίους οι φοιτητές προβάλλουν τα γονεικά πρότυπα, να κοπιάσουν για να τους φέρουν στον κόσμο της μόρφωσης και των γνώσεων. Οι ενέργειες αυτές τους επιτρέπουν να αποκτήσουν αυτονομία και να χρησιμοποιούν τα σύμβολα. Αυτά τα σύμβολα παίζουν το ρόλο τους ως ταυτόχρονα εξωτερικά και εσωτερικά φαινόμενα στην απόδοση του νοήματος. Αυτό διατυπώνεται σε σχέση με τα πράγματα, τις εσωτερικές ανάγκες αλλά και ως εξωτερικά αντικείμενα σε μία διαδικασία που τα καθιστά διαχειρίσιμα από τον ψυχισμό των φοιτητών στο πλαίσιο της επικοινωνίας με τους άλλους. Η ατομική μέθοδος μελέτης αντανακλά τρόπους που οι φοιτητές μοιράζονται την πραγματικότητα της πανδημίας καθώς και αυτού του εσωτερικού κόσμου με τους άλλους. Η δημιουργικότητα και η ικανότητα για ατομική μέθοδο μελέτης δεν είναι τίποτε άλλο παρά ένα παιχνίδι με την πραγματικότητα όπως αυτό που κάνουν οι φοιτητές καθώς την διακωμωδούν, την δέχονται, την απορρίπτουν περιοδικά ή αποστασιοποιούνται καλωσορίζοντας τη φαντασία στην εξουσία της εικονικής πραγματικότητας.

Αυτός ο ενδιάμεσος χώρος σύμφωνα με τον Winnicott, είναι χώρος δοκιμής του νέου υποκειμένου, όπου οι φοιτητές μπορούν να επενδύσουν στον εγκλεισμό στο σπίτι βελτιώνοντας τις επιδόσεις. Ό ίδιος ενδιάμεσος χώρος για τους φοιτητές που βιώνουν τον αποκλεισμό, χωρίς να δημιουργούν και απλά πρέπει να αποδεχτούν την πραγματικότητα εμπειρικά μειώνει την ψυχική κινητοποίηση και τις επιδόσεις τους. Με ή χωρίς εγκλεισμό μαζί με τους άλλους τα όνειρα για το πανεπιστήμιο μπορούν να εξελιχθούν σε εφιάλτη προκαλώντας ψυχικό κατακερματισμό και ψυχοπαθολογικές καταστάσεις. Σε αυτές τις περιπτώσεις η προσωπική φαντασίωση και η αναπόληση στην εικονική πραγματικότητα περιορίζεται στην ατομική μάθηση στο διαδίκτυο, στην επικοινωνία στο internet με παραμορφωτική μάσκα. Επάνω στον ανώνυμο και το φιλτραρισμένο προσωπείο του εξωτερικού κόσμου δοκιμάζονται ρόλοι και ταυτότητες.

Αναφορές

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders fifth edition (DSM V).* Washigton, DC: American Psychiatric Publishing.

Drossinou Korea, M. (2020). Special Education and Training to Students with Cognitive, Emotional and Social Difficulties. *Journal of Progressive Research in Social Sciences,* 20(1), σσ. 23-29.

Drossinou Korea, M. (2020, November). Educational Counseling Programs for Students with Disabilities during the Pandemic. *Budapest International Research and Critics Institute-Journal (BIRCI-Journal),* 3(4), σσ. 2638-2648. Doi: p-ISSN: 2615-1715 (Print)

Drossinou-Korea, M. (2021). Study of Reading and Behaviors Skills to Students with ADHD in South Peloponnese. *International Journal of Social Science and Human Research*, 4(5), σσ. 1074-1082, doi:10.47191/ijsshr/v4-i5-24

Flohr, S. &. Goodsall, H. (Επιμ.). (2021). *The Dyslexia Handbook 2021*. Great Britain: British Dyslexia Association.

Freud, S. (2014 [1905]). *Τρεις μελέτες για τη σεξουαλική θεωρία*. Αθήνα: Πλέθρον.

Goswami, U. (2019). *Cognitive Development and Cognitive Nuroscience: The Learning Brain.* London: Routledge.

Goswami, U. (2021). Duslexia and Neuroscience. Στο Flohr S. &. Goodsall, H. (Επιμ.), *The Dyslexia Handbook 2021*, (σσ. 92-96). Great Britain: British Dyslexia Association.

Kauffman, J.M. (2008). Labels and nature of special education: We need to face realities. Learning Disabilities, 14(4), σσ. 245-248.

Magiati. I., Tay, X.W. & Howlin, P. (2014). Cognitive, Language, social and behavioural outcomes in adults with autism spectrum disorders: a systematic review of longitudinal follow up studies in adulthood. *Clinical Psychology Review,* 34(1), pp. 73-86.

McLoughin, D. (2021). Neurodiversity. Στο Flohr S. &. Goodsall, H. (Επιμ.), *The Dyslexia Handbook 2021* (σσ. 86-91). Great Britain: British Dyslexia Association.

Murrar, R.M., Bhavsar, V., Tripoli, G. & Howes, O. (2017). 30 Years on: How the Neurodevelopmental Hypothesis of Schizophrenia Morphed into the Developmental Risk Factor Model of Psychosis. *Schizophrenia Bulletin,* 43(6), σσ. 1190-1196.

Rutter, M., Kim-Cohen, J. & Maughan, B. (2006). Continuities and discontinuities in psychopathology between childhood and adult life. *J. Child Psychol Psychiatry,* 47(3-4), σσ. 276-295.

Thapar, A. Cooper, M., & Rutter, M. (2017). Neurodevelopmental disorders. *Lancet Psychiatry,* 4(4), σσ. 339-346.

Winnicott, D.W. (1945). Primitive Emotional Development. *International Journal of Psycho-Analysis*, 26, σσ. 137-143.

Winnicott, D.W. (1953). Transitional Objects and Transitional Phenomena - A study of the first Not-Me Possession. *International Journal of Psycho-Analysis*, 34, σσ. 89-97.

Winnicott, D.W. (1971). *Playing and Reality*. London: Tavistock Publications.

Δροσινού Κορέα, Μ. (2020). Οι σχέσεις των φοιτητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες στο Πανεπιστήμιο. Η σημασία της ουσιαστικής επαφής και αλληλεπίδρασης με τους συμφοιτητές. Στο *5ο Διεθνές συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*. Τόμος Α', σσ. 976-987. Λάρισα.

Ζερβής, Χ. (2020). Η εφηβεία ως ψυχικός αποχωρισμός από το παιδικό και οι επιπτώσεις του. Στο Κουμούλα, Αν., Κώτσης, Κ., και Σκλάβου, Κ (Επιμ.), Ψυχική υγεία παιδιών και εφήβων (σσ. 221-226). Αθήνα: Εταιρεία για την ψυχική υγεία Παιδιών και Εφήβων (Ε.ΨΥ.Π.Ε).

Κουμούλα, Α. (2020). Νευροαναπτυξιακές Διαταραχές: Γενική Επισκόπηση. Στο Κουμούλα, Αν., Κώτσης, Κ., και Σκλάβου, Κ. (Επιμ.), *Ψυχική υγεία παιδιών και εφήβων* (σσ. 9-24). Αθήνα: Εταιρεία για την ψυχική υγεία Παιδιών και Εφήβων (Ε.ΨΥ.Π.Ε).

Αναπτυξιακή Δυσγραφία: Ορισμός, Τύποι, Αίτια

Πρεβέντας Ευθύμιος
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MSc Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας,
preve21@gmail.com

Παπάζογλου Μαγδαληνή
Υποψήφια διδάκτορας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας,
mapapazo@uth.gr

Τσιριγώτη Παναγιώτα
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MSc Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας,
giota.tsirigoti24@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μία βιβλιογραφική μελέτη αναφορικά με τη μαθησιακή δυσκολία της δυσγραφίας. Ειδικότερα, περιγράφονται η έννοια της δυσγραφίας και τα χαρακτηριστικά της γνωρίσματα, τα ελλείμματα και οι υπότυποι καθώς και τα πιθανά αίτια. Η δυσγραφία αποτελεί μία διαταραχή που εντοπίζεται στον γραπτό λόγο, που σχετίζεται με αντιληπτικά, γνωστικά και κινητικά ελλείμματα. Το μεγάλο εύρος των ελλειμμάτων που σχετίζονται με τη δυσγραφία καθιστούν δύσκολη την οριοθέτησή της και τη διαφοροποίησή της από άλλες διαταραχές. Οι μελετητές έχουν διακρίνει δύο είδη δυσγραφίας, την αναπτυξιακή και την επίκτητη. Ωστόσο, αρκετοί ερευνητές έχουν επισημάνει και ποικίλους υπότυπους. Από την άλλη πλευρά, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, εντοπίζεται περιορισμένος αριθμός ερευνών που μελετούν τις αιτίες που οδηγούν σε αυτή τη διαταραχή. Συνεπώς, στην παρούσα εργασία αποσκοπούμε να παρουσιάσουμε συνοπτικά το τι είναι η δυσγραφία και που οφείλεται, σύμφωνα με τους ερευνητές του χώρου.

Λέξεις κλειδιά: Μαθησιακές Δυσκολίες, δυσγραφία, γραφή, Ειδική Αγωγή

Εισαγωγή

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της μαθησιακής δυσκολίας της δυσγραφίας. Η συγκεκριμένη ωστόσο, διαταραχή έχει παραγκωνισθεί από το πεδίο ερευνών, καθώς βρισκόμενη στη σκιά της δυσλεξίας δεν προσέλαβε το απαιτούμενο ενδιαφέρον των ερευνητών. Σχετικά πρόσφατα άρχισαν να διεξάγονται έρευνες που αφορούν τις δυσκολίες γραφής, εστιάζοντας όμως κυρίως στη γραφή ως γενική δεξιότητα και όχι στα συγκεκριμένα ελλείμματα που αφορούν τη δυσγραφία. Η γραφή είναι εξέχουσας σημασίας για τα παιδιά σχολικής ηλικίας, καθώς είναι γνωστό ότι οι δυσκολίες γραφής δημιουργούν προβλήματα τόσο στην ακαδημαϊκή επιτυχία όσο και στην αυτοεκτίμηση του ατόμου, ενώ παράλληλα σε αυτήν αφιερώνεται πολύς χρόνος κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης των μαθητών. Συνεπώς, γίνεται μία προσπάθεια ανάλυσης της έννοιας και των χαρακτηριστικών της γνωρισμάτων, των διαφόρων ελλειμμάτων και κατηγοριοποίησης των υποτύπων και των πιθανών αιτιών, με σκοπό να δοθεί μια σφαιρική εικόνα της μαθησιακής δυσκολίας της δυσγραφίας.

Δυσγραφία

Ορισμός-Χαρακτηριστικά

Η γραφή αποτελεί μια πολύπλοκη αντιληπτικοκινητική ικανότητα που περιλαμβάνει ένα μείγμα από οπτικο-κινητικές δεξιότητες συντονισμού, κινητικό σχεδιασμό καθώς και γνωστικές, αντιληπτικές, απτικές και κιναισθητικές δεξιότητες. Πράγματι, καμία άλλη

σχολική δραστηριότητα δεν απαιτεί τον συγχρονισμό επιμέρους δεξιοτήτων σε τέτοιο βαθμό όσο η γραφή. Σύμφωνα με τους Feder και Majnemer (2007) υπολογίζεται ότι τα παιδιά περνούν το 31-60% της σχολικής τους ημέρας εκτελώντας δραστηριότητες γραφής. Ωστόσο, αρκετά συχνά στα πλαίσια του μαθητικού πληθυσμού παρουσιάζονται δυσκολίες κατά τις δραστηριότητες γραφής, ενώ τέτοιου είδους γενικευμένες δυσκολίες αποτελούν τη Μαθησιακή Δυσκολία που αφορά τη γραφή, την επονομαζόμενη δυσγραφία. Σε μια προσπάθεια ορισμού της δυσγραφίας, σύμφωνα με την Αμερικάνικη Ψυχιατρική Εταιρεία (2013), η «δυσγραφία» αποτελεί τη διαταραχή γραπτής έκφρασης που χαρακτηρίζεται από δεξιότητες γραφής οι οποίες είναι σημαντικά χαμηλότερες από τις αναμενόμενες, δεδομένης της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, του δείκτη ευφυΐας και των κατάλληλων ευκαιριών μάθησης. Ωστόσο, στον διαγνωστικό οδηγό DSM-5 αντί για τον όρο δυσγραφία χρησιμοποιείται ο όρος «βλάβη στον γραπτό λόγο» (American Psychiatric Association, 2013).

Προτού περάσουμε στις κατηγοριοποιήσεις που έχουν κατά καιρούς προταθεί από διάφορους ερευνητές, ας εξετάσουμε ορισμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα-σημάδια που είναι ολοφάνερα στα γραπτά δυσγραφικών ατόμων, τα οποία σύμφωνα με τους Volman, Van Schendel και Jongmans (2006) είναι τα εξής: Πρώτα από όλα, το μέγεθος των χαρακτήρων είναι πολύ μεγάλο για την ηλικία του παιδιού. Παρατηρείται κακή ευθυγράμμιση των λέξεων και έλλειψη απόστασης μεταξύ τους καθώς και μη τήρηση των περιθωρίων του τετραδίου. Επιπλέον, κυρίαρχη είναι η σύνδεση των γραμμάτων ή η σύγκρουση μεταξύ τους, η αταξία στην αλληλουχία των χαρακτήρων, το ασυνεπές μέγεθος και οι παραμορφώσεις γραμμάτων, το λανθασμένο σχετικό μέγεθος και οι διφορούμενες μορφές γραμμάτων, το ασταθές ίχνος γραφής, καθώς και οι διορθώσεις της μορφής των γραμμάτων.

Αντιληπτικά-Γνωστικά-Κινητικά Ελλείμματα

Μέχρι τώρα έχει παρουσιαστεί μέσω διαφόρων ερευνών ποικιλία ελλειμμάτων που αφορούν τη δυσγραφία, γεγονός που καθιστά αδύνατη την εξαγωγή συμπερασμάτων για το ποια είναι τα συγκεκριμένα ελλείμματα που παρουσιάζουν τα άτομα με δυσγραφία. Σύμφωνα με τον Volman και τους συνεργάτες του (2006), αρκετές έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά με προβλήματα γραφής παρουσιάζουν έλλειμμα στον έλεγχο της λεπτής κινητικότητας, ενώ άλλες έρευνες αναφέρουν ότι η ανεπάρκεια οπτικοκινητικής ολοκλήρωσης, δηλαδή η μη κινητική απόκριση του χεριού σε ένα οπτικό ερέθισμα (αδυναμία συντονισμού ματιού-χεριού) συνεισφέρει σημαντικά στη φτωχή ποιότητα ή την αργή ταχύτητα της γραφής, κατά κύριο λόγο σε έργα αντιγραφής. Την παραπάνω άποψη επιβεβαιώνουν και οι Hamstra-Bletz και Blote (όπ. ανάφ. στο Feder και Majnemer, 2007), που κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα προβλήματα γραφής των δυσγραφικών σχετίζονται με την έλλειψη ελέγχου της λεπτής κινητικότητας κατά την εκτέλεση κινητικών δραστηριοτήτων. Όπως επίσης αναφέρουν οι Feder και Majnemer (2007), ο χειρισμός του χεριού περιλαμβάνεται στον έλεγχο της λεπτής κινητικότητας και είναι η διαδικασία προσαρμογής αντικειμένων στο χέρι, όπως για παράδειγμα η ικανότητα μετακίνησης του μολυβιού από την παλάμη στα ακροδάχτυλα ή η κατεύθυνση του μολυβιού στην κατάλληλη για γράψιμο θέση. Έτσι, ως αποτέλεσμα του ελλείμματος στην λεπτή κινητικότητα, παρουσιάζεται λανθασμένη λαβή του μολυβιού που οδηγεί τα παιδιά αυτά, συχνά να χρησιμοποιούν αντισταθμιστικές στρατηγικές, όπως να «κλειδώνουν» τα δάχτυλα πάνω στο μολύβι ή να πιάνουν το μολύβι με την παλάμη τους σε σχήμα γροθιάς για να το σταθεροποιήσουν. Το βαρύ αργό, σπασμωδικό γράψιμο ή αντιθέτως η γρήγορη, τυχαία γραφή είναι συνήθως ένα σημάδι της δυσκολίας του συγχρονισμού των κινήσεων που επηρεάζουν το ρυθμό και τη ροή της γραφής. Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται από τους Smits Engelsman και Van Galen (1997), καθώς και από τους Adi-Japha et al. (2007) (όπ. αναφ. στο Nicolson & Fawcett, 2011) οι οποίοι κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η δυσγραφία σχετίζεται με φτωχό κινητικό έλεγχο και δυσκολίες στον κινητικό σχεδιασμό.

Επιπρόσθετα, τα ελλείμματα στην οπτική αντίληψη, όπως μας πληροφορούν οι Feder και Majnemer (2007), έχουν συσχετισθεί με τις δυσκολίες γραφής των δυσγραφικών ατόμων, αν και η σχέση παραμένει συγκεχυμένη. Η οπτική αντίληψη δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να αναγνωρίσει ποια γράμματα έχουν σχηματιστεί πλήρως, αν υπάρχουν κενά ανάμεσα τους, αν οι λέξεις βρίσκονται πάνω στις καθορισμένες γραμμές του τετραδίου, ή να διακρίνουν παρόμοια γράμματα ή λέξεις (αντίληψη σταθερής μορφής). Παρόμοια ελλείμματα αναφέρονται και στην έρευνα της Maeland (1992), όπως παρουσιάζεται στο Volman et al., (2006) όπου βρέθηκε συσχέτιση της ποιότητας της γραφής τόσο με την οπτικοκινητική ολοκλήρωση όσο και με την οπτική αντίληψη στην ομάδα των δυσγραφικών ατόμων.

Επιπλέον, ένα από τα ελλείμματα που παρουσιάζουν τα άτομα με φτωχές δεξιότητες και ποιότητα γραφής σύμφωνα με τους Feder και Majnemer (2007) είναι η κακή οπτική μνήμη για τις αλληλουχίες των γραμμάτων. Σύμφωνα με τους Goulandris και Snowling (1991), που διεξήγαγαν μελέτες περίπτωσης σε παιδιά με δυσγραφία, επιβεβαιώνεται το παραπάνω έλλειμμα καθώς επισήμαναν ότι τα πρόβλημα οπτικής μνήμης εμπόδιζαν τους δυσγραφικούς μαθητές να αναπτύξουν ορθογραφικές αναπαραστάσεις στο λεξικό τους σύστημα. Το έλλειμμα αυτό διαπιστώθηκε τόσο στη μελέτη περίπτωσης ενός δυσγραφικού ατόμου (Romani, 1999), που παρουσίασε έλλειμμα στη διαδοχική οπτική μνήμη, δηλαδή στην ανάκληση οπτικών σχημάτων και γραμμάτων με τη σωστή σειρά. Ένα ακόμα πιθανό γνωστικό έλλειμμα που παρουσιάζουν τα άτομα με δυσκολίες γραφής, αφορά προβλήματα στην εργαζόμενη μνήμη σύμφωνα με τους Swanson & Berninger, (1996) (οπ. αναφ. στο Vlachos & Karapetsas, 2003), ενώ ο Volman και οι συνεργάτες του (2006), επισημαίνουν ελλείμματα στον γνωστικό σχεδιασμό των παιδιών με προβλήματα γραφής, καθώς τα ευρήματα τους έδειξαν ότι εκτελούν σε διπλάσιο χρόνο τη δοκιμασία σχεδιασμού μονοπατιού σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.

Ακόμα, η κιναισθησία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη γραφή, όπως τονίζουν οι Feder και Majnemer (2007), καθώς επηρεάζει τη λαβή του μολυβιού, το βαθμό πίεσης που εφαρμόζεται σε αυτό, την ικανότητα γραφής μέσα στα όρια, ενώ παρέχει επίσης πληροφορίες κατεύθυνσης κατά τον σχηματισμό των γραμμάτων. Συνυφασμένη με την κιναισθησία είναι και η ελλιπής αισθητηριακή επίγνωση της αφής των δαχτύλων, η οποία επηρεάζει την εκτέλεση της γραφής και τον συντονισμό και συνεπώς την αναγνωσιμότητα. Όπως γνωστοποιείται από τους Feder και Majnemer (2007), παιδιά που γεννήθηκαν πρόωρα παρουσιάζουν τέτοιου είδους μειωμένη αισθητηριακή επίγνωση, ενώ η δαχτυλική αγνωσία επιφέρει δυσκολίες στον έλεγχο του μολυβιού. Σημαντικός είναι επίσης ο ρόλος που διαδραματίζει η παρατεταμένη προσοχή αναφορικά με την επίδοση των δραστηριοτήτων γραφής.

Κατηγοριοποιήσεις-Υποτύποι

Αρχικά, υπάρχουν δύο κύριες κατηγορίες στις οποίες μπορούμε να εντάξουμε τη δυσγραφία, όπως και τις υπόλοιπες μαθησιακές δυσκολίες: αναπτυξιακή και επίκτητη δυσγραφίας (Feifer, 2001). Η αναπτυξιακή δυσγραφία εκδηλώνεται από τα πρώτα στάδια της μάθησης της γραφής και ορίζεται ως μια σημαντική καθυστέρηση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραπτής έκφρασης, ενώ η επίκτητη αναφέρεται σε μερική ή πλήρη απώλεια της δεξιότητας της γραφής, εφόσον η δεξιότητα αυτή έχει κατακτηθεί επαρκώς ως αποτέλεσμα εγκεφαλικού τραύματος ή ασθένειας, όπως το Alzheimer.

Αναφορικά με τους υποτύπους της δυσγραφίας, έχουν προταθεί διάφορα μοντέλα κατά καιρούς από τους ερευνητές του θέματος. Συγκεκριμένα, η Romani (1999), κατηγοριοποιεί τη δυσγραφία σε δύο υποτύπους: τη φωνολογική δυσλεκτική δυσγραφία και την επιφανειακή δυσλεκτική δυσγραφία. Τα άτομα που παρουσιάζουν τον τύπο της φωνολογικής δυσγραφίας κάνουν οπτικά και λεξιλογικά λάθη, γεγονός που δείχνει ότι εξαρτώνται από λεξιλογικές αναπαραστάσεις. Επιπλέον, διαθέτουν φτωχούς κανόνες μετατροπής φωνήματος σε γράφημα και αντίστροφα και η επίδοση τους σε δοκιμασίες

εξαρτάται από τη συχνότητα εμφάνισης των λέξεων, καθώς έχουν καλύτερες επιδόσεις σε λέξεις παρά σε ψευδολέξεις. Η υποκείμενη αιτία για αυτόν τον τύπο δυσγραφίας είναι μια βλάβη στη φωνολογική επίγνωση ή τη φωνολογική επεξεργασία, καθώς τα άτομα αδυνατούν να χωρίσουν μια λέξη στην αντίστοιχη αλληλουχία φωνημάτων. Ως συνέπεια δεν είναι σε θέση να μάθουν τους κανόνες μετατροπής των κατώτερων δομών της γλώσσας (φωνήματος- γραφήματος) που αποτελεί το πρώτο βήμα για μια ευχερή ανάγνωση και γραφή. Όσον αφορά τον τύπο της επιφανειακής δυσλεκτικής δυσγραφίας, τα άτομα παρουσιάζουν επίδραση της κανονικότητας καθώς κάνουν λιγότερα λάθη σε ομαλές παρά σε ανώμαλες λέξεις, έχουν καλύτερες επιδόσεις σε ψευδολέξεις ενώ επιδεικνύουν μεγάλα ποσοστά φωνολογικών λαθών. Σε αντίθεση με τα χαρακτηριστικά των ατόμων με φωνολογική δυσγραφία, τα άτομα που υπάγονται στον τύπο της επιφανειακής δυσγραφίας, χρησιμοποιούν σωστά τους κανόνες μετατροπής του φωνήματος σε γράφημα αλλά παρουσιάζουν ελλιπή γνώση των ιδιόμορφων χαρακτηριστικών των λέξεων, έχουν δηλαδή φτωχές λεξιλογικές αναπαραστάσεις. Επιπλέον, αντιμετωπίζουν τις λέξεις ως σύνολα δηλαδή ως αυτόνομες μονάδες και όχι ως αλληλουχία γραφημάτων.

Συνεπώς, διαφορετικές γνωστικές βλάβες βρίσκονται κάτω από αυτούς τους δύο τύπους δυσγραφίας. Έτσι, στην πρώτη περίπτωση η ελλιπής φωνολογική επίγνωση έχει ως αποτέλεσμα φτωχή απόκτηση κανόνων μετατροπής φωνήματος σε γράφημα, ενώ στην δεύτερη περίπτωση πιθανολογείται μια ανεπάρκεια στην οπτική μνήμη, η οποία δημιουργεί φτωχές ορθογραφικές αναπαραστάσεις. Όπως επισημαίνουν οι Cholewa, Mantey, Heber και Hollweg (2008), η πιθανότητα να εμφανιστεί ένας υποτύπος εξαρτάται από τη διαφάνεια μιας γλώσσας. Σε γλώσσες που είναι διαφανείς, παρουσιάζουν δηλαδή συνέπεια στην γραφοφωνημική αντιστοίχιση, διαταραχές φωνολογικού τύπου παρατηρούνται λιγότερο συχνά σε σχέση με άλλες γλώσσες, όπως τα αγγλικά που είναι αδιαφανής γλώσσα. Αυτό συμβαίνει γιατί είναι πιο εύκολο να μάθει κανείς τα φωνήματα και την αντιστοιχία τους με τα γραφήματα, καθώς κάθε φώνημα αντιστοιχεί με συνέπεια σε ένα συγκεκριμένο γράφημα, ενώ αντίθετα στις αδιαφανείς γλώσσες ένα φώνημα μπορεί να αποδοθεί με πολλά διαφορετικά γραφήματα.

Αναφορικά με τις προτάσεις άλλων ερευνητών, η Feifer (2001), προτείνει μια τετραμερή κατηγοριοποίηση επισημαίνοντας εκτός από τους δύο τύπους που προαναφέρθηκαν δύο επιπλέον υποτύπους, τη μικτή δυσγραφία και τη συντακτική/σημασιολογική δυσγραφία. Στην πρώτη περίπτωση, τα άτομα παρουσιάζουν δυσκολίες με την ορθογραφία, την ανάκληση της μορφής και τον σχηματισμό των γραμμάτων, ενώ στη δεύτερη παρουσιάζουν δυσκολίες στο συντακτικό/σημασιολογικό επίπεδο του λόγου με προβλήματα στη σύνδεση λέξεων για δημιουργία νοηματικά ορθών προτάσεων. Παράλληλα, ο Sandler και οι συνεργάτες του (1992) διέκριναν τις διαταραχές γραφής α) με λεπτά και γλωσσικά ελλείμματα, β) με οπτικοχωρικά ελλείμματα, γ) με ανεπάρκεια στους μηχανισμούς προσοχής και μνήμης και δ) με ελλείμματα στην αλληλουχία, ενώ η Maeland (1992) διαχώρισε στην έρευνα της τα άτομα σε αδέξιους και μη αδέξιους δυσγραφικούς.

Αίτια

Η δεξιότητα της γραφής υποστηρίζεται από ένα πολύπλοκο σύστημα νευρώνων. Η πληθώρα των προαναφερθέντων γνωστικών και κινητικών ελλειμμάτων εδράζονται σε συγκεκριμένες εγκεφαλικές περιοχές που υπολειτουργούν ή έχουν υποστεί κακώσεις. Ωστόσο, υπάρχει πολύ περιορισμένος αριθμός ερευνών που μελετούν τις συγκεκριμένες εγκεφαλικές περιοχές που υπολειτουργούν στα δυσγραφικά άτομα. Σύμφωνα με τη μετανάλυση των Planton, Jucla, Roux και Démonet (2013), που βασίστηκε σε δεκαοκτώ πρόσφατες μελέτες νευροαπεικόνισης, προσδιορίστηκαν οι εγκεφαλικές περιοχές που ενεργοποιούνται συνήθως κατά τη διάρκεια της γραφής. Οι ερευνητές πιθανολογούν πως βλάβη σε μία ή περισσότερες από αυτές τις περιοχές αποτελούν τα αίτια των δυσκολιών γραφής και συνεπώς της δυσγραφίας.

Από τα δεδομένα της μετανάλυσης, φαίνεται να ενεργοποιούνται με συνέπεια σε όλες τις δραστηριότητες γραφής τρεις περιοχές του εγκεφάλου, οι οποίες χαρακτηρίζονται ως «κέντρα γραφής» και υποστηρίζουν γνωστικές διαδικασίες ζωτικής σημασίας για τη δεξιότητα της γραφής. Συγκεκριμένα, ενεργοποιείται η περιοχή του βρεγματικού φλοιού στο κυρίαρχο για τους δεξιόχειρες γλωσσικό ημισφαίριο, το οποίο είναι το αριστερό. Ειδικότερα, οι υψηλότερες κορυφές ενεργοποίησης στη συγκεκριμένη περιοχή εντοπίστηκαν στο οπίσθιο μέρος της βρεγματικής αύλακας, στο ανώτερο και κατώτερο βρεγματικό λοβίο και την πρόσθια κεντρική έλικα. Τα ευρήματα αυτά ισχυροποιούνται ακόμα περισσότερο από πολυάριθμες μελέτες αγραφίας που υποστηρίζουν ότι η συγκεκριμένη διαταραχή προκύπτει από βλάβες στον αριστερό βρεγματικό φλοιό γύρω από την ενδοβρεγματική περιοχή και στην υπερχείλια έλικα (Alexander et al., 1992). Τέτοιες βλάβες μπορούν ωστόσο, σύμφωνα με τον Planton και τους συνεργάτες του (2013), να προκαλέσουν και πιο ήπια ελλείμματα στη γραφή, όπως πρόβλημα κινητικού σχεδιασμού. Για να αντιληφθεί κανείς τη σημασία της υπολειτουργίας των συγκεκριμένων περιοχών, αρκεί να γνωρίζει τον ρόλο που επιτελούν. Έτσι, ο ανώτερος βρεγματικός φλοιός θεωρείται η γραφηματική περιοχή όπου αποθηκεύονται τα οπτικοκιναισθητικά και διαδοχικά μνημονικά ίχνη για γράμματα και λέξεις, ενώ ο οπίσθιος βρεγματικός λοβός είναι υπεύθυνος για την αισθητικοκινητική ολοκλήρωση. Παράλληλα, το ανώτερο βρεγματικό λοβίο είναι υπεύθυνο για την αναπαράσταση, σειριακή επιλογή και τον σχηματισμό γραμμάτων (Rapp & Lipka, 2011), ενώ ο άνω βρεγματικός φλοιός εμπλέκεται στην αναπαράσταση των μορφών των γραμμάτων αλλά ταυτόχρονα διαδραματίζει συνδετικό ρόλο ανάμεσα στις κινητικές και γλωσσικές περιοχές κατά τη διαδικασία της γραφής.

Παρατηρήθηκε, επίσης, ενεργοποίηση στον άνω αριστερό μετωπιαίο λοβό και συγκεκριμένα στον αριστερό προκινητικό φλοιό που έχει χαρακτηριστεί ως το κύριο κέντρο γραφής-περιοχή του Exner και το οποίο αποτελεί το σημείο σύγκλισης ορθογραφικών και γραφημικών αναπαραστάσεων και της παραγωγής κινητικών εντολών. Βλάβη στη συγκεκριμένη περιοχή επηρεάζει το σχηματισμό γραμμάτων και μπορεί να προκαλέσει έλλειμμα στο είδος ορθογραφικής βραχύχρονης μνήμης που διατηρεί τη γραφημική αναπαράσταση της λέξης κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης γραπτής απόκρισης.

Ενεργοποιήθηκε, επιπλέον, η δεξιά πρόσθια παρεγκεφαλίδα που αφορά τις σχετικές με τη γραφή και την κίνηση δεξιότητες και η οποία δημιουργεί πολλαπλές άμεσες ή έμμεσες συνδέσεις με τα περισσότερα τμήματα του εγκεφάλου. Βλάβη στην περιοχή αυτή επηρεάζει τον συντονισμό των εκούσιων κινήσεων, καθώς και γνωστικές λειτουργίες όπως η μνήμη, η προσοχή, η αντίληψη του χρόνου και άλλες. Άλλες περιοχές που ενεργοποιήθηκαν κατά τη διαδικασία της γραφής ήταν ο πρωτογενής κινητικός και αισθησιοκινητικός φλοιός, οι συμπληρωματικές κινητικές περιοχές, ο θάλαμος, ο αριστερός προκινητικός φλοιός, η κάτω μετωπιαία έλικα, η περιοχή του Brodmann που περιλαμβάνει την περιοχή του Μπροκά και η αριστερή ατρακτοειδής έλικα που είναι υπεύθυνη για την αποθήκευση και ανάκληση οπτικών γραφημικών εικόνων των λέξεων.

Τέλος, έχει προταθεί από τον Βλάχο και τους συνεργάτες του (2004), η υπόθεση της Μεγαλοκυταρρικής Υπερλειτουργείας. Σύμφωνα με αυτή, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με δυσγραφία έχουν ταχύτερη αντίληψη της οπτικής πληροφορίας, η οποία πιθανόν τους δημιουργεί πρόβλημα στη γραφή, καθώς ο μειωμένος χρόνος ίσως δεν επαρκεί για μια ολοκληρωμένη και ακριβή αντίληψη και ανάλυση της πληροφορίας.

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με όλα όσα αναφέρθηκαν, γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχει ποικιλία πιθανών ελλειμμάτων καθώς και κατηγοριοποιήσεων των τύπων της δυσγραφίας, γεγονός που δημιουργεί ασάφεια στο συγκεκριμένο πεδίο. Επιπλέον, τα αίτια που προκαλούν τη διαταραχή δεν έχουν διευκρινιστεί ακόμη και οι ερευνητές πιθανολογούν ότι πρόκειται για βλάβες σε περιοχές του εγκεφάλου οι οποίες ωστόσο δεν έχουν συγκεκριμενοποιηθεί. Συνεπώς, απαιτούνται περισσότερες έρευνες στο εν λόγω πεδίο που θα στοχεύουν στο να

ρίξουν φως σε αδιευκρίνιστα σημεία και στο να καθορίσουν τους παράγοντες εμφάνισης της δυσγραφίας. Κλείνοντας, οφείλουμε να αναφέρουμε ότι η δυσγραφία είναι μία δυσκολία που επηρεάζει άμεσα το παιδί, το απογοητεύει, το κουράζει και κάνει γενικά όλη τη μαθησιακή διαδικασία επώδυνη και βαρετή. Για αυτό η όσο το δυνατόν πιο έγκαιρη παρέμβαση θα έχει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα όχι μόνο στο γνωστικό αλλά και στο ψυχοσυναισθηματικό τομέα για το παιδί.

Αναφορές

Alexander, M. P., Friedman, R. B., Loverso, F. & Fischer, R. S. (1992). Lesion localization of phonological agraphia. *Brain and Language*, *43*(1), 83-95.

American Psychiatric Association: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition*. Arlington, VA, American Psychiatric Association, 2013.

Cholewa, J., Mantey, S., Heber, S. & Hollweg, W. (2008). Developmental surface and phonological dysgraphia in German 3rd graders. *Read Write*, *23*(1), 97-127.

Goulandris, N. K. & Snowling, M. (1991). Visual memory deficits: A plausible cause of developmental dyslexia? Evidence from a single case study. *Cognitive Neuropsychology*, *8*(2), 127-154.

Feder, K. P. & Majnemer, A. (2007). Handwriting development, competency, and intervention. *Developmental Medicine & Child Neurology, 49*(4), 312-317.

Feifer, S. G. (2001). *Subtypes of languagebased dysgraphias. Handout from Workshop “Learning of The Brain: Using Brain Research To Leave No Child Behind” at the Hyatt Regency.* Boston, MA: Public Information Resources.

Nicolson, R. & Fawcett, A. (2011). Dyslexia, dysgraphia, procedural learning and the cerebellum. *Cortex*, *47*(1), 117-127.

Planton, S., Jucla, M., Roux, F. & Démonet, J. (2013). The “handwriting brain”: A meta-analysis of neuroimaging studies of motor versus orthographic processes. *Cortex*, 49(10), 2772-27

Rapp, B., & Lipka, K. (2011). The literate brain: The relationship between spelling and reading. *Journal of cognitive neuroscience, 23*(5), 1180-1197.

Romani, C. (1999). Developmental Surface Dysgraphia: What Is the Underlying Cognitive Impairment?. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A*, *52*(1), 97-128.

Sandler, A. D., Watson, T. E., Footo, M., Levine, M. D., Coleman, W. & Hooper, S. (1992). Neurodevelopmental study of writing disorders in middle childhood. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 13*(1), 17-23.

Vlachos, F. & Karapetsas, A. (2003). Visual memorydeficit in children with dysgraphia. *Perceptual And Motor Skills*, *97*(3), 1281-1288.

Volman, M., Van Schendel, B. & Jongmans, M. (2006). Handwriting Difficulties in Primary School Children: A Search for Underlying Mechanisms. *American Journal of Occupational Therapy*, *60*(4), pp.451-460.

Βλάχος, Φ., Καραπέτσας, Α., Κυριαζής, Β. (2004). Η χρήση των οπτικών προκλητών δυναμικών στη διερεύνηση της δυσγραφίας στα παιδιά. *Ψυχολογία*, (11), 229-241.

Η άδηλη μάθηση σε άτομα μη τυπικής ανάπτυξης: Η περίπτωση των διαταραχών αυτιστικού φάσματος

Ζήβα Αδαμαντία
Φιλόλογος Ειδ. Αγωγής και Εκπ/σης, Υποψ. διδάκτωρ, Τμ.Ψυχολογίας, Σχ. Κοιν/κών Επιστημών Παν/μίου Ιωαννίνων
mandoziva@yahoo.gr

Ζιώρη Ελένη
Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμ. Ψυχολογίας, Σχ. Κοιν/κών Επιστημών Παν/μίου Ιωαννίνων
eziori@uoi.gr

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση του σύγχρονου ερευνητικού πεδίου γύρω από τη σχέση της άδηλης μάθησης με τις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), μια σχέση με ιδιαίτερο διεπιστημονικό ενδιαφέρον. Η διερεύνηση και η προσπάθεια κατανόησης της άδηλης (ασυνείδητης) μάθησης και η διάκρισή της από την έκδηλη (συνειδητή) μάθηση βρίσκεται στο επίκεντρο του σύγχρονου ερευνητικού ενδιαφέροντος των γνωστικών ψυχολόγων, καθώς ο εντοπισμός ποιοτικά διαφορετικών ειδών μάθησης και των συνθηκών που τα ευνοούν μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη βαθύτερη κατανόηση των μηχανισμών μάθησης. Η παραπάνω κατανόηση, με τη σειρά της, κρίνεται απαραίτητη σε πολλούς χώρους εφαρμογής της γνώσης, όπως στην εκπαίδευση μη τυπικών πληθυσμών που παρουσιάζουν ελλείμματα σε γνωστικό, αισθησιοκινητικό και/ή κοινωνικό επίπεδο, όπως συμβαίνει στην περίπτωση των ατόμων με ΔΑΦ. Μετά από την παρουσίαση ορισμένων παραγόντων που μπορεί να ερμηνεύσουν τα αντιφατικά αποτελέσματα πειραματικών ερευνών της σχέσης άδηλης μάθησης με τις ΔΑΦ, συζητούνται οι εκπαιδευτικές προεκτάσεις της παραπάνω σχέσης.

Λέξεις κλειδιά: άδηλη μάθηση, έκδηλη μάθηση, διαταραχές αυτιστικού φάσματος.

Εισαγωγή

Παρόλο που ένας μεγάλος και διαρκώς αυξανόμενος αριθμός ερευνών διεθνώς επιβεβαιώνει τη σημασία των άδηλων γνωστικών διεργασιών στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων, στην ελληνική βιβλιογραφία φαίνεται να υπάρχει μεγάλο ερευνητικό κενό γύρω από την ανάπτυξη αυτών των διεργασιών σε τυπικούς πληθυσμούς και κυρίως σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δυσκολίες κατάκτησης κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως είναι τα άτομα με διάφορες νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Η βαθύτερη κατανόηση, ωστόσο, της διαδικασίας της μάθησης γενικότερα αλλά και συγκεκριμένων και διαφορετικών ειδών μάθησης, όπως είναι η διάκριση μεταξύ έκδηλης και άδηλης μάθησης ειδικότερα μπορεί να προσφέρει πολύτιμη γνώση στην εκπαίδευση και την κοινωνική ένταξη των συγκεκριμένων ατόμων.

Ο όρος άδηλη μάθηση αναφέρεται γενικά σε μια ασυνείδητη διαδικασία απόκτησης γνώσης κανονικοτήτων (π.χ. γλωσσικών, κινητικών) που λαμβάνει χώρα σε συνθήκες παθητικής παρακολούθησης, χωρίς δηλαδή το άτομο να έχει την πρόθεση να μάθει κάτι και χωρίς να συνειδητοποιεί καν ή να μπορεί να αποδώσει λεκτικά τη γνώση που απέκτησε (Reber, 1993; Reber & Squire, 1994). Από την άλλη πλευρά, οι συνθήκες έκδηλης μάθησης περιλαμβάνουν την εφαρμογή συνειδητών στρατηγικών ή συστηματικής διδασκαλίας, οι οποίες καταλήγουν στην απόκτηση γνώσης που διατυπώνεται ρητά.

Το φαινόμενο της άδηλης μάθησης έχει μελετηθεί σε τυπικούς και μη τυπικούς πληθυσμούς (όπως για παράδειγμα, άτομα με νευρολογικές, ψυχιατρικές ή/και άλλες δυσλειτουργίες), με τη χρήση συγκεκριμένων πειραματικών έργων, με πιο γνωστά τα έργα

μάθησης τεχνητής γραμματικής (Reber, 1967), χρόνου σειριακής αντίδρασης (Nissen & Bullemer, 1987), υποδείξεων πλαισίου (Chun & Jiang, 1998) και μάθησης κατηγορικού προτύπου (Posner & Keele, 1968). Κοινό χαρακτηριστικό των παραπάνω έργων είναι η περιπλοκότητα της δομής των ερεθισμάτων στα οποία εκτίθενται οι συμμετέχοντες, μια περιπλοκότητα που χαρακτηρίζει τους κανόνες που καλούμαστε να μάθουμε και να ακολουθούμε καθημερινά. Σημαντικό ρόλο για την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την απόκτηση ή όχι άδηλης γνώσης μέσα από τέτοιου είδους πειράματα παίζουν οι μετρήσεις για τη διάκριση μεταξύ άδηλης και έκδηλης γνώσης, οι οποίες είναι απαραίτητο να ενσωματώνονται στην πειραματική διαδικασία. Τέτοιες μέθοδοι αξιολόγησης του είδους της γνώσης που έχει αποκτηθεί είναι οι λεκτικές αναφορές, οι αντικειμενικές μετρήσεις, οι υποκειμενικές μετρήσεις μεταγνώσης, η σύγκριση άμεσων και έμμεσων έργων και η μέθοδος διαχωρισμού των διεργασιών (Ζιώρη, 2011, σσ.84-136).

Αρκετά ευρήματα υποστηρίζουν ότι οι δεξιότητες άδηλης μάθησης εμφανίζονται από τις πρώτες κιόλας ημέρες της ζωής του ανθρώπου (Bulf et al., 2011; Teinonen et al., 2009), ενώ σε κάθε περίπτωση, έχει αποδειχθεί η εμπλοκή τους σε ένα πλήθος μαθησιακών διαδικασιών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα μάθησης με άδηλο τρόπο είναι η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας. Από την πρώιμη παιδική ηλικία τα παιδιά είναι σε θέση να επεξεργάζονται τους περίπλοκους κανόνες που διέπουν τη μητρική τους γλώσσα, χωρίς να μπορούν να ορίσουν τους κανόνες αυτούς (Hulstijn, 2015). Άλλα σημαντικά παραδείγματα άδηλης μάθησης είναι η καλλιέργεια κινητικών δεξιοτήτων (Van der Kamp et al., 2015), η απόκτηση δεξιοτήτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Heerey & Velani, 2010) και η επεξεργασία κανόνων της μουσικής (Cui et al., 2016).

Η άδηλη μάθηση αποτελεί μια ικανότητα που ακολουθεί το άτομο στα διαφορετικά στάδια και πλαίσια της ανάπτυξης και μαθησιακής του εξέλιξης. Ορισμένα σημαντικά χαρακτηριστικά αυτής της ικανότητας, τα οποία αναδεικνύονται μέσα από την εξελικτική θεωρία για την άδηλη μάθηση που διατυπώθηκε από τον Reber (1993) είναι ότι φαίνεται να μην παρουσιάζει ηλικιακές διαφοροποιήσεις (Amso & Davidow, 2012; French & miner, 1994) και να μην επηρεάζεται από ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ατόμου, όπως είναι το νοητικό δυναμικό (Gebauer & Mackintosh, 2007) και οι οργανικές δυσλειτουργίες (Meier et al., 2013; Nosofsky et al., 2012; Salehi et al., 2019). Μια τέτοιου είδους ανθεκτικότητ α παροb υσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στον βαθμό που θα μπορούσε να λειτουργήσει υποστηρικτικά και ενισχυτικά σε τυχόν ελλείματα γνωστικού ή κοινωνικού τύπου.

Στην παρούσα εργασία, το ενδιαφέρον εστιάζεται στα μέχρι τώρα ευρήματα από την πειραματική μελέτη του φαινομένου της άδηλης μάθησης σε άτομα με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) αλλά και στη σημασία της πληρέστερης κατανόησης της ικανότητας αυτής, με σκοπό την αξιοποίησή της στον χώρο της εκπαίδευσης και κοινωνικής προσαρμογής των ατόμων αυτών.

Πειραματική διερεύνηση της άδηλης μάθησης στις ΔΑΦ

Οι ΔΑΦ ανήκουν στην κατηγορία των νευροαναπτυξιακών διαταραχών, με διαρκώς αυξανόμενη συχνότητα εμφάνισης παγκοσμίως τις τελευταίες δεκαετίες (Chiarotti & Venerosi, 2020). Οι ΔΑΦ εμφανίζονται συνήθως στην πρώιμη παιδική ηλικία, παραμένουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου και περιλαμβάνουν συμπτώματα, όπως δυσκολίες στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, αισθητηριακές δυσλειτουργίες, στερεοτυπίες και κινητικές δυσκολίες (APA, 2013). Οι συγκεκριμένες διαταραχές συνοδεύονται συχνά από προβλήματα προσοχής ή/και νοητικά ελλείμματα (Cooper et al., 2014). Οι ΔΑΦ συνδέονται γενικά με ένα μη τυπικό γνωστικό προφίλ, με προεξέχουσες δυσκολίες που σχετίζονται με τις εκτελεστικές λειτουργίες του εγκεφάλου, δηλαδή, με γνωστικές διεργασίες που εμπλέκονται στον σχεδιασμό και την επίλυση προβλημάτων, στον ανασταλτικό έλεγχο, στη γνωστική ευελιξία, την εργαζόμενη μνήμη, τη λήψη αποφάσεων και την επεξεργασία αφηρημένων εννοιών (Craig et al., 2016).

Το ερευνητικό ενδιαφέρον που έχει αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια γύρω από τη μελέτη της άδηλης μάθησης στις ΔΑΦ είναι εύλογο, διότι, όπως ήδη αναφέρθηκε, η ικανότητα μάθησης με άδηλο τρόπο έχει άμεση σχέση με την απόκτηση κοινωνικών, γλωσσικών και κινητικών δεξιοτήτων, οι οποίες συχνά χαρακτηρίζονται ελλειμματικές σε πληθυσμούς με τέτοιου είδους διαταραχές. Πιο συγκεκριμένα, τα άτομα με ΔΑΦ εμφανίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες σε δεξιότητες κοινωνικής επικοινωνίας, με έμφαση στην ικανότητα κατανόησης των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, ακόμα και όταν αυτές σχετίζονται με το ίδιο το άτομο, την ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων και την κοινωνική μάθηση, οι οποίες εμφανίζονται σε πολύ μικρή ηλικία μέσα από μια ασυνείδητη επεξεργασία κοινωνικών ερεθισμάτων (Isaksson et al., 2019). Επιπλέον, ένα σημαντικό ποσοστό –περίπου το ¼ των ατόμων με ΔΑΦ–, παρουσιάζει από ήπια έως σοβαρά ελλείμματα σε βασικές γλωσσικές δεξιότητες (Brignell et al., 2018), οι οποίες, όπως προαναφέρθηκε, αναπτύσσονται άδηλα, τουλάχιστον στα πρώτα στάδια γλωσσικής ανάπτυξης του ατόμου και συνδέονται με τη γενικότερη γνωστική και κοινωνική του εξέλιξη. Ακόμα, η εμπλοκή της άδηλης μάθησης στην απόκτηση κινητικών δεξιοτήτων (Masters et al., 2008; Van der Kamp et al., 2015) έχει στρέψει το ενδιαφέρον των ερευνητών στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της άδηλης μάθησης και των ΔΑΦ, δεδομένου ότι έχει εντοπιστεί ένα ευρύ φάσμα κινητικών δυσκολιών που σχετίζεται με τις διαταραχές αυτές (Ament et al., 2015; Bojanek et al., 2020).

Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι διεθνώς υπάρχει μια σχετικά πλούσια βιβλιογραφία για το φαινόμενο της άδηλης μάθησης στα άτομα με ΔΑΦ, το τοπίο παραμένει θολό εξαιτίας σημαντικών διαφοροποιήσεων στα ερευνητικά αποτελέσματα. Για παράδειγμα, στις έρευνες των Barnes et al (2008), Brown et al (2010), Nemeth et al (2010), Travers et al (2010) και Zwart et al (2018), οι επιδόσεις των ατόμων με ΔΑΦ σε έργα άδηλης μάθησης δεν διέφεραν από αυτές των ατόμων τυπικής ανάπτυξης, υποδηλώνοντας ότι η ικανότητα αυτή παραμένει άθικτη, παρά τις δυσκολίες που συνοδεύουν τα συμπτώματα των ΔΑΦ. Αντίθετα, σε άλλες έρευνες (Mostofsky et al., 2000; Müller et al., 2004; Scott–Van Zeeland et al., 2010) τα άτομα με ΔΑΦ εμφάνισαν δυσκολίες στη μάθηση κανόνων με άδηλο τρόπο και σημείωσαν σημαντικά χαμηλότερη επίδοση από τους συμμετέχοντες τυπικής ανάπτυξης. Υιοθετώντας μια ενδιάμεση θέση, ορισμένοι ερευνητές (Froehlich et al., 2010; Gordon & Stark, 2007; Klinger et al., 2007) υποστηρίζουν ότι η άδηλη μάθηση διατηρείται στα άτομα με ΔΑΦ, ωστόσο, είναι πιθανό να υπάρχουν διαφοροποιήσεις σε σχέση με τα άτομα τυπικής ανάπτυξης, οι οποίες σχετίζονται με τον χρόνο που απαιτείται για την επίτευξη της γνώσης, τους μηχανισμούς μάθησης που επιστρατεύονται ή/και την ικανότητα αξιοποίησης των πληροφοριών που αποκτήθηκαν άδηλα, σε μια νέα συνθήκη.

Όλες οι παραπάνω έρευνες θα πρέπει να μελετηθούν προσεκτικά, κυρίως μεθοδολογικά, ώστε να εντοπιστούν πιθανοί παράγοντες που ενδέχεται να ευθύνονται για την αντιφατικότητα που παρατηρείται μεταξύ των ευρημάτων τους και να αποτελέσουν έναν χρήσιμο οδηγό για μελλοντικές έρευνες.

Πιθανές ερμηνείες για τα αντικρουόμενα ευρήματα στην έρευνα για την άδηλη μάθηση στις ΔΑΦ

Από την ενδελεχή μελέτη των ερευνών που εξετάζουν το φαινόμενο της άδηλης μάθησης στις ΔΑΦ προκύπτουν περισσότερες από μία πιθανές ερμηνείες για την αντιφατικότητα των αποτελεσμάτων τους, οι οποίες θα πρέπει σαφώς να εξεταστούν ξεχωριστά αλλά και σε συνδυασμό, για την καλύτερη κατανόηση και κάλυψη τυχόν κενών. Πιο συγκεκριμένα, οι διαφορές στον πειραματικό σχεδιασμό των έργων άδηλης μάθησης, τα κριτήρια επιλογής των συμμετεχόντων και οι μέθοδοι αξιολόγησης του είδους της γνώσης που αποκτήθηκε, είναι ορισμένοι από τους πιθανούς λόγους που ευθύνονται για τις διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται μεταξύ των ερευνητικών αποτελεσμάτων.

Ο πειραματικός σχεδιασμός στα έργα άδηλης μάθησης

Διαφορές που σχετίζονται με τον πειραματικό σχεδιασμό ενδέχεται να εξηγούν, εν μέρει τουλάχιστον, τα μέχρι τώρα αντικρουόμενα αποτελέσματα. Για παράδειγμα, οι Mostofsky et al (2000), χρησιμοποιώντας ένα έργο χρόνου σειριακής αντίδρασης με αλληλουχίες δέκα στοιχείων, διαπίστωσαν ότι παιδιά και έφηβοι με ΔΑΦ ηλικίας 6-17 ετών είχαν μειωμένη επίδοση συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου. Αντίθετα, στην έρευνα των Barnes et al (2008) όπου συμμετείχαν παιδιά με ΔΑΦ ηλικίας 8-14 ετών δεν βρέθηκε καμία σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, σε ένα έργο εναλλασσόμενου χρόνου σειριακής αντίδρασης με πιο απλές αλληλουχίες (τριών στοιχείων). Επομένως, η διαφορά στην περιπλοκότητα των ερεθισμάτων αλλά και άλλες μεθοδολογικές διαφοροποιήσεις (π.χ. ως προς τον χρόνο μεταξύ εμφάνισης του ερεθίσματος και απόκρισης) μπορεί να ευθύνονται για την αντίφαση στα αποτελέσματα των ερευνών. Είναι προφανές ότι η περαιτέρω διερεύνηση της άδηλης μάθησης μέσα από διαφορετικές πειραματικές συνθήκες και μεθοδολογικούς χειρισμούς θα μπορούσε να παρέχει νέα χρήσιμα δεδομένα για την άδηλη επεξεργασία πληροφοριών σε άτομα με ΔΑΦ.

Τα κριτήρια επιλογής του δείγματος

Ένα άλλο σημείο που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής στις έρευνες με έργα άδηλης μάθησης σε μη τυπικές ομάδες, είναι τα κριτήρια επιλογής των συμμετεχόντων. Πιο συγκεκριμένα, τα συμπεράσματα γύρω από τη σχέση της άδηλης μάθησης με τις ΔΑΦ έχουν στηριχθεί, κατά κύριο λόγο, σε ευρήματα ερευνών στις οποίες συμμετέχουν άτομα με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας (Barnes et al., 2008; Brown et al., 2010; Mostofsky et al., 2000; Müller et al., 2004; Nemeth et al., 2010; Travers et al., 2010), με ορισμένες από αυτές να χρησιμοποιούν σχεδόν αποκλειστικά άτομα με σύνδρομο Asperger's (Barnes et al., 2008). Από την εκτενή μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας έχουν εντοπιστεί μόλις δύο έρευνες στις οποίες συμμετέχουν άτομα με ΔΑΦ τα οποία δεν ανήκουν στην κατηγορία των υψηλά λειτουργικών ατόμων. Σύμφωνα με τα ευρήματα των Gordon και Stark (2007), παιδιά σχολικής ηλικίας με ΔΑΦ χαμηλής λειτουργικότητας έκαναν περισσότερα λάθη και είχαν πιο αργούς ρυθμούς μάθησης σε ένα έργο χρόνου σειριακής αντίδρασης σε σχέση με μια ομάδα παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Παρόλα αυτά, κατάφεραν να ανταποκριθούν στη μάθηση μιας αλληλουχίας λιγότερων (τεσσάρων συγκεκριμένα) στοιχείων, δείχνοντας έτσι ότι η άδηλη μάθηση μπορεί να επιτευχθεί με τη χρήση λιγότερο σύνθετων και απαιτητικών έργων, ανεξάρτητα από τις δυσκολίες που συνοδεύουν τη διαταραχή. Στη δεύτερη έρευνα, οι Klinger et al (2007) πραγματοποίησαν δύο πειράματα με έργα κατηγοριοποίησης. Στο πρώτο πείραμα, οι συμμετέχοντες ήταν άτομα με ΔΑΦ σχετικά χαμηλής λειτουργικότητας και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι επιδόσεις των ατόμων τυπικής ανάπτυξης ήταν καλύτερες από αυτές των ατόμων με ΔΑΦ. Αντίθετα, από το δεύτερο πείραμά τους, όπου συμμετείχαν άτομα με ΔΑΦ υψηλότερης λειτουργικότητας και νοητικής ηλικίας, διαπίστωσαν ότι οι επιδόσεις της πειραματικής ομάδας δεν διέφεραν από αυτές της ομάδας ελέγχου.

Σε κάθε περίπτωση, η επίδραση της σοβαρότητας των συμπτωμάτων των ΔΑΦ στην άδηλη μάθηση, σε συνδυασμό ενδεχομένως με την πολυπλοκότητα των ερεθισμάτων και επιμέρους συνθηκών μάθησης δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς.

Οι μετρήσεις άδηλης μάθησης

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι απαραίτητο να μπορεί να διακρίνει κανείς αν η γνώση που αποκτήθηκε μέσα από ένα έργο χαρακτηρίζεται από απουσία συνειδητής επίγνωσης ή επίσης αν συνοδεύεται από την εφαρμογή άδηλων ή/και έκδηλων στρατηγικών μάθησης. Για τη διάκριση αυτή δεν αρκεί μόνο η χρήση ενός έργου άδηλης μάθησης, αλλά και η παράλληλη αξιολόγηση της επίδοσης των συμμετεχόντων με κατάλληλες μετρήσεις που παρέχουν αποδείξεις άδηλης ή/και έκδηλης γνώσης. Ωστόσο, στην πλειονότητα των μέχρι τώρα ερευνών για το φαινόμενο της άδηλης μάθησης στις ΔΑΦ δεν περιλαμβάνονται τέτοιου είδους μετρήσεις (Barnes et al., 2008; Gordon & Stark, 2007; Mostofsky et al., 2000; Müller et al., 2004), γεγονός που ενδέχεται να οδηγεί σε επισφαλή συμπεράσματα. Οι

Brown et al (2010) και Nemeth et al (2010) στηρίζουν την εγκυρότητα των ευρημάτων τους στις λεκτικές μαρτυρίες των συμμετεχόντων, οι οποίες έχουν δεχθεί σφοδρή κριτική για την αξιοπιστία τους (Dienes & Berry, 1997; Shanks & St. John, 1994), ενώ οι Travers et al (2010) εφάρμοσαν αντικειμενικές μετρήσεις, στις οποίες έχει, επίσης, ασκηθεί κριτική (π.χ. Jiménez et al., 1996), κυρίως ως προς την 'καθαρότητα' των πληροφοριών που παρέχουν για τη διάκριση μεταξύ έκδηλης και άδηλης γνώσης. Συνεπώς, για την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την ικανότητα άδηλης μάθησης σε άτομα με ΔΑΦ είναι απαραίτητη η συνδυαστική χρήση μετρήσεων αλλά και η εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων μέτρησης, όπως είναι η μέθοδος διαχωρισμού διεργασιών ή οι υποκειμενικές μετρήσεις μεταγνώσης, οι οποίες δεν έχουν αξιοποιηθεί κατάλληλα από τους ερευνητές στις σχετικές μελέτες.

Η σημασία της έρευνας για την άδηλη μάθηση σε άτομα με ΔΑΦ: Εκπαιδευτικές προεκτάσεις

Η εξέλιξη και ο εμπλουτισμός της έρευνας για την άδηλη μάθηση σε άτομα με ΔΑΦ και γενικότερα σε πληθυσμούς μη τυπικής ανάπτυξης είναι βέβαιο ότι μπορεί να προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες γύρω από ένα φαινόμενο με γνωστικές, εκπαιδευτικές και κοινωνικές προεκτάσεις. Η περαιτέρω μελέτη των ιδιοτήτων της άδηλης μάθησης και το πόσο ανθεκτική είναι η ικανότητα αυτή στις ατομικές διαφορές, θα πρέπει να αποτελέσουν κεντρικά ζητούμενα στην έρευνα για την αξιοποίηση αυτού του είδους μάθησης σε εναλλακτικές μεθόδους εκπαίδευσης ατόμων με ΔΑΦ. Τα ερευνητικά ευρήματα γύρω από τη σχέση της άδηλης μάθησης με τη συμπτωματολογία των ΔΑΦ θα μπορούσαν να ανοίξουν νέους δρόμους για τη δημιουργία κατάλληλων και πιο αποτελεσματικών προγραμμάτων εκπαίδευσης και ενίσχυσης δεξιοτήτων, τα οποία θα στηρίζονται σε πιο εμπειρικές/βιωματικές προσεγγίσεις, οι οποίες προσομοιάζουν τις παθητικές συνθήκες άδηλης μάθησης και σε λιγότερο θεωρητικές προσεγγίσεις ή συνθήκες διδασκαλίας και διορθωτικής ανατροφοδότησης, οι οποίες αντιστοιχούν στις συνθήκες έκδηλης μάθησης.

Όπως προαναφέρθηκε, ένας τομέας στον οποίο τα άτομα με ΔΑΦ παρουσιάζουν πρόβλημα είναι οι κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες στους τυπικούς πληθυσμούς αποκτώνται, ως επί το πλείστον, γρήγορα, αποτελεσματικά και ασυνείδητα. Τα άτομα με ΔΑΦ, ωστόσο, παρουσιάζουν δυσκολία στη μίμηση, στον έλεγχο της προσοχής και στην κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων, εξαιτίας διαταραχών στις εκτελεστικές λειτουργίες και στην ανάπτυξη της θεωρίας του νου, οι οποίες επηρεάζουν αρνητικά την ανάπτυξη κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Οι παραπάνω δυσκολίες στην κοινωνική νόηση καθιστούν την εκπαίδευση των ατόμων με ΔΑΦ στις κοινωνικές δεξιότητες απαραίτητη. Ιδιαίτερα χρήσιμη στην προσπάθεια εντοπισμού των πιο κατάλληλων τρόπων και προγραμμάτων μιας τέτοιας εκπαίδευσης είναι η πληρέστερη κατανόηση των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους η άδηλη και η έκδηλη μάθηση επηρεάζουν τις επιδόσεις και τη συμπεριφορά των ατόμων με ΔΑΦ. Η έρευνα στη διάκριση άδηλης-έκδηλης μάθησης μπορεί να εντοπίσει ακριβώς τις συνθήκες που θα είναι περισσότερο ή λιγότερο ευνοϊκές ή αποτρεπτικές για την πιο αποτελεσματική εκπαίδευση των ατόμων αυτών.

Σε μια πολύ πρόσφατη μελέτη, οι Marro et al (2019) εξέτασαν τα αποτελέσματα δύο προγραμμάτων καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων σε άτομα με ΔΑΦ, χωρίς την παροχή έκδηλων οδηγιών ή οποιασδήποτε διδακτικής καθοδήγησης. Στο πρώτο πρόγραμμα, που διήρκησε 10 εβδομάδες, συμμετείχαν 40 αγόρια με ΔΑΦ, με μέση ηλικία τα 12 περίπου έτη. Τα παιδιά για 1,5 ώρα κάθε εβδομάδα απασχολούνταν σε ένα ειδικά σχεδιασμένο πρόγραμμα παρέμβασης, σε πειραματικό πλαίσιο, για τη βελτίωση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με τη χρήση παιχνιδιών, μέσα από τα οποία οι συμμετέχοντες καλούνταν να πετύχουν συγκεκριμένους κοινωνικούς στόχους, όπως για παράδειγμα να κατανοούν τη γλώσσα του σώματος. Στο δεύτερο πρόγραμμα παρέμβασης που είχε σχεδιαστεί ακολουθώντας την ίδια λογική και δομή με το πρώτο, με τη διαφορά ότι εφαρμόστηκε σε

πλαίσιο της κοινότητας, 9 αγόρια με ΔΑΦ, με μέση ηλικία τα 13 περίπου έτη συμμετείχαν σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες με ενδιάμεσα διαλείμματα ελεύθερου παιχνιδιού, χωρίς κάποια συγκεκριμένη καθοδήγηση. Ο στόχος και σε αυτή την παρέμβαση ήταν η καλλιέργεια των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ συνομηλίκων, χωρίς να παρέχονται οδηγίες με έκδηλο τρόπο. Και στις δύο περιπτώσεις, η παρέμβαση θεωρήθηκε επιτυχημένη, με τα αποτελέσματα να δείχνουν ότι οι κοινωνικές δεξιότητες των ατόμων με ΔΑΦ μπορούν να βελτιωθούν μέσα από συνθήκες μάθησης που ευνοούν την άδηλη επεξεργασία των πληροφοριών. Πιο συγκεκριμένα, και τα δύο διαφορετικά πλαίσια εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος (ένα αυστηρά πειραματικό και ένα πιο οικολογικά έγκυρο, όπως αυτό του κοινοτικού πλαισίου) οδήγησαν στη βελτίωση διαφορετικών πτυχών των κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η γνώση κοινωνικών κανόνων σε άτομα με ΔΑΦ μπορεί να επιτευχθεί χωρίς τη χρήση έκδηλης καθοδήγησης, αρκεί τα προγράμματα παρέμβασης να είναι δομημένα σωστά και να διασφαλίζεται ότι εξυπηρετούν τους συγκεκριμένους στόχους που τίθενται. Σε ανάλογα ευρήματα βελτίωσης των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με ΔΑΦ, μέσω χρήσης προγραμμάτων που δεν περιλαμβάνουν τη μεσολάβηση έκδηλης διδασκαλίας κατέληξαν και οι Guivarch et al (2017).

Σε μια άλλη πρόσφατη μελέτη (Bangert et al., 2019), βρέθηκε ότι παιδιά ηλικίας 4 έως 10 ετών με ΔΑΦ και προβλήματα στις γραμματικές δεξιότητες επωφελήθηκαν από μια μέθοδο διδασκαλίας που συνδυάζει τόσο έκδηλες όσο και άδηλες προσεγγίσεις στην απόκτηση γραμματικών κανόνων.

Γενικότερα, η αξιοποίηση άδηλων μεθόδων μάθησης ή/και συνδυασμού άδηλων και έκδηλων μεθόδων κάτω από διαφορετικές συνθήκες και για διαφορετικές πτυχές των δεξιοτήτων θα μπορούσε να προσφέρει σημαντικά οφέλη στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ατόμων με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές απαιτήσεις, όπως είναι οι μαθητές/τριες με ΔΑΦ, αλλά και να αποτελέσει μια νέα διέξοδο από τα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός που καλείται να διδάξει σε ανομοιογενείς ομάδες με μαθητικό δυναμικό μεικτής ικανότητας, εξαιτίας της εφαρμογής αποκλειστικά διδακτικοκεντρικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων.

Συμπεράσματα

Όπως φάνηκε από την παραπάνω συζήτηση, η άδηλη μάθηση παίζει καθοριστικό ρόλο στην κατάκτηση γνωστικών, κοινωνικών αλλά και κινητικών ικανοτήτων, οι οποίες, με τη σειρά τους, συμβάλλουν στη γενικότερη λειτουργικότητα και την ποιότητα ζωής του ατόμου. Η περαιτέρω διερεύνηση των επιμέρους χαρακτηριστικών της άδηλης μάθησης, των μεθόδων διάκρισής της από την έκδηλη μάθηση αλλά και της σχέσης της με την συμπτωματολογία που εντοπίζεται σε ομάδες μη τυπικής ανάπτυξης, όπως είναι τα άτομα με ΔΑΦ, είναι βέβαιο ότι μπορεί να προσφέρει πολύτιμα νέα στοιχεία για ένα φαινόμενο που, όπως φαίνεται, επηρεάζει πολλούς τομείς της ανάπτυξης του ατόμου από τη γέννησή του και για όλη τη διάρκεια της ζωής του, διερεύνηση της άδηλης μάθησης των ατόμων με ΔΑΦ μπορεί να ωφελήσει την εκπαιδευτική πράξη στην Ελλάδα, όπου με βάση όσα είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε, δεν υπάρχουν σχετικές δημοσιευμένες έρευνες. Ειδικότερα, η έρευνα γύρω από τη σχέση της άδηλης μάθησης με την απόκτηση γνωστικών, αισθησιοκινητικών και κοινωνικών δεξιοτήτων σε άτομα με ΔΑΦ και η εφαρμογή κατάλληλων μεθόδων αξιολόγησης της μάθησης κάτω από άδηλες συνθήκες, αναμένεται να δώσει νέα προοπτική και εναλλακτικούς τρόπους εκπαίδευσης και ένταξης των ατόμων αυτών στο κοινωνικό πλαίσιο.

Αναφορές

Ament, K., Mejia, A., Buhlman, R., Erklin, S., Caffo, B., Mostofsky, S., & Wodka, E. (2015). Evidence for specificity of motor impairments in catching and balance in children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, *45*(3), 742-751.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: Author.

Amso, D., & Davidow, J. (2012). The development of implicit learning from infancy to adulthood: item frequencies, relations, and cognitive flexibility. *Developmental Psychobiology*, *54*(6), 664-673.

Bangert, K. J., Halverson, D. M., & Finestack, L. H. (2019). Evaluation of an explicit instructional approach to teach grammatical forms to children with low-symptom severity autism spectrum disorder. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *28*(2), 650–663.

Barnes, K. A., Howard Jr, J. H., Howard, D. V., Gilotty, L., Kenworthy, L., Gaillard, W. D., & Vaidya, C. J. (2008). Intact implicit learning of spatial context and temporal sequences in childhood autism spectrum disorder. *Neuropsychology*, *22*(5), 563.

Bojanek, E. K., Wang, Z., White, S. P., & Mosconi, M. W. (2020). Postural control processes during standing and step initiation in autism spectrum disorder. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, *12*(1), 1.

Brignell, A., Chenausky, K. V., Song, H., Zhu, J., Suo, C., & Morgan, A. T. (2018). Communication interventions for autism spectrum disorder in minimally verbal children. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (11).

Brown, J., Aczel, B., Jiménez, L., Kaufman, S. B., & Grant, K. P. (2010). Intact implicit learning in autism spectrum conditions. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, *63*(9), 1789-1812.

Bulf, H., Johnson, S. P., & Valenza, E. (2011). Visual statistical learning in the newborn infant. *Cognition*, *121*(1), 127-132.

Chiarotti, F. & Venerosi, A. (2020). Epidemiology of autism spectrum disorders: A review of worldwide prevalence estimates since 2014. *Brain Sciences*, *10*(5), 274.

Chun, M. M., & Jiang, Y. (1998). Contextual cueing: Implicit learning and memory of visual context guides spatial attention. *Cognitive psychology*, *36*(1), 28-71.

Cooper, M., Martin, J., Langley, K., Hamshere, M., & Thapar, A. (2014). Autistic traits in children with ADHD index clinical and cognitive problems. *European child & adolescent psychiatry*, *23*(1), 23-34.

Craig, F., Margari, F., Legrottaglie, A. R., Palumbi, R., De Giambattista, C., & Margari, L. (2016). A review of executive function deficits in autism spectrum disorder and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Neuropsychiatric disease and treatment*, *12*, 1191.

Cui, A. X., Diercks, C., Troje, N. F., & Cuddy, L. L. (2016). Short and long term representation of an unfamiliar tone distribution. *PeerJ*, *4*, e2399.

Dienes, Z., & Berry, D. (1997). Implicit learning: Below the subjective threshold. *Psychonomic bulletin & review*, *4*(1), 3-23.

Froehlich, A. L., Anderson, J. S., Bigler, E. D., Miller, J. S., Lange, N. T., DuBray, M. B., ... & Lainhart, J. E. (2012). Intact prototype formation but impaired generalization in autism. *Research in autism spectrum disorders*, *6*(2), 921-930.

Gebauer, G. F., & Mackintosh, N. J. (2007). Psychometric intelligence dissociates implicit and explicit learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *33*(1), 34.

Gordon, B., & Stark, S. (2007). Procedural learning of a visual sequence in individuals with autism. *Focus on autism and other developmental disabilities*, *22*(1), 14-22.

Guivarch, J., Murdymootoo, V., Elissalde, S.N., Salle-Collemiche, X., Tardieu, S., Jouve, E., & Poinso, F. (2017). Impact of an implicit social skills training group in children with autism spectrum disorder without intellectual disability: A before-and-after study. *PloS One*, *12*(7): e0181159.

Heerey, E. A. & Velani, H. (2010). Implicit learning of social predictions. *Journal of Experimental Social Psychology, 46 (3)*, 577–581. https://doi.org/10.1016/j.jesp.2010.01.003

Hulstijn, J. H. (2015). Explaining phenomena of first and second language acquisition with the constructs of implicit and explicit learning. *Implicit and explicit learning of languages*, *48*, 25-46.

Isaksson, J., Van't Westeinde, A., Cauvet, É., Kuja-Halkola, R., Lundin, K., Neufeld, J., ... & Bölte, S. (2019). Social cognition in autism and other neurodevelopmental disorders: a co-twin control study. *Journal of autism and developmental disorders*, *49*(7), 2838-2848.

Jiménez, L., Méndez, C., & Cleeremans, A. (1996). Comparing direct and indirect measures of sequence learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *22*(4), 948.

Klinger, L. G., Klinger, M. R., & Pohlig, R. L. (2007). Implicit learning impairments in autism spectrum disorders. In: J.M. Perez, P.M. Gonzalez, M.L. Comi, & C. Nieto (Eds.), *New developments in autism: The future is today* (pp. 76-103). London: Jessica Kingsley Publishers.

Marro, B. M., Kang, E., Hauschild, K. M., Normansell, K. M., Abu-Ramadan, T. M., & Lerner, M. D. (2019). Social performance–based interventions promote gains in social knowledge in the absence of explicit training for youth with autism spectrum disorder. *Bulletin of the Menninger Clinic*, *83*(3), 301-325.

Masters, R. S. W., Poolton, J. M., Maxwell, J. P., & Raab, M. (2008). Implicit motor learning and complex decision making in time-constrained environments. *Journal of motor behavior*, *40*(1), 71-79.

Meier, B., Weiermann, B., Gutbrod, K., Stephan, M. A., Cock, J., Müri, R. M., & Kaelin-Lang, A. (2013). Implicit task sequence learning in patients with Parkinson's disease, frontal lesions and amnesia: The critical role of fronto–striatal loops. *Neuropsychologia*, *51*(14), 3014-3024.

Mostofsky, S. H., Goldberg, M. C., Landa, R. J., & Denckla, M. B. (2000). Evidence for a deficit in procedural learning in children and adolescents with autism: implications for cerebellar contribution. *Journal of the International Neuropsychological Society*, *6*(7), 752-759.

Müller, R. A., Cauich, C., Rubio, M. A., Mizuno, A., & Courchesne, E. (2004). Abnormal activity patterns in premotor cortex during sequence learning in autistic patients. *Biological psychiatry*, *56*(5), 323-332.

Nemeth, D., Janacsek, K., Balogh, V., Londe, Z., Mingesz, R., Fazekas, M., ... & Vetro, A. (2010). Learning in autism: implicitly superb. *PloS one*, *5*(7), e11731.

Nissen, M. J., & Bullemer, P. (1987). Attentional requirements of learning: Evidence from performance measures. *Cognitive psychology*, *19*(1), 1-32.

Nosofsky, R. M., Denton, S. E., Zaki, S. R., Murphy-Knudsen, A. F., & Unverzagt, F. W. (2012). Studies of implicit prototype extraction in patients with mild cognitive impairment and early Alzheimer's disease. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *38*(4), 860.

Posner, M. I., & Keele, S. W. (1968). On the genesis of abstract ideas. *Journal of experimental psychology*, *77*(3p1), 353.

Reber, A. S. (1967). Implicit learning of artificial grammars. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, *6*(6), 855-863.

Reber, A. S. (1993). *Implicit Learning and Tacit Knowledge: An Essay on the Cognitive Unconscious*. New York: Oxford University Press.

Reber, P. J., & Squire, L. R. (1994). Parallel brain systems for learning with and without awareness. *Learning & Memory*, *1*(4), 217-229.

Salehi, S. K., Talebrokni, F. S., Miri-Lavasani, N., & Hajipour, A. (2019). Explicit and implicit motor sequence learning: motor learning analysis in children with Down syndrome. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte, 15*(57), 266-279.

Scott-Van Zeeland, A. A., Dapretto, M., Ghahremani, D. G., Poldrack, R. A., & Bookheimer, S. Y. (2010). Reward processing in autism. *Autism research*, *3*(2), 53-67.

Shanks, D. R., & St. John, M. F. S. (1994). Characteristics of dissociable human learning systems. *Behavioral and brain sciences*, *17*(3), 367-447.

Travers, B. G., Klinger, M. R., Mussey, J. L., & Klinger, L. G. (2010). Motor-linked implicit learning in persons with autism spectrum disorders. *Autism Research*, *3*(2), 68-77.

Teinonen, T., Fellman, V., Näätänen, R., Alku, P., & Huotilainen, M. (2009). Statistical language learning in neonates revealed by event-related brain potentials. *BMC neuroscience*, *10*(1), 21.

Van der Kamp, J., Duivenvoorden, J., Kok, M., & van Hilvoorde, I. (2015). Motor skill learning in groups: Some proposals for applying implicit learning and self-controlled feedback. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, *11*(39), 33-47.

Zwart, F. S., Vissers, C. T. W. M., Kessels, R. P. C., & Maes, J. H. R. (2018). Implicit learning seems to come naturally for children with autism, but not for children with specific language impairment: evidence from behavioral and ERP data. Autism Research, 11, 1050-1061. doi:10.1002/aur.1954

Ζιώρη, Ε. (2011). *Άδηλη Μάθηση: Θεωρία και Έρευνα* (σσ. 84-136) Αθήνα: Gutenberg.

Οι εκπαιδευτικές, κοινωνικές και συναισθηματικές εμπειρίες εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες στο γενικό σχολείο

Μαντζάρης Κωνσταντίνος
Φιλόλογος ΠΕ02.50, Δρ. Ειδικής Αγωγής, Δ.Δ.Ε Α' Θεσσαλονίκης
konstantinosmantzaris@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να παρουσιάσει τις εμπειρίες εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες κατά την φοίτησή τους στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι εμπειρίες αυτές αφορούσαν στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά την φοίτησή τους, την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτές, στα συναισθήματα των ίδιων πριν και μετά την διάγνωση και στις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους στο πλαίσιο της ομάδας. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων σε 13 έφηβους με μαθησιακές δυσκολίες ηλικίας 16-18 ετών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες είχαν βιώσει κοινωνική απομόνωση, αισθήματα μοναξιάς και ανασφάλειας και έγιναν αποδέκτες κοροϊδευτικών σχολίων. Παρά τις δυσκολίες είχαν δημιουργήσει κοινωνικές και φιλικές σχέσεις. Τέλος κάποιοι εκπαιδευτικοί ήταν υποστηρικτικοί ενώ άλλοι είχαν μία ουδέτερη ή αρνητική στάση απέναντι τους.

Λέξεις κλειδιά: μαθησιακές δυσκολίες, κοινωνικές σχέσεις, εκπαιδευτικές εμπειρίες, συνεντεύξεις εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες

Εισαγωγή

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εκτός των άλλων εμφανίζουν δυσκολίες και σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο (Δόικου-Αυλίδου, 2016) οι οποίες δεν οφείλονται σε συναισθηματικά προβλήματα (Kavale & Forness, 2000). Εμφανίζουν συχνότερα άγχος, κοινωνική απόσυρση, βιώνουν αισθήματα απογοήτευσης εξαιτίας των σχολικών αποτυχιών, είναι πιθανό να εμφανίσουν καταθλιπτικά συμπτώματα και προβλήματα συμπεριφοράς ως αποτέλεσμα των μαθησιακών αδυναμιών (Πολυχρόνη, 2011˙ Singer, 2005). Φαίνεται να είναι λιγότερο αποδεκτοί από τους συνομηλίκους, πέφτουν συχνότερα θύματα εκφοβισμού, βιώνουν αισθήματα μοναξιάς και απόρριψης εξαιτίας της περιθωριοποίησής τους και γίνονται αποδέκτες αρνητικών σχολίων (Doikou-Avlidou, 2015˙ Wiener, 2004˙ Rosetti & Henderson, 2013). Επίσης εμφανίζουν χαμηλά ποσοστά αποδοχής μέσα στην τάξη σε σύγκριση με τους συνομηλίκους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες εξαιτίας της «ετικετοποίησης» των μαθησιακών δυσκολιών (Valas, 1999). Οι δυσκολίες στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, τις περισσότερες φορές, αποδίδονται στη χαμηλή αυτοεκτίμηση εξαιτίας των δυσκολιών τους (Terras, Thompson & Minnis, 2009) καθώς δεν θεωρούν τους εαυτούς τους κοινωνικά επιδέξιους ούτε ότι διαθέτουν τις κατάλληλες δεξιότητες εμπλοκής σε κοινωνικές σχέσεις (Bakracevic ,Vukman, Lorger, & Schmidt, 2018). Τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι τα παιδιά και οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν κοινωνικό άγχος (Carroll & Iles, 2006) το οποίο ενισχύεται από τα αισθήματα διαφορετικότητας που βιώνουν φοιτώντας σε ειδικές τάξεις. (Peleg, 2011). Στον τομέα της επικοινωνίας, συνήθως, δεν συμμετέχουν στις συζητήσεις, ούτε επιχειρηματολογούν, υιοθετώντας ένα παθητικό τρόπο συμπεριφοράς (Wong, 2003). Ακόμη, εμφανίζουν δυσκολίες στην ερμηνεία της λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς καθώς και στην υιοθέτηση της κατάλληλης συμπεριφοράς ανάλογα με την περίσταση (Kravetz, Faust, Lipshitz, & Shalhav, 1999). Ένας παράγοντας που επηρεάζει τη φοίτηση στο γενικό σχολείο είναι η συμμετοχή τους ή όχι σε ειδικές τάξεις καθώς τα παιδιά που φοιτούν στην γενική τάξη και δέχονται ακαδημαϊκή στήριξη μεσώ προγραμμάτων συνεκπαίδευσης τείνουν να είναι πιο αποδεκτά (Wiener & Tardif, 2004). Σημαντικό ρόλο στην αποδοχή των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες διαδραματίζουν και οι αντιλήψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού

σχετικά με τη συνεκπαίδευση, καθώς τείνουν να είναι πιο αποδεκτοί όταν οι εκπαιδευτικοί είναι πιο δεκτικοί απέναντι στη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Jordan & Stanovich, 2001). Η διεύρυνση των εμπειριών των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να οδηγήσει στην εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για να βελτιώσει το επίπεδο των ακαδημαϊκών επιδόσεων, των κοινωνικών τους δεξιοτήτων και τις σχέσεις τους με τους συνομήλικους.

Σκοπός

Ο βασικός σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει τις εμπειρίες των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες από την φοίτησή τους στο γενικό σχολείο. Μελετήθηκαν οι εκπαιδευτικές, οι κοινωνικές, οι φιλικές και οι συναισθηματικές εμπειρίες των εφήβων. Τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν ήταν τα εξής: α) ποιες δυσκολίες αντιμετώπισαν κατά την σχολική τους φοίτηση; β) ποια ήταν η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι τους; γ) ποια συναισθήματα βίωσαν κατά την διάγνωση των μαθησιακών δυσκολίων και δ) κατά πόσο δημιουργήσαν κοινωνικές και φιλικές σχέσεις μέσα στην τάξη και ποιες εμπειρίες αποκόμισαν από αυτές.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 13 έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες (9 αγόρια και 3 κορίτσια) ηλικίας 16-18 ετών και ήταν κάτοικοι των νομών Θεσσαλονίκης και Ξάνθης. Η διάγνωση είχε πραγματοποιηθεί από τα ΚΕΔΔΥ και τα Ιατροπαιδαγωγικά κέντρα. Σε 6 περιπτώσεις οι μαθητές είχαν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες κατά την φοίτησή στο δημοτικό, ενώ σε 7 περιπτώσεις η διάγνωση είχε γίνει κατά την φοίτηση στο γυμνάσιο. Όλοι οι συμμετέχοντες είχαν φοιτήσει σε τμήμα ένταξης είτε στο δημοτικό είτε στο γυμνάσιο.

Συλλογή δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων. Οι ερωτήσεις, ανοιχτού τύπου, του οδηγού διαμορφώθηκαν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Η συνέντευξη πραγματοποιούνταν στο σπίτι του εφήβου και η χρονική διάρκεια των συνεντεύξεων κυμάνθηκε από 21 ως 37 λεπτά.

Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση του υλικού των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε με την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Μετά τη συλλογή των δεδομένων καθορίστηκαν οι τεχνικές ανάλυσης. Ως μονάδα ανάλυσης ορίστηκε η μονάδα καταγραφής και ως μονάδα καταγραφής καθορίστηκε το θέμα (Μπονίδης, 2004) και δημιουργήθηκε το επαγωγικό σύστημα κατηγοριών. Χρησιμοποιήθηκε το παράδειγμα της δόμησης και της εξήγησης. Με βάση την διαδικασία αυτή διαμορφώθηκαν οι 6 κατηγορίες οι οποίες παρουσιάζονται παρακάτω. Για την αξιοπιστία της επιστημονικής έρευνας εφαρμόστηκαν: ο έλεγχος από τους συμμετέχοντες (member checks) καθώς το απομαγνητοφωνημένο υλικό δόθηκε σε 5 συμμετέχοντες ώστε να πιστοποιήσουν τα λεγόμενά τους (Brantlinger et al., 2004· Χασσάνδρα & Γούδας, 2004). Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε η ανάλυση των δεδομένων από άλλους δύο ανεξάρτητους ερευνητές (Brantlinger et al., 2004· Μπονίδης, 2004). Προκειμένου να διασφαλιστεί η μεταβιβασιμότητα (transferability), παρουσιάζεται αριθμός αποσπασμάτων ώστε να είναι δυνατό σε κάθε αναγνώστη να καταλήξει σε συμπεράσματα (Χασσάνδρα & Γούδας, 2004). Για την εμπιστευσιμότητα (trustworthiness) εφαρμόστηκε και η επιβεβαιωσιμότητα (confirmability) καθώς είναι διαθέσιμα, ο οδηγός συνέντευξης, το επαγωγικό σύστημα κατηγοριών το απομαγνητοφωνημένο υλικό, τα αποτελέσματα και οι διαπιστώσεις της έρευνας (Χασάνδρα & Γούδας, 2004).

Αποτελέσματα

Δυσκολίες φοίτησης

Οι δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι συμμετέχοντες στον μαθησιακό τομέα αφορούσαν κυρίως δυσκολίες στα σχολικά μαθήματα. Εμφάνιζαν χαμηλές σχολικές επιδόσεις κυρίως στα φιλολογικά μαθήματα, στα μαθήματα που απαιτούν αποστήθιση και στα μαθηματικά.

«Οι δυσκολίες ήταν πολλές κυρίως στα φιλολογικά μαθήματα και στα μαθήματα που θέλουν πολύ γράψιμο. Δεν μπορούσα να γράψω, και αργούσα πάρα πολύ» (Μίνα). «Δεν τα καταφέρνω και πολύ με τα μαθήματα και αυτά που θέλουν διάβασμα και παπαγαλία δεν μπορώ με τίποτα. Στην ιστορία, την φυσική με τους κανόνες, αυτά δεν μπορώ και έχω χαμηλούς βαθμούς πάντα» (Νικήτας).

Τονίστηκαν οι δυσκολίες και το άγχος που αντιμετώπιζαν κατά τη διάρκεια των εξετάσεων, είτε αυτές ήταν γραπτές είτε προφορικές, τη δυσκολία τους στη διαχείριση του χρόνου και τις χαμηλές επιδόσεις τους, γεγονός που τους δημιουργούσε αισθήματα απογοήτευσης.

«Όταν γράφω δεν προλαβαίνω. Είναι αγώνας για να τελειώσω αυτό που γράφω και δεν προλαβαίνω» (Μάρκος). «Στα γραπτά δυσκολευόμουν γιατί διάβαζα πολλές ώρες και δεν έγραφα τίποτα και απογοητευόμουν μετά. Αφού τα ξέρω όλα γιατί δεν μπορώ να τα γράψω;» (Ερμής).

Από την άλλη πλευρά, υπήρχαν και έφηβοι που δήλωσαν ότι δεν έχουν άγχος κατά τη διάρκεια των εξετάσεων και μάλιστα σε αρκετές περιπτώσεις προτιμούσαν την προφορική εξέταση σε σχέση με τα γραπτά.

«Πλέον δεν έχω (άγχος) γιατί με βοηθούν τα προφορικά, είναι πιο εύκολα και τα πάω καλύτερα» (Ερμής). «Με εξετάζουν προφορικά και είναι καλύτερα από τα γραπτά, είναι πιο εύκολο να τα πω» (Θαλής).

Διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών

Οι έφηβοι ανάφεραν ότι ένιωσαν αισθήματα ανακούφισης όταν διαγνώστηκαν οι μαθησιακές δυσκολίες τους, καθώς πλέον ήταν σε θέση να κατανοήσουν τους λόγους για τους οποίους δυσκολεύονταν στη γραφή και στην ανάγνωση και εξαιτίας αυτών και των σχολικών αποτυχιών βίωναν συχνά απογοήτευση.

«Όταν το έμαθα, είπα «επιτέλους!». Τώρα ξέρω, δεν είμαι χαζός. Ένιωθα χαρά...ε...ανακούφιση, ε, όπως όταν βάζει γκολ ο Ολυμπιακός (γέλια). Δεν ξέρω, πώς να σας το πω αλλιώς, ήταν μεγάλη η χαρά μου» (Νικήτας). «Τώρα όμως έχω και το χαρτί που λέει τι έχω και δεν είμαι χαζή, δεν τα βγάζω από το μυαλό μου, έτσι σκέφτηκα όταν το έμαθα. [...] Οπότε ένιωσα δικαίωση, δικαιώθηκα γιατί κόντευα να τρελαθώ. Μετά ένιωσα και χαρά γιατί μου είπαν από το κέντρο που έκανα τα τεστ ότι έχω μεγαλύτερο δείκτη νοημοσύνης από τους συμμαθητές μου» (Μίνα).

Από την άλλη πλευρά υπήρχαν περιπτώσεις, που έμαθαν ότι έχουν μαθησιακές δυσκολίες, βίωσαν έντονα συναισθήματα κατωτερότητας γιατί θεωρούσαν ότι αντιμετωπίζουν κάποια μειονεξία σε σύγκριση με τους άλλους. Η διαφορετικότητα που ένιωθαν ήταν η πηγή της στενοχώριας τους και αισθάνονταν ντροπή εξαιτίας του φόβου τους για τη γνώμη των άλλων.

«Λυπόμουν γιατί έβλεπα ότι είμαι διαφορετικός από τους άλλους και...δεν θες να είσαι διαφορετικός...γιατί...πού να πάω; Πού να κολλήσω; Πώς θα με κοιτάνε οι άλλοι;» (Στάθης).

Κάποιοι συμμετέχοντες τόνισαν ότι μετά τη διάγνωση δεν μπορούσαν να κατανοήσουν τις δυσκολίες τους και διακατέχονταν από αισθήματα σύγχυσης εξαιτίας της ελλιπούς ενημέρωσης σχετικά με αυτές. Οι απορίες τους αφορούσαν τη φύση και την αιτία των δυσκολιών, τον τρόπο μελέτης των μαθημάτων καθώς και το σχολικό πλαίσιο όπου θα έπρεπε να φοιτούν.

«Δυσλεξία, μια λέξη και εγώ χαμένη. Τι είναι; Περνάει; Γι' αυτό δεν μπορώ να γράψω και τα ξεχνάω; Δεν μου είπαν τίποτα, ίσως γιατί ήμουν μικρή. Δεν...δεν ξέρω, δεν είχα ιδέα τι ήταν» (Λυδία).

Η στάση των εκπαιδευτικών

Η ενημέρωση πραγματοποιήθηκε είτε από τον ίδιο, είτε από την οικογένειά του. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν κάποια αρνητική αντίδραση αλλά κράτησαν μια μάλλον ουδέτερη στάση.

«Στο γυμνάσιο το είπα εγώ, τους είπα αυτό και αυτό, μετά πήραν και το χαρτί και έτσι έγινε η φάση. Δεν το έψαξαν πολύ, ούτε ρώτησαν, ασκήσεις κανονικά και στο τέλος εξετάσεις προφορικά. Στο λύκειο είχα τη διάγνωση και οι καθηγητές πάλι το ίδιο. Δεν είπαν κάτι, ήταν κάπως μαζί μου» (Ερμής).

Τα συναισθήματά των εφήβων όταν ενημερώθηκαν οι εκπαιδευτικοί ήταν ποικίλα. Σε κάποιες περιπτώσεις ένιωσαν ντροπή και αμηχανία εξαιτίας του φόβου στιγματισμού.

«Δεν ένιωσα καλά, ντράπηκα όταν το είπε η μαμά μου. Είναι δύσκολο να έχεις την ταμπέλα γιατί...[...] δεν ξέρουν, δεν ξέρουν τίποτα. Σε θεωρούν χαζό και επειδή δίνεις εξετάσεις προφορικά, νομίζουν γι' αυτό το κάνεις» (Μάρκος).

Από την άλλη πλευρά κάποιοι έφηβοι δήλωσαν ότι δεν είχαν πρόβλημα που το εκπαιδευτικό προσωπικό έμαθε για τις δυσκολίες τους.

«Όλα καλά όταν το έμαθαν γιατί ήρθε το χαρτί στο σχολείο, με ρώτησε η φιλόλογος και τέλος. [...] Δεν το κρύβω και δεν ντρέπομαι, αυτός είμαι» (Ισαάκ).

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί ήταν ιδιαίτερα υποστηρικτικοί απέναντι τους και συζήτησαν με τους μαθητές για τον τρόπο με τον οποίο ήθελαν να εξετάζονται και ήταν επιεικείς. Σε δύο μόνο περιπτώσεις αναφέρθηκε ότι οι φιλόλογοι εφάρμοζαν διαφορετικές τεχνικές διδασκαλίας για να βοηθήσουν τους μαθητές να ανταποκριθούν στο μάθημα.

«Στο γυμνάσιο ήταν πολύ καλή (η φιλόλογος). Με ρωτούσε αν ήθελα να γράψω τα τεστ και στην ιστορία μου έδινε σχεδιάγραμμα για να μάθω το μάθημα. Με βοήθησε αρκετά γιατί θυμόμουν περισσότερα έτσι» (Γιάννα).

Η παροχή στήριξης δεν αφορούσε μόνο τα ακαδημαϊκά καθήκοντα αλλά τους παρείχαν καθοδήγηση και συμβουλές σχετικά με το μέλλον, τις σπουδές τους και την αντιμετώπιση τυχόν προβλημάτων, κάτι που φαίνεται ότι εκτιμάται από τους έφηβους.

«Την είχα ρωτήσει (τη φιλόλογο) για τις σχολές, τι είναι καλύτερο να σπουδάσω και ήταν πολύ βοηθητική απέναντι μου. Μου είπε κάποια πράγματα και έτσι είναι με όλους [...] μου αρέσει, όχι μόνο σε μένα και στους άλλους» (Μάρκος).

Ωστόσο, μερικοί εκπαιδευτικοί ήταν αδιάφοροι και οι έφηβοι θεωρούσαν ότι ήταν υποτιμητική η συμπεριφορά τους ενώ άλλοι δεν έδειχναν κατανόηση απέναντι στις δυσκολίες τους, ούτε προσπαθούσαν να τους βοηθήσουν κάνοντας προσαρμογές στην διδασκαλία με αποτέλεσμα οι έφηβοι να αδιαφορούν.

«Μερικοί καθηγητές είναι καλοί, σε βοηθούν αλλά άλλοι τίποτα. Δεν ασχολούνται μαζί σου, κατάλαβες δεν κατάλαβες δεν τους νοιάζει. Έρχονται κάνουν το μάθημα και φεύγουν» (Ερμής).

Αποκάλυψη μαθησιακών δυσκολιών στους συμμαθητές

Οι έφηβοι, σε κάποιες περιπτώσεις, ενημέρωσαν οι ίδιοι τους συμμαθητές τους για την ύπαρξη των μαθησιακών δυσκολιών ενώ σε άλλες περιπτώσεις οι τελευταίοι ενημερώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς. Οι προφορικές εξετάσεις συνετέλεσαν ώστε να «αποκαλυφθούν» οι μαθησιακές δυσκολίες. Η στάση των συμμαθητών τους χαρακτηρίστηκε από ουδετερότητα.

«Στα παιδιά από το σχολείο, δεν χρειάστηκε να πω κάτι, δεν το ανακοίνωσα, το κατάλαβαν. Έχουμε και άλλα παιδιά στο σχολείο και έτσι κατάλαβαν για μένα. [...] Όλα καλά, δεν μου είπαν κάτι, δεν τους ένοιαξε, καμία αντίδραση, λες και δεν το είπα. Το είπα, δεν το είπα το ίδιο ήταν για αυτούς» (Στάθης).

Κάποιοι συνομήλικοι εξέφρασαν το ενδιαφέρον τους και θέλησαν να ενημερωθούν σχετικά με τις δυσκολίες των εφήβων παρόλο που οι τελευταίοι δεν γνώριζαν αρκετά σχετικά με αυτές.

«Εντάξει. Δεν έγινε κάτι, δεν μου είπαν. Ρωτούσαν να μάθουν τι είναι η δυσλεξία και τους έλεγα και εγώ...δεν ήξερα πολλά τότε αλλά τους έλεγα» (Βίκυ).

Η αποκάλυψη των μαθησιακών δυσκολιών στις περιπτώσεις που έγινε από το εκπαιδευτικό προσωπικό προκάλεσε αισθήματα ντροπής και αμηχανίας σε κάποιους μαθητές καθώς ένιωσαν ότι εκτίθενται και φοβήθηκαν για την αντίδραση των φίλων και των συμμαθητών τους.

«Ένιωθα περίεργα γιατί με κοιτούσαν λες και έβλεπαν κάτι ... Λες και είχα κάτι» (Θαλής).

Ακόμη, οι έφηβοι ένιωσαν ανακούφιση και χαρά όταν οι συμμαθητές τους έμαθαν για τις μαθησιακές δυσκολίες γιατί δεν ήθελαν να τις αποκρύπτουν.

«Ήθελα να τους το πω, να ξέρουν ποια είμαι γιατί δεν είναι κάτι κακό για να το κρύβω» (Φανή).

Δημιουργία φιλικών σχέσεων στην ομάδα συνομηλίκων

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι είχαν αναπτύξει φιλικές σχέσεις μέσα στο σχολείο και η γνωριμία με τους περισσότερους έγινε στο σχολείο.

«Ναι, έχω και παρέες και πολλούς φίλους. Κάνω παρέα με τα παιδιά από το σχολείο» (Βίκυ).

Οι έφηβοι φάνηκε ότι, σε κάποιες περιπτώσεις, διακατέχονται από αισθήματα ανασφάλειας, καθώς δεν έπαιρναν την πρωτοβουλία για τη δημιουργία νέων φιλικών σχέσεων εξαιτίας του στιγματισμού των μαθησιακών δυσκολιών

«Ντρέπομαι να κάνω την αρχή, πάντα ντρεπόμουν. Από το δημοτικό με ακολουθούσε η φήμη της τεμπέλας και στο γυμνάσιο το ίδιο [...] αυτό ίσως φταίει που δεν ανοιγόμουν στους άλλους και δεν προσπαθούσα να δημιουργήσω φιλίες. Η κολλητή που έχω τώρα με πλησίασε και μου μίλησε πρώτη» (Λυδία).

Επίσης αναφέρθηκε ότι έγιναν αποδέκτες κοροϊδευτικών σχολίων από τους συμμαθητές τους εξαιτίας των δυσκολιών τους, φαινόμενα τα οποία εμφανίστηκαν κατά τη διάρκεια φοίτησης στο δημοτικό ή στο γυμνάσιο και τους δημιουργούσαν αισθήματα στεναχώριας, φόβου και ντροπής.

«Πιο παλιά στο γυμνάσιο, υπήρχαν κάποια σχόλια και... με έκαναν να φοβάμαι και να ντρέπομαι. Εντάξει, είμαστε πιο μικροί και δεν ξέρουμε αλλά τώρα στο λύκειο τα παιδιά ωριμάζουν και δεν έχω κάποιο πρόβλημα. Δεν μου λένε κάτι δηλαδή» (Ουρανία).

Ακόμη αναφέρθηκε η απομόνωση που από τους συνομηλίκους τους, εξαιτίας της φοίτησής στο τμήμα ένταξης. Σε άλλες περιπτώσεις δεν αναφέρθηκε κάτι σχετικό. Μάλιστα οι συμμαθητές τους ήθελαν να μάθουν για τον τρόπο διδασκαλίας στο εν λόγω τμήμα.

«Κάναμε μαθήματα αλλού, εννοώ σε άλλη τάξη. Ήταν παιδιά από όλες τις τάξεις και μας έκανα κάποια μαθήματα εκεί, δεν ήταν και το καλύτερο μου. Ένιωθα σαν... να, θα πάρουμε τα χαζά από δω να τα κάνουμε μάθημα και αυτό σε ξεχωρίζει από τους άλλους και νιώθεις ο περίγελος του σχολείου» (Ισαάκ).

Ακόμα μια αιτία στιγματισμού, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, ήταν οι προφορικές εξετάσεις καθώς ο διαφορετικός τρόπος εξέτασης έκανε αντιληπτές τις δυσκολίες τους.

«Το καταλαβαίνουν από τα προφορικά» (Τρύφων).

Η συμπεριφορά των εφήβων σε κάποιες περιπτώσεις τους οδήγησε στην περιθωριοποίηση καθώς συχνά εμπλέκονταν σε καβγάδες ειτε εξαιτίας του χαρακτήρα τους ειτε εξαιτίας της έλλειψης κατανόησης που αντιμετώπιζαν.

«Πολλά παιδιά δεν με γουστάρουν γιατί τα λέω, χύμα. Μπαμ και κάτω, δεν θα το παίξω καλός για να με γουστάρουν και μετά να με δουλεύουν από πίσω μου» (Αιμίλιος).

Υπήρχαν περιπτώσεις που οι έφηβοι συναναστρέφονταν άτομα που ήταν εξίσου περιθωριοποιημένα και παρουσίαζαν επιθετική συμπεριφορά. Αποτέλεσμα αυτού ήταν να αποκτήσουν την ταμπέλα του «αλήτη».

«Είχα φίλους, αλλά ήταν, οι αλήτες της τάξης. Αυτή τη φήμη είχαν. Εγώ δεν κολλούσα πουθενά και άρχισα να κάνω παρέα μαζί τους. Μετά κατάλαβα ότι είχα και εγώ την ίδια φήμη. Αυτοί που κάναμε φασαρία, που τρώγαμε τις αποβολές βροχή και είχαν καλέσει και τους δικούς μου στο σχολείο. Δεν είναι δύσκολο εκεί μέσα να σου κολλήσουν τη ρετσινιά

του αλήτη. Δεν διάβαζα, οι βαθμοί κοντά στη βάση και αυτό. Μόνο αυτοί ήταν οι φίλοι μου, αν μπορείς να τους πεις έτσι δηλαδή» (Κίμωνας).

Εμπειρίες από τις φιλικές σχέσεις

Οι περισσότεροι έφηβοι έκαναν λόγο για τις θετικές εμπειρίες που έχουν αποκομίσει μέσα από τις φιλικές τους σχέσεις. Από τις αναφορές τους διαφάνηκε ότι το βασικό γνώρισμα των φιλικών σχέσεων ήταν η αποδοχή.

«[...] οι φίλοι με θέλουν γι’ αυτό που είμαι. Έχω λίγους και καλούς όσοι δεν με γουστάρουν ας κάνουν πέρα» (Νικήτας).

Ακόμη αναφέρθηκαν στην οικειότητα που υπάρχει ανάμεσα σε αυτούς και στους φίλους καθώς αυτή αναπτύσσεται μέσα από τις κοινές εμπειρίες, τις δραστηριότητες και την συζήτηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν.

«Του λέω τα πάντα και αυτό μας έχει κάνει κολλητούς» (Ισαάκ).

Ακόμα ένα στοιχείο που αναφέρθηκε είναι η παροχή βοήθειας στα σχολικά μαθήματα.

«Με βοηθάνε. Όταν δεν προλαβαίνω να αντιγράψω από τον πίνακα μου δίνει το τετράδιο του και τα αντιγράφω» (Τρύφων).

Αναφορικά με τις συγκρούσεις αυτές ήταν σπάνιες και επιλύονταν άμεσα.

«Δεν θα μαλώσω μαζί τους, μπορεί να έχουμε κάποιες διαφορετικές απόψεις αλλά δεν θα μαλώσω κιόλας. Αν μαλώνουμε, τη χάσαμε τη μπάλα, καλύτερα να μην κάνουμε ούτε παρέα» (Λυδία).

Στην αρνητικές εμπειρίες των φιλικών σχέσεων που βίωσαν οι έφηβοι ήταν τα αισθήματα ανασφάλειας καθώς τόνισαν ότι στις παρέες απέφευγαν να μιλήσουν φοβούμενοι ότι θα πουν κάτι λάθος, ότι δεν θα καταλάβουν αυτό που θα τους πουν.

«Στην αρχή δε μιλούσα, φοβόμουν ότι θα πω κάτι λάθος» (Ερμής).

«Μιλάω γρήγορα, το κατάλαβες. Και νομίζω δεν θα με καταλάβουν. Όταν το σκέφτομαι, μιλάω πιο αργά» (Νικήτας).

Ακόμα μία πηγή ανασφάλειας ήταν οι χαμηλές τους επιδόσεις στα σχολικά μαθήματα, φοβούμενοι ότι θα χαρακτηριστούν ως τεμπέληδες από τους φίλους τους. Συγκεκριμένα, ανησυχούσαν ότι οι φίλοι τους θα απέφευγαν τη συναναστροφή μαζί τους με αποτέλεσμα να βρεθούν απομονωμένοι.

«Για τους άλλους δεν με νοιάζει, ας σκέφτονται ό,τι θέλουν, οι φίλοι μου δεν θέλω να με νομίζουν για τεμπέλη γιατί δεν παίρνω κάλους βαθμούς» (Αιμίλιος).

Εξαιτίας της ανασφάλεια τους, σε κάποιες περιπτώσεις, φαίνεται ότι απέκρυπταν τις μαθησιακές δυσκολίες. Κυρίως σε γνωριμίες που γίνονταν εκτός σχολείου.

«Οι φίλοι μου από το σχολείο το ξέρουν, αναγκαστικά δηλαδή. Αλλά στην παρέα που παίζουμε μπάσκετ δεν το έχω πει. Γιατί να το ξέρουν;» (Θαλής).

Σε κάποιες περιπτώσεις οι έφηβοι αναφέρθηκαν σε διαπληκτισμούς (άλλοτε έντονους και άλλοτε όχι) που είχαν με τους φίλους, οι οποίοι όμως λύθηκαν στη συνέχεια. Μερικοί έφηβοι επέλεγαν να μην εμπλέκονται σε διαφωνίες. Ωστόσο οι έφηβοι φάνηκε ότι εμπλέκονται συχνά σε διαπληκτισμούς και συγκρούσεις με τους φίλους τους.

«Κάποιες φορές, μαλώνω γιατί δεν μπορώ το άδικο» (Νικήτας).

«Έτυχε να μαλώσω στο γυμνάσιο, μου είπε, του είπα και έγινε [...] Το θέμα λύθηκε και εντάξει, φίλος είναι, δεν θα μέναμε για πάντα τσακωμένοι» (Φίλιππος).

Συζήτηση

Αρχικά με τον χρόνο πριν τη διάγνωση οι έφηβοι αντιλαμβάνονταν ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες αλλά δεν μπορούσαν να εξηγήσουν τους λόγους εμφάνισης αυτών των δυσκολιών (Higgins, Raskind, & Goldberg, 2002). Επίσης καταγράφηκαν και τα συναισθήματα των εφήβων μετά τη διάγνωση, καθώς αυτή σε κάποιους προκάλεσε ανακούφιση (Hellendoorn & Ruijssenaars, 2000), ενώ σε κάποιους άλλους συναισθήματα κατωτερότητας και σύγχυσης (Doikou-Avlidou, 2015). Η διάγνωση τους βοήθησε να αποδεχτούν ευκολότερα τις δυσκολίες τους, να τις κατανοήσουν και να δημιουργήσουν

θετική εικόνα για τον εαυτό τους (Riddick, Farmer & Sterling, 1997). Επίσης, σε κάποιες περιπτώσεις, η ντροπή που ένιωθαν ίσως οφειλόταν και στην ελλιπή ενημέρωση σχετικά με τις δυσκολίες τους (Ingesson, 2007).

Τα αισθήματα ντροπής και κατωτερότητας που βίωσαν οι μαθητές αποτυπώθηκαν και στην ανακοίνωση των δυσκολιών στο εκπαιδευτικό προσωπικό και στους συνομηλίκους τους. Οι μαθητές τείνουν να αποκρύπτουν τις μαθησιακές δυσκολίες (Hellendoorn & Ruijssenaars, 2000) εξαιτίας των αισθημάτων διαφορετικότητας που τους δημιουργούνται (Singer, 2005) και φοβούμενοι τα αρνητικά σχόλια των υπολοίπων (Doikou-Avlidou, 2015). Οι συνεχόμενες σχολικές αποτυχίες σε συνδυασμό με την απορριπτική στάση των συνομηλίκων τους, οδηγεί τους μαθητές σε αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους και σε κοινωνική απομόνωση (Thomson, 1995). Τα αισθήματα κατωτερότητας και ντροπής φαίνεται ότι ενισχύθηκαν ειτε από το διαφορετικό τρόπο εξέτασης είτε από την φοίτηση στο τμήμα ένταξης (Stampoltzis & Polychronopoulou, 2009). Επίσης εμφανίζουν υψηλά επίπεδα μοναξιάς, παραβατική συμπεριφορά, αισθήματα ντροπής και κοινωνικής απόσυρσης (Valås, 1999). Τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι πιθανό να σχετίζονται με τα ελλείμματα των εφήβων στις κοινωνικές δεξιότητες και στη δυσκολία προσαρμογής της συμπεριφοράς τους στην εκάστοτε κοινωνική περίσταση (Kavale & Forness, 1996). Η παθητικότητα και τα ελλείμματα στις δεξιότητες διεκδίκησης έχουν ως αποτέλεσμα δυσκολίες στην ανάληψη πρωτοβουλιών (Watson, 2007). Διαπιστώθηκε αδυναμία στην κατανόηση και στην ερμηνεία των κοινωνικών καταστάσεων, της μη λεκτικής συμπεριφοράς (Kravetz et al., 1999) και της ερμηνείας των συναισθημάτων των άλλων (Bauminger, Edelsztein& Morash, 2005). Ακόμη, εξαιτίας των παραπάνω δυσκολιών εμπλέκονται συχνότερα σε διαπληκτισμούς και δεν είναι σε θέση να ακολουθήσουν τους κανόνες της τάξης (Yuen, Westwood & Wong, 2006).

Οι συμμετέχοντες είχαν αναπτύξει φιλικούς και κοινωνικούς δεσμούς και όλοι είχαν φίλους και μια ευρύτερη παρέα, την οποία αποτελούσαν συνήθως 4-5 άτομα κατά τη φοίτησή τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Doikou-Avlidou, 2015). Συναναστρέφονταν άτομα συνομήλικα που είχαν γνωρίσει είτε στο σχολείο, είτε στη γειτονιά ή σε κάποια κοινή δραστηριότητα, εύρημα που έρχεται σε αντίθεση με άλλες έρευνες στις οποίες διαπιστώθηκε ότι επέλεγαν άτομα μικρότερης ηλικίας (Νιζάμη & Δόικου-Αυλίδου, 2017· Wiener & Schnieder, 2002). Διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν δυσκολίες τόσο στη δημιουργία των φιλικών σχέσεων όσο και στην αλληλεπίδραση των εφήβων με τους συμμαθητές τους, επειδή οι μαθησιακές δυσκολίες προκαλούσαν στους έφηβους συναισθήματα ανασφάλειας και φόβο απόρριψης. Ακόμη, δέχονταν χλευαστικά σχόλια και σε κάποιες περιπτώσεις η φοίτηση στο τμήμα ένταξης επηρέασε τις φιλικές σχέσεις. Ως προς τα χαρακτηριστικά των φιλικών σχέσεων διαπιστώθηκε ότι αυτές διακρίνονται από αίσθημα αποδοχής, οικειότητας και απουσίας συγκρούσεων. Πιο αναλυτικά, το αίσθημα της αποδοχής της διαφορετικότητας και του χαρακτήρα τους φαίνεται ότι ήταν κυρίαρχο στις φιλικές σχέσεις των εφήβων καθώς αναφέρθηκε από τους περισσότερους συμμετέχοντες. Οι έφηβοι τόνισαν ότι, αν και σε κάποιες περιπτώσεις είχαν λίγους φίλους, αυτοί τους αποδέχονταν. Η αποδοχή μέσα στην ομάδα συνομηλίκων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, καθώς οι μαθητές που βιώνουν απόρριψη από τους συνομηλίκους τους είναι πιθανό να εμφανίσουν προβλήματα συμπεριφοράς και κατάθλιψης (Newman, Lohman & Newman, 2007). Ακόμη ένα στοιχείο που αναδείχθηκε από τις συνεντεύξεις είναι η ύπαρξη της οικειότητας η οποία, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, θεωρείται σημαντικό στοιχείο για την εξέλιξη της φιλικής σχέσης καθώς είχαν αναπτύξει φιλικές σχέσεις που διακρίνονταν από υψηλά επίπεδα οικειότητας και αναπτύσσονται σε συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο (Collins & Steinberg, 2008· Νιζάμη & Δόικου-Αυλίδου, 2017). Ακόμη, οι έφηβοι που ανέφεραν ότι οι συμμαθητές τους τους βοηθούσαν στην εκτέλεση κάποιων καθηκόντων μέσα στο σχολείο κάτι που ‘έρχεται σε αντίθεση με άλλες έρευνες (Νιζάμη & Δόικου-Αυλίδου, 2017). Οι συγκρούσεις μεταξύ τους επιλύονταν άμεσα, δεν εμπλέκονταν τόσο

συχνά σε συγκρούσεις με τους φίλους και τους συμμαθητές τους και η δυνατότητα συμφιλίωσης με τους φίλους τους έρχεται σε αντίθεση με άλλα ερευνητικά δεδομένα στα οποία οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν επιθετική συμπεριφορά, περισσότερες συγκρούσεις και δυσκολία στην επίλυση αυτών (Wiener, 2002) κάτι που αποδίδονταν στις ελλειμματικές κοινωνικές τους δεξιότητες. Η διαφοροποίηση αυτή πιθανόν οφείλεται στο γεγονός ότι οι έφηβοι που συμμετείχαν στην έρευνα, φοιτούσαν στο λύκειο και είχαν δημιουργήσει υποστηρικτικές φιλικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους.

Οι εκπαιδευτικοί σε ελάχιστες περιπτώσεις εφάρμοσαν διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης του μαθήματος προκειμένου να τους βοηθήσουν, πάρα μόνο έδειχναν επιείκεια. Επίσης, δεν διαφάνηκε η ύπαρξη άλλων μορφών στήριξης από την πλευρά των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στο σχολικό πλαίσιο και των διαπροσωπικών σχέσεων τους (Long, MacBlain & MacBlain, 2007). Βέβαια, επισημαίνονται και εξαιρέσεις (Doikou-Avlidou, 2015). Προτείνεται λοιπόν η εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, κατά τη φοίτηση στο δημοτικό και στο γυμνάσιο, για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων τους και ενίσχυση της συμβουλευτικής πλευράς του ρόλου του εκπαιδευτικού. Επιπροσθέτως, η εκπαίδευση σε κοινωνικές δεξιότητες θα βελτίωνε το επίπεδο των κοινωνικών δεξιοτήτων όλης της τάξης. Ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να χαρακτηρίζεται από στάση αποδοχής και να διαθέτει τις κατάλληλες δεξιότητες προκειμένου να συντελέσει στην ενίσχυση των σχέσεων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες με τους συνομηλίκους τους και στη βελτίωση της κοινωνικής τους θέσης. (Δόικου-Αυλίδου, 2016).

Αναφορές

Bakracevic Vukman, K., Lorger, T., & Schmidt, M. (2018). Perceived self-efficacy and social anxiety changes in high school students with learning disabilities (LD) during first year of secondary vocational education. *European Journal of Special Needs Education*, *33*(4), 584-594.

Bauminger, N., Edelsztein, H., & Morash, J. (2005). Social information processing and emotional understanding in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *38*(1), 45-61.

Brantlinger, E., Jeminez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Childern*, *71*(2), 195-207.

Carroll, J. M., & Iles, J. E. (2006). An assessment of anxiety levels in dyslexic students in higher education. *British Journal of Educational Psychology*, *76*(3), 651-662.

Collins, W. A., & Steinberg, L. (2007). Adolescent development in interpersonal context. In W. Damon, R. M. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 551-592). New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.

Doikou-Avlidou, M. (2015). The educational, social and secondary emotional experiences of students with dyslexia: The perspective of postsecondary education students. *International Journal of Special Education*, *30*(1), 132-145.

Hellendoorn, J., & Ruijssenaars, W. (2000). Personal experiences and adjustment of Dutch adults with dyslexia. *Remedial and Special Education*, *21*(4), 227–239.

Higgins, E. L., Raskind, M. H., Goldberg, R. J., & Herman, K. L. (2002). Stages of acceptance of a learning disability: The impact of labeling. *Learning Disability Quarterly*, *25*(1), 3–18.

Ingesson, S. G. (2007). Growing up with dyslexia: Interviews with teenagers and young adults. *School Psychology International*, *28*(5), 574-591.

Jordan, A., & Stanovich, P. (2001). Patterns of teacher-student interaction in inclusive elementary classrooms and correlates with student selfconcept. *International Journal of Disability, Development and Education*, *48*(1), 33–52.

Kavale, K. A., & Forness, S. (2000). What definitions of learning disability say and don't say: A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*, *33*(3), 239-256.

Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, *29*(3), 226-237.

Kravetz, S., Faust, M., Lipshitz, S., & Shalhav, S. (1999). LD, interpsonal understanding, and social behavior in the classroom. *Journal of Learning Disabilities*, *32*(3), 248–255.

Long, L., MacBlain, S., & MacBlain, M. (2007). Supporting students with dyslexia at the secondary level: An emotional model of literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. *51*(2), 124-134.

Peleg, O. (2011). Social anxiety among Arab adolescents with and without learning disabilities in various educational frameworks. *British Journal of Guidance & Counselling*, *39*(2), 161-177.

Riddick, B., Farmer, M., & Sterling, C. (1997). *Students and dyslexia: Growing up with a specific learning difficulty*. London: Whurr.

Rosetti, C. W., & Henderson, S. J. (2013). Lived experiences of adolescents with learning disabilities. *The Qualitative Report*, *18*(24), 1-18.

Sharma, G. (2004). A comparative study of the personality characteristics of primary-school students with learning disabilities and their nonlearning disabled peers. *Learning Disability Quarterly*, *27*(3), 127-140.

Singer, E. (2005). The strategies adopted by Dutch children with dyslexia to maintain their self-esteem when teased at school. *Journal of Learning Disabilities*, *38*(5), 411-423.

Stampoltzis, A., & Polychronopoulou, S. (2009). Greek university students with dyslexia: an interview study. *European Journal of Special Needs Education*, *24*(3), 307-321.

Svetaz, M. V., Ireland, M., & Blum, R. (2000). Adolescents with learning disabilities: Risk and protective factors associated with emotional well-being: Findings from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of Adolescent Health*, *27*(5), 340-348.

Terras, M. M., Thompson, L. C., & Minnis, H. (2009). Dyslexia and psycho-social functioning: an exploratory study of the role of self-esteem and understanding. *Dyslexia*, *15*(4), 304-327.

Thomson, P. (1995). Stress factors in early education. In T. R. Miles & V. Varma (Eds.), *Dyslexia and stress* (pp. 33-48). London: Whurr Publichers.

Valås, H. (1999). Students with learning disabilities and low-achieving students: Peer acceptance, loneliness, self-esteem and depression. *Social Psychology of Education*, *3*, 173-192.

Watson, J. (2007). Hear my voice: Mainstream secondary students with learning difficulties speak out. *Australian Journal of Learning Disabilities*, *12*(2), 51-59.

Wiener, J. (2002). Friendship and social adjustment of children with learning disabilities. In B. Y. L. Wong, & M. Donahue (Eds.), *The social dimensions of learning disabilities: Essays in honor of Tanis Bryan* (pp. 91-112). London: Lawrence Erlbaum Associates.

Wiener, J. (2004). Do peer relationships foster behavioral adjustment in children with learning disabilities?. *Learning Disability Quarterly*, *27*(1), 21-30.

Wiener, J., & Schneider, B. H. (2002). A multisource exploration of the friendship patterns of children with and without learning disabilities. *Journal of Abnormal Child Psycholo*gy, *30*(2), 127-141.

Wiener, J., & Tardif, Ch. Y. (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities: Does special education placement make a difference?. *Learning Disabilities Research & Practice*, *19*(1), 20–32.

Wong, B. Y. L. (2003). General and specific issues for researchers' consideration in applying the risk and resilience framework to the social domain of learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, *18*(2), 68–76.

Yuen, M. T., Westwood, P., & Wong, G. (2006). School-related social adjustment of Chinese primary school students with specific learning difficulties: A perspective from Hong Kong. *Australian Journal of Learning Disabilities*, *11*(4), 165-174.

Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2016). *Δυσλεξία, συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Αθήνα: Gutenberg

Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νιζάμη, Χ., & Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2017). Δυσλεξία και κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους στο γενικό σχολείο: Η οπτική ενηλίκων με δυσλεξία. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, *34*(63), 86-101.

Πολυχρόνη, Φ. (2011*). Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.* Αθήνα: Πεδίο.

Χασσάνδρα, Μ., & Γούδας, Μ. (2003). Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική – ερμηνευτική έρευνα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδος*, *2*, 31-48.

Προσεγγίζοντας τους χαρισματικούς μαθητές

Παπαδόπουλος Στέφανος Παναγιώτης
Εκπαιδευτικός, ΠΕ70
stefblue21@yahoo.gr

Περίληψη

Οι χαρισματικοί μαθητές διακρίνονται από ξεχωριστά ταλέντα και από ιδιαίτερες ικανότητες. Έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες. Τέσσερις από τις βασικότερες είναι η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, το μοντέλο του Μονάχου, η διαφοροποίηση της χαρισματικότητας και του ταλέντου και το τριαδικό μοντέλο εμπλουτισμού. Ορισμένα από τα κύρια χαρακτηριστικά τους φαίνεται να είναι η υψηλή νοημοσύνη, η εξαιρετική μνήμη, το ισχυρό κίνητρο και η συγκέντρωση. Ωστόσο, οι εν λόγω μαθητές παρουσιάζουν ελλιπή επίδοση σε αρκετές περιπτώσεις. Σε ευρωπαϊκό πλαίσιο σε χώρες όπως είναι η Αυστρία, η Γερμανία, η Ελβετία, υπάρχει εκπαιδευτική πολιτική, η οποία εισάγει τρόπους εύστοχης παρέμβασης, όπως είναι η επιτάχυνση στη σχολική φοίτηση, ο εμπλουτισμός του διδακτικού έργου και των σχολικών ερεθισμάτων, η σχολική καινοτομία και η εξειδίκευση της γνώσης. Στην Ελλάδα μόλις πριν από δεκαεπτά χρόνια οι χαρισματικοί μαθητές αναγνωρίστηκαν επίσημα ως μια ξεχωριστή ομάδα της ειδικής αγωγής.

Λέξεις κλειδιά: χαρισματικοί μαθητές, εκπαιδευτική πολιτική, ειδική αγωγή

Εισαγωγή

Η αποτελεσματική αντιμετώπιση μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι μία από τις προτεραιότητες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Μαθητές με δυσλεξία, δυσγραφία, ΔΕΠ-Υ, δυσπραξία χρειάζονται υποστήριξη από μια ομάδα ειδικών με σκοπό να ανταποκριθούν στην ακαδημαϊκή τους εξέλιξη καθώς και στην κοινωνική τους ένταξη (Visser, 2003· Τζουριάδου, 2011). Μια ομάδα μαθητών η οποία εμπίπτει στην κατηγορία της ειδικής αγωγής είναι οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές. Πρόκειται για άτομα με χαρισματικότητα, ξεχωριστά ταλέντα και ιδιαίτερα υψηλό δείκτη νοημοσύνης (Υ.Π.Ε.Π.Θ, 2003). Παρόλο τα θετικά χαρακτηριστικά και τις έμφυτες ικανότητες φαίνεται να παρουσιάζουν ελλιπή επίδοση και μαθησιακές δυσκολίες σε αρκετές περιπτώσεις (Munro, 2002).

Η παρούσα εργασία έχει σκοπό να πραγματοποιήσει μια σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση αφενός για τους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές και αφετέρου για το υπάρχον εκπαιδευτικό συγκείμενο στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Ειδικότερα, θα προσπαθήσει να αποσαφηνίσει τους όρους χαρισματικός και ταλαντούχος μαθητής, θα καταγράψει τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές τους, θα παρουσιάσει τρόπους αντιμετώπισης, θα πραγματοποιήσει μια σύντομη ιστορική αναδρομή σε ό,τι έλαβε χώρα προς αυτήν την κατεύθυνση τα τελευταία χρόνια καθώς και την παρούσα κατάσταση.

Χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές: ορισμός και χαρακτηριστικά

Πριν από περίπου δεκαεπτά χρόνια το Υπουργείο Παιδείας δημιούργησε το πρώτο ελληνικό εγχειρίδιο για τους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές. Σε αυτό γίνεται εκτενής αναφορά σε όλα τα ζητήματα που αφορούν τους συγκεκριμένους μαθητές και τους χαρακτηρίζει ως «άτομα που διακρίνονται τόσο από εξαιρετικά ταλέντα, όσο και από εφάμιλλες νοητικές ικανότητες» (Υ.Π.Ε.Π.Θ., 2003).

Στη διεθνή βιβλιογραφία ως χαρισματικός φαίνεται να χαρακτηρίζεται εκείνος ο μαθητής ο οποίος διαθέτει έμφυτες δεξιότητες, οι οποίες δεν αναπτύχθηκαν στο σχολικό πλαίσιο (Gagne, 1995). Μια άλλη προσέγγιση στο θέμα παρουσιάζει τους εν λόγω μαθητές να επιδεικνύουν εξαιρετική απόδοση σε μια ευρεία ποικιλία ικανοτήτων (Delisle & Lewis, 2003). Μάλιστα, οι ενδείξεις εμφανίζονται ήδη από μικρή ηλικία σε γνωστικό, κοινωνικό και

συναισθηματικό επίπεδο (Bildiren, 2018). Σε αρκετές περιπτώσεις συναντάται το παράδοξο να συνυπάρχουν η υψηλή σχολική επίδοση και η ιδιαίτερα χαμηλή ανταπόκριση στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Το αποτέλεσμα είναι η υποεπίδοση η οποία μπορεί να αποτελέσει χαρακτηριστικό γνώρισμα των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών (Davis et al., 2011).

Εμβόλιμα θα πρέπει να γίνει ένας διαχωρισμός ανάμεσα στον χαρισματικό και τον ταλαντούχο μαθητή. Όπως αναφέρθηκε νωρίτερα, ενώ ο πρώτος διακρίνεται από εγγενείς δεξιότητες, ο όρος ταλαντούχος αναφέρεται στις αξιοσημείωτες δεξιότητες και γνώσεις, οι οποίες αποκτήθηκαν μέσω μιας εκπαιδευτικές διαδικασίας εντός ή και εκτός σχολικού πλαισίου. Απλοποιώντας ο χαρισματικός μαθητής επιτυγχάνει σε πολλά πεδία και παρουσιάζει εξαιρετική γενική απόδοση, ενώ ο ταλαντούχος φαίνεται να περιορίζεται σε ένα μόνο πεδίο (Gagne, 1995). Το σύνολο των θεωριών για τη χαρισματικότητα καταλήγει να έχει ως κοινό παρονομαστή τη υψηλή νοημοσύνη. Για να γίνει καλύτερα αντιληπτή η σημασία της στο θέμα, θα παρουσιαστούν σύντομα τέσσερα θεωρητικά μοντέλα, όπως αυτά επισημαίνονται στον επίσημο οδηγό για μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα (ΥΠΕΠΘ, 2003).

H. Gardner: Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης

Ο ίδιος υποστήριξε ότι τα τεστ νοημοσύνης στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό στη γλωσσική και μαθηματική ικανότητα παραμελώντας την αξιολόγηση των υπόλοιπων. Για το λόγο αυτό έθεσε κριτήρια με στόχο την πληρέστερη νοητική εικόνα του εκάστοτε άτομο. Συνοπτικά τα κριτήρια είναι «η ύπαρξη αντίστοιχου εγκεφαλικού κέντρου, η ύπαρξη ατόμων με επί μέρους ικανότητες εξαιρετικά αναπτυγμένες, η ύπαρξη σαφούς πορείας ανάπτυξης της νοητικής ικανότητας και δημιουργία συγκεκριμένων, προσδιορίσιμων προϊόντων - δημιουργημάτων, η ύπαρξη εξελικτικής ιστορίας στο ανθρώπινο είδος, ερευνητική στήριξη από ψυχομετρικές έρευνες, ερευνητική στήριξη από την Πειραματική Ψυχολογία, η ύπαρξη συνόλου επί μέρους γνωστικών λειτουργιών, η δυνατότητα αποκωδικοποίησης σε ένα συμβολικό σύστημα» (ΥΠΕΠΘ, 2003).

Βάσει των κριτηρίων αυτών οδηγήθηκε στην αναγνώριση οκτώ τύπων νοημοσύνης: η γλωσσική, η λογικομαθηματική, η χωρική, η κιναισθητική, η μουσική, η ενδοπροσωπική, η διαπροσωπική και η νατουραλιστική (Gardner, 1984).

K. Heller: Το μοντέλο του Μονάχου

Στην περίπτωση αυτή η ευφυΐα φαίνεται να συνυπάρχει με μια σειρά άλλων χαρακτηριστικών. Ορισμένα από αυτά είναι η δημιουργικότητα που σχετίζεται με την εκφραστική ικανότητα, η αποτελεσματικότητα όσον αφορά την κοινωνική δικτύωση, η καλλιτεχνική ικανότητα, οι ψυχοκινητικές ικανότητες και η πρακτική ευφυΐα που αφορά την ανταπόκριση στις απαιτήσεις της καθημερινότητας (Heller & Perleth, 2008).

Fr. Gagne: Η διαφοροποίηση της χαρισματικότητας και του ταλέντου

Όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα, ο Gagne υποστηρίζει ότι η χαρισματικότητα ενός ατόμου έγκειται στην εξαιρετική και ταυτόχρονα έμφυτη ανταπόκρισή του σε πολλά γνωστικά πεδία. Σε αντιδιαστολή ένα ταλαντούχο άτομο παρουσιάζει παρόμοια επίδοση κατόπιν εξάσκησης και το εύρος των ικανοτήτων του είναι συγκριτικά πιο περιορισμένο. Επιπλέον, στο συγκεκριμένο μοντέλο η χαρισματικότητα διαφαίνεται σε τέσσερις τομείς ικανοτήτων: στις νοητικές, στις κοινωνικοσυναισθηματικες, στις αισθητικοκινητικές καθώς και στη δημιουργικότητα (Gagne, 1995).

J.Rezulli: το τριαδικό μοντέλο εμπλουτισμού

Εδώ, η προβληματική για μια ενιαία απόδοση του όρου χαρισματικότητα τίθεται σε προτεραιότητα. Στο συγκεκριμένο μοντέλο υποστηρίζεται η άποψη ότι η χαρισματικότητα μπορεί να χωριστεί σε δύο βασικές κατηγορίες. Η πρώτη ξεκινά από το σχολείο και στηρίζεται στα διάφορα τεστ και τις εξαιρετικές επιδόσεις στο πλαίσιο των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος. Οι μαθητές που θα επιτύχουν υψηλά ποσοστά στα νοητικά τεστ

είναι πιθανότερο να έχουν και μια αντίστοιχη σχολική εικόνα. Από την άλλη μεριά υπάρχει η δημιουργική παραγωγική χαρισματικότητα που εστιάζει όχι τόσο στα τεστ νοημοσύνης, αλλά στην επιρροή που έχουν οι ιδέες και το έργο των χαρισματικών παιδιών στους γύρω τους. Έτσι, ο Rezulli εισηγήθηκε το τριαδικό μοντέλο εμπλουτισμού που περιέχει το τρίπτυχο: ικανότητα πάνω από το φυσιολογικό, αφοσίωση στην εργασία και δημιουργικότητα. Όλα αυτά μπορεί να έχουν διαφορετικά αποτελέσματα και παρατηρήσεις. Ο λόγος είναι ότι η διάδραση της εκάστοτε προσωπικότητας του μαθητή και του περιβάλλοντος αποτελούν αστάθμητους παράγοντες (Renzulli, 2016).

Χαρακτηριστικά των μαθητών

Έχει παρατηρηθεί πως οι χαρισματικοί μαθητές παρουσιάζουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τα οποία μπορεί να εμφανιστούν από την πρώτη παιδική ηλικία κιόλας. Για την καλύτερη κατανόησή τους θα κατηγοριοποιηθούν σε δύο ομάδες αναφορικά με τη μάθηση στο σχολικό και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο καθώς και αναφορικά με τη συμπεριφορά που εμφανίζουν. Παρακάτω καταγράφονται ορισμένα.

Μάθηση

- ✓ Ο μηχανισμός μάθησης και η αντιληπτική ικανότητα λειτουργούν σε υψηλό επίπεδο.
- ✓ Διαθέτουν πολύ καλή μνήμη και δυνατότητα συγκέντρωσης.
- ✓ Δείχνουν προτίμηση στην ατομική μάθηση και διακρίνονται από αυτονομία κινήσεων.
- ✓ Η εκφραστική τους ικανότητα και η δημιουργικότητά τους βρίσκονται σε εξαιρετικό επίπεδο.
- ✓ Μπορεί να εργάζονται εντατικά σε ένα μάθημα που τους αρέσει και συνήθως διακρίνονται και να παραμελούν κάποια άλλα. Συνηθίζεται να διακρίνονται στα θετικά μαθήματα και να υστερούν σε κάποια από τα θεωρητικά ή σπανίως τανάπαλι.

Συμπεριφορά

- ✓ Αρέσκονται στην ατομική μάθηση.
- ✓ Διαθέτουν υψηλό κίνητρο
- ✓ Διακρίνονται από ιδιαίτερα αυξημένη περιέργεια και ζωηρό ενδιαφέρον
- ✓ Βαριούνται πολύ εύκολα την καθημερινή ρουτίνα αλλά και την λειτουργία της τάξης. Κάποιοι εκφράσουν την αντίθεσή τους ενώ άλλοι κλείνονται στον εαυτό τους.
- ✓ Ενίοτε μπορεί να συμπεριφέρονται εσκεμμένα ανώριμα (Winebrenner, 2001· Feng et al., 2005· Rocha et al., 2020).

Οι χαρισματικοί μαθητές σε ευρωπαϊκό πλαίσιο και στο ελληνικό γενικό σχολείο

Με στόχο την υποστήριξη των χαρισματικών μαθητών έχουν χρησιμοποιηθεί κατά καιρούς διάφοροι τρόποι. Υπάρχουν χώρες που ακολουθούν συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική και αντίστοιχα προγράμματα, όπως είναι η Αυστρία, η Γερμανία, η Ελβετία (Mönks & Pflüger, 2005). Μελετώντας τα μπορεί κάποιος να αντιληφθεί ότι σε γενικές γραμμές ακολουθούνται συνισταμένες όπως η επιτάχυνση στη σχολική φοίτηση, ο εμπλουτισμός του διδακτικού έργου και των σχολικών ερεθισμάτων, η σχολική καινοτομία και η εξειδίκευση της γνώσης.

Καταρχάς, ο μαθητής που διαγιγνώσκεται ως χαρισματικός μπορεί να υπερπηδήσει σχολικές τάξεις και να εξελιχθεί σύμφωνα με το νοητικό του επίπεδο κι όχι τη βιολογική του ηλικία. Με τον τρόπο ολοκληρώνει σε λιγότερο χρόνο τη σχολική φοίτηση και μπορεί να εξελίσσεται γρηγορότερα. Η συγκεκριμένη μέθοδος ονομάζεται επιτάχυνση (Neihart, 2008· Van Tassel-Baska et al.. 2002· Colangelo et al., 2004). Ένας άλλος τρόπος αντιμετώπισης των χαρισματικών μαθητών είναι ο εμπλουτισμός. Πιο αναλυτικά, στα ήδη ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων προστίθενται ή και αλλάζουν δραστηριότητες με στόχο να

καλυφτούν οι ανάγκες των μαθητών αυτών σε γνωστικό, συναισθηματικό, δημιουργικό και ψυχοκινητικό επίπεδο. Όποια μορφή κι αν έχει ο εν λόγω εμπλουτισμός, θα κρατά σε εγρήγορση το ενδιαφέρον και την ενεργή συμμετοχή των ταλαντούχων μαθητών, προκαλώντας την περιέργεια, την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα. Για παράδειγμα, η ανάγνωση ενός βιβλίου, η παρουσίαση μια εργασίας στην τάξη, η εναλλακτική επίλυση προβλήματος (Al Zoubi, 2014· McAllister & Ploudre, 2008). Τα προγράμματα καινοτομίας και τα προγράμματα εξειδίκευσης αποτελούν άλλους δύο τρόπους διαφοροποιημένης διδασκαλίας προς όφελος των χαρισματικών μαθητών. Στο πρώτο ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να ασχοληθεί σε βάθος και πιο ειδικά με ένα θέμα που του κινεί το ενδιαφέρον μελετώντας το περαιτέρω, ενώ στο δεύτερο (αφορά μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τουλάχιστον) έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει, να διερευνήσει και να επαναδιατυπώσει επιστημονικές θεωρίες και πράξεις (Van Tassel-Baska et al. 2002· Al-Zoubi, 2014).

Στην Ελλάδα η κατάσταση είναι αρκετά διαφορετική. Μέχρι και πριν λίγα χρόνια δεν υπήρχε αναγνώριση ούτε επίσημα θεσμοθετημένη μέριμνα για τους χαρισματικούς μαθητές. Κάνοντας μια σύντομη ιστορική ανασκόπηση θα μπορούσε να ειπωθεί πως η πρώτη προσπάθεια αντιμετώπισης μαθητών υψηλού νοητικού επιπέδου έγινε από το Βασιλικό Εθνικό Ίδρυμα (Β.Ε.Ι.) και τις δομές εκπαίδευσης που ίδρυσε μεταπολεμικά (1947-1973). Χαρακτηριστικά παραδείγματα από τις δομές αποτελούν η Σχολή των Αναβρύτων και τα Σπίτια του Παιδιού (Β.Ε.Ι., 1954). Λίγα χρόνια αργότερα στις αρχές της δεκαετίας του 1980 εμφανίζονται τα πρότυπα σχολεία, τα οποία μετέπειτα μετατράπηκαν σε πειραματικά για να φτάσουν στις μέρες μας ως πρότυπα- πειραματικά. Στις αρχές του 1990 δημιουργούνται τα αθλητικά και μουσικά Γυμνάσια και Λύκεια. Η πρώτη φορά που οι χαρισματικοί μαθητές αναφέρονται και περιλαμβάνονται επίσημα στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής είναι το 2003 (Ματσαγγούρας, 2008).

Η αναγκαιότητα της εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών είναι αισθητή. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές που χρησιμοποιήθηκαν και συνεχίζουν να χρησιμοποιούνται σε ευρωπαϊκό επίπεδο μπορούν σταδιακά να υιοθετηθούν για τα ελληνικά δεδομένα. Την περασμένη σχολική χρονιά (2020) πραγματοποιήθηκαν για πρώτη φορά μόνιμοι διορισμοί εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, γεγονός που συμπληρώνει την αυξανόμενη τάση για περεταίρω υποστήριξη των συγκεκριμένων μαθητών. Επιπλέον, δόθηκε η δυνατότητα σε σχολεία γενικής αγωγής να ενταχθούν, μέσω αίτησής τους, στη λίστα με τα πρότυπα-πειραματικά σχολεία. Εμβόλιμα να σημειωθεί πως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση υπάρχει η Ευέλικτη Ζώνη, η οποία προσφέρει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να εμπλουτίσει και να εξειδικεύσει την παρεχόμενη γνώση και πληροφορία μέσω της διαθεματικότητας. Τα προγράμματα Ευέλικτης Ζώνης θεσμοθετήθηκαν και ενσωματώθηκαν για πρώτη φορά στα ωρολόγια σχολικά προγράμματα νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων το 2001 (Γαλανοπούλου, 2001). Από τη νέα σχολική χρονιά (2021-2022) θα αντικατασταθούν από τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων (μέτρο που θα επεκταθεί και στο Γυμνάσιο) σε μια προσπάθεια για διεύρυνση της γνώσης, μια κίνηση η οποία θα μπορούσε να αποβεί επωφελής για τους χαρισματικούς μαθητές.

Συμπεράσματα

Οι χαρισματικοί μαθητές εμπίπτουν στην κατηγορία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πρόκειται για παιδιά με υψηλό δείκτη νοημοσύνης, εξαιρετικά ταλέντα, κίνητρα μάθησης, αξιόλογη μνήμη, αυξημένη περιέργεια, αλλά ενίοτε και με έλλειψη ενδιαφέροντος, υποεπίδοση. Ο χαρισματικός μαθητής μπορεί να ξεχωρίζει σε πολλούς τομείς, ενώ ο ταλαντούχος διακρίνεται συνήθως σε έναν τομέα. Επιπρόσθετα, επισημάνθηκαν τέσσερις σχετικές θεωρίες: της πολλαπλής νοημοσύνης, το μοντέλο του Μονάχου, η διαφοροποίηση της χαρισματικότητας και του ταλέντου και το τριαδικό μοντέλο εμπλουτισμού. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο υπάρχουν χώρες με συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική. Στην Ελλάδα μόλις το 2003 αναγνωρίστηκαν και επίσημα βάσει νόμου χωρίς ωστόσο να υπάρχει συγκεκριμένο πρόγραμμα υποστήριξης. Διανύοντας την

Τρίτη δεκαετία του 21[ου] αιώνα μια οργανωμένη και εξειδικευμένη αντιμετώπιση των συγκεκριμένων μαθητών φαίνεται να είναι επιτακτική. Εν κατακλείδι, οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές χρειάζονται υποστήριξη από ένα ολοκληρωμένο και ευέλικτο ωρολόγιο σχολικό πρόγραμμα που θα ακολουθεί τα αντίστοιχα ευρωπαϊκά.

Αναφορές

Al Zoubi, S.M., (2014). Effects of Enrichment Programs on the Academic Achievement of Gifted and Talented Students. *Journal for the Education of the Young Scientist and Giftedness 2014, Volume 2, Issue 2*, 22-27.

Bildiren, A. (2018) The interest issues of gifted Children. *World Journal of Education*, 8 (1), 17-26.

Colangelo, N., Assouline, S.G. & Gross, M.U.M. (2004). *A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students: Templeton National Report on Acceleration*. University of Iowa: The University of Iowa

David, G.S., Rimm, S.B. & Siegle, D. (2011). *Education of the gifted and talented*. New York: Pearson.

Delisle, J., & Lewis, B. (2003). *The Survival Guide for Teachers of Gifted Kids: How to Plan, Manage and Evaluate Programms for Gifted Youth K-12*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.

Feng, A., VanTassel-Baska, J., Quek, C., O'Neil, B., & Bai, W. (2005). A longitudinal assessment of gifted students' learning using the integrated curriculum model: Impacts and perceptions of the William and Mary language arts and science curriculum. *RoeperReview, 27*, 78-83.

Gagné, F. (1995). From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field. Roeper Review, 18, 103–111.

Gagne, Fr. (2000). *A Differentiated Model of Giftedness and Talent* (DMGT

Gardener, H. (1984). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Heller, K.A. & Perleth, C. (2008). The Munich High Ability Test Battery (MHBT):A multidimensional, multimethod approach. *Psychology Science Quarterly, 50*, 173-188.

McAllister, B.A., & Ploudre, L.A. (2008). Enrichment Curriculum : Essential for mathematically gifted students. *Education, 129, 1*, 40-49.

Mönks, F. J., & Pflüger, R. (2005). *Gifted education in 21 European countries: Inventory and perspective.* Nijmegen: Radboud University Nijmegen.

Munro, J. (2002). Understanding and identifying gifted learning disabled students. *Australian Journal of Learning Disabilities, vol.7*, pp. 20-30.

Neihart, M. (2008). Identifying and providing services to twice exceptional children. In S. L. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory research and best practice*, (pp. 115-137). New York, N.Y.: Springer.

Renzulli, J. S. (2016). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In S. M. Reis (Ed.), *Reflections on gifted education: Critical works by Joseph S. Renzulli and colleagues* (p. 55–90). Prufrock Press Inc.

Rocha, A., Almeida, L. S., & Perales, R. G. (2020). Comparison of gifted and non-gifted students' executive functions and high capabilities. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists, 8(4),* 1397-1409. DOI: http://dx.doi.org/10.17478/jegys.808798

VanTassel-Baska, J., Zuo, L., Avery, L. D., & Little, C. A. (2002). A Curriculum Study of Gifted Student Learning in the Language Arts. *Gifted Child Quarterly, 46*, 30-44.

Visser, J. (2003). Developmental coordination disorder: a review of research on subtypes and comorbidities. *Human Movement Science*, 22, 479-493.

Winebrenner, S. (2001). *Teaching gifted kids in the regular classroom: Strategies and techniques every teacher can use to meet the academic needs of the gifted and talented, revised, expanded, and updated edition,* ed. P. Espeland. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.

Βασιλικόν Εθνικόν Ίδρυμα (1956). *Βασιλικόν Εθνικόν Ίδρυμα*. Αθήναι: [χ.ε]

Γαλανοπούλου, Δ.Α. (2001). Η Εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης κατά το σχολικό έτος 2001-2002. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 6,* 271-285.

Ματσαγγούρας, Ζ. (2008). *Εκπαιδεύοντας παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Τζουριάδου Μ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες: θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης.* Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς

Υ.Π.Ε.Π.Θ. (2003). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Οδηγός για μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Special Education and Distance Education

Καλτσούνη Παρασκευή
ΠΕ 02 PHD student in Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine
vivikaltsouni@hotmail.com

Abstract
Recent pandemic has brought many changes in all areas of our lives and especially in education. Distance education has replaced lifelong learning at all levels of education, even at special education. In this paper we present the concerns on the relationship between distance education and special education.

Key Words: Distance Education, Special Education, lifelong learning

Introduction

Special Education refers to the set of educational programs and services for children with special educational needs and / or disability that are created based on their special needs in landscaped and equipped spaces (Polychronopoulou, 2003). The main goal of Special Education is to provide equal opportunities in education with equal rights in education, social and professional development and in general participation in society (Article 1, Law 3699/2008).

Distance education in response to modern social and educational requirements

Distance education can be a highly effective way of achieving lifelong learning and, above all, adult education. Prerequisites for adult education, such as the absence of spatial and temporal constraints and the learner's autonomy, are largely met within the framework of the distance education. Distance education by definition includes the element of physical-geographical distance between teacher and learner. Several definitions have been given for distance education. Fundamental elements of convergence of these definitions are:

a) the spatial (and temporal, in many cases) distance between the participants (teacher and trainees) on an almost permanent basis,

b) distance learning processes combined with distance learning processes,

c) the use of technical means to transfer the content of education and

d) the possibility of two-way communication between teacher and learner (Keegan, 2000).

To reflect the impregnation of the distance education with technological means and tools, the redefinition is given, according to which the distance education is a standard training under the auspices of an institution where the training team is geographically divided and telecommunication interaction systems are used to connect the trainees sources and trainers among themselves (Simonson et al., 2000).

The need for the provision of distance education programs is created by the modern socio-economic conditions and requirements of an era of continuing specialization, lifelong learning and vocational training. Distance education as the framework of the new education delivery system and the range of training methods as the ways of practical application seem to meet these requirements (O'Malley & McCraw, 1999). Especially when distance education is implemented using ICT and the internet, it can meet a multitude of modern educational needs. In particular, e-learning is considered an important way of transition from traditional systems to the most effective methods of acquiring and disseminating knowledge - methods related to modern lifestyles and new technologies (Buzzi et al., 2012).

Distance education presents a number of advantages which testify, among other things, to the reasons for the spread, with upward trends, of her model. Bisciglia &

Monk-Turner (2002) summarize some of the most important strengths of distance education, including:

a) the student-centered approach to learning, in the sense that each learner is equally responsible for achieving learning,

b) the access to the material at any time and from any place (Graff, 2003),

c) saving time due to the absence of travel,

d) the ability to adapt the training schedule to the trainee's personal program,

e) cost savings due to the possibility of employment few teachers in many institutions (or education providers in general) and the repeated use of technological means to educate new student groups, and

g) the ability of professionals to upgrade their knowledge without having to move for this reason (Concannon et al., 2005). In general, ease of access to materials and services (Concannon et al., 2005) and flexibility in education - in the sense that the learner can determine the course of his / her own training - (Graff, 2003) have proven to be fundamental advantages of the distance education (Concannon et al., 2005).

However, despite the fact that the boom in distance education has been attributed in the past to the flexibility of this education model, the growing demand is now associated, according to some scholars, with the economic downturn (Roberts et al., 2011). The saving of financial resources is observed from both sides, both for the provider of the educational program and for the participant. Regarding the financial benefits of the provider, in addition to the possibilities mentioned above regarding the employment of fewer teachers and the repetitive use of technological means, the fall in the initial cost of technology means (personal computers, telecommunication systems, e-learning platforms, etc.) is used as tools in the distance education. In addition, the lower the provider's costs for purchasing the equipment, the lower the total cost of the provider and, consequently, the cost of participation for trainees (O’Malley & McCraw, 1999). Finally, the absence of travel of the participants contributes to the saving of travel costs.

Disability as a goal of distance education

The ideological basis of the distance education has, in addition to economic and social implications based on the ever-increasing demands of the labor market, connotations of a sense of democratization of education through equal opportunities (Pant, 2005). This sense of democratization of education lies in the ability of the distance education to offer a fairer environment, where people of different cultural backgrounds, different languages and religions and people with different abilities and different physical characteristics can participate equally in education. After all, in an advanced society the possibility of education must be available to every individual, regardless of cultural or economic differentiation and disability (Li, 2010), since education can guide man to success, helping him to develop his dynamics, to live his life based on his choices and be fully integrated into the social environment (Salomoni et al., 2008).

After all, the fundamental goal of distance education is to create educational opportunities for those individuals who have failed academically in their previous lives but wish to continue their education efforts at their own pace without time and space constraints (Monk & Hitchen, 2005). In other words, the distance eduactions aims to create educational opportunities for people who do not have the ability to attend or meet the requirements created in a conventional classroom (Pant, 2005).

Online courses by default can offer alternatives and adaptations. For people with physical disabilities (for example, mobility problems) the distance education provides online access to learning and education at any time and from any place. The digital environment facilitates adaptations to educational material for people with sensory or

other problems, while offering alternative forms of educational activities for people with learning disabilities (Rao, 2012). Thus, by offering access to digital teaching materials and learning and teaching technologies, distance education multiplies the opportunities for improving and developing skills and knowledge. This multiplicity is particularly important for people whose opportunities are limited and can redefine their place in the knowledge and learning society.

In particular, the development of e-learning opportunities has substantially contributed to the reduction of digital and educational segregation for many population groups, such as groups of people with physical disabilities (Doush & Pontelli, 2010). In this way e-learning has the potential to successfully and effectively offer education to people with disabilities (Debevc et al., 2007) and to bring people with disabilities from the margins of educational opportunities to first line of innovative educational actions (Evans & Douglas, 2008). People with disabilities should have equal opportunities to acquire knowledge and skills in the new socio-economic conditions and not be deprived of the opportunity to follow the pace of the modern era, in order to be competitive units in the labor market.

However, due to the lack of accessible digital environments and the sporadic accessibility of training programs, disabled people may need to overcome significant barriers to completing their primary and secondary education and pursuing higher education in higher education studies or attend specialization and continuing education seminars.

Disability also causes difficulties in the education especially in mobility to and from training facilities and access to environments and training materials during and after higher education. These difficulties require drastic solutions which may involve a complete overhaul of the teaching methodology and the means and / or material used. Distance education can provide the flexibility needed to make these adjustments (Monk & Hitchen, 2005).

The main objectives, then, are: a) to reduce the percentage of disabled people who delay or drop out of school, b) to minimize the percentage of disabled people who are trapped in a predetermined vocational orientation or are unable to meet the ever-increasing requirements of employment status and (c) enhance training opportunities in terms of quality, geographical dispersion, thematic scope and effectiveness.

To achieve the above objectives, it is crucial to utilize the distance education which:

A. Can offer training characterized by flexibility and comfort. The ability to access educational materials and use a virtual learning environment modern or asynchronous can be valuable for disabled people who have difficulty with space (ie mobility) or time (Leporini & Buzzi 2007).

B. Includes computer communication that can contribute positively to social relationships and bring about a kind of bias-free interaction (Arrigo, 2005; Kirkwood & Price, 2005). ICT can create opportunities for disabled people to interact with their peers and educational materials through active communication, achieving both social and academic learning goals (Evans & Douglas, 2008). In particular, the use of technological means of interaction promotes a different kind of communication that is intact from the prejudices and negative bias associated with the physical characteristics of some learners. Thus, these learners can now participate in the training unaffected, devoting their attention to the teaching practice, something that with the face-to-face contact of the learners with each other was not always possible (Kirkwood & Price, 2005).

C. It has the means to adapt the educational material and teaching methodology to the needs of the learner (Leporini & Buzzi 2007). The educational material addressed to people with different abilities must be presented in multiple parallel or alternative

ways, that is, adapted to the abilities and needs of the learner. Thus, the material based on the use of visual, audio, etc. media should be given with different coding, so that each trainee can perceive it through other senses at his disposal (DeMarsico et al., 2006).D. Greater variety in educational experiences through the introduction of multimedia and multiple ways of presenting teaching materials (Leporini & Buzzi 2007).

Therefore, provided that the tools and equipment are fully accessible to disabled people, the "anywhere and anytime" nature of distance (e-learning) may be the only training opportunity for these individuals. (Li, 2010), as it can promote inclusion in higher education (Fichten et al., 2009), vocational specialization and lifelong learning.

In reality, however, even today, people with disabilities live in the world of information apartheid (Koulikourdi, 2010). Nowadays, in the age of the information society, disadvantaged or marginalized population groups, including the unskilled, the disabled and the elderly, face the risk of further marginalization. As access to information is a fundamental right, excluding individuals from disseminating information in an easy and accessible way is particularly critical, especially for those already at risk of being marginalized due to other difficulties (Klironomos etal., 2006).

When people with disabilities browse the internet, they do not enjoy the same benefits as people without disabilities. This is thought to be one of the main reasons why people with disabilities do not participate in distance education programs (Rodríguez et al., 2006) because they incorporate more and more complex educational materials and e-learning methods (Armstrong et al., 2006). Thus, while e-learning can be a great educational opportunity for disabled people, it can also ultimately exclude them from the educational environment when interaction tools and educational materials do not ensure full access (Buzzi et al., 2009).

Special education and distance learning in the era of COVID-19

Distance education for all the students is a choice that, it seems, has come to stay because of the COVID-19. It will be used at every opportunity, for any kind of replacement. From squatting and strikes, to natural disasters and teacher vacancies across the country. Mainly on this side of the distance lies the disagreement and skepticism of the majority of teachers, in our opinion and not as a tool that has already had its application in the educational process.

All opinions converge on the fact that distance learning cannot be education with the content of the term. Maybe training and that's a lot. That is why there can be no equivalence between digital and real school. Skills development yes, but has nothing to do with traditional teaching. For most, if not all, the most vulnerable part of education are the students of the Special Education. Bibliographically it is estimated at a percentage of about 10% of the total student population. In our country it appears a little over 3%. If we add to this the foreign students, Roma, the percentage increases significantly. Let's think now, how things become, when we e-educate young students who belong to the field of special education at the same time. How to watch, for hours, screens, students with disabilities, hyperactivity, autism, students who need a multi-sensory approach, graph-motor intervention and a host of other peculiarities that, even in regular classes, teachers cannot give them easy. How can the parallel support or even the integration department be implemented in practice without lifelong intervention?

Conclusion

A large percentage of students, who have the greatest need for support, are often completely out of distance education for many reasons. Either because they do not have electronic infrastructure at home or because parents cannot be constantly by

their side, or because the system has its ups and downs and a has no voice, one has no image, either, etc.

References

Armstrong, D., Armstrong & Barton, L. (2006). *Inclusive Education; Policy, Contexts and Comparative Perspectives.* London: David Fulton.

Bisciglia, M. G., & Monk-Turner, E. (2002). Differences in attitudes between on-site and distance-site students in group teleconference courses. *The American Journal of Distance Education, 16*(1), 37-52.

Buzzi, M. C., Buzzi, M., Leporini, B., & Mori, G. (2012). Designing e-learning collaborative tools for blind people. *E-Learning-Long-Distance and Lifelong Perspectives (2012),* 125-144.

Buzzi, M. C., Buzzi, M., & Leporini, B. (2009). Accessing e-learning systems via screen reader: an example. *In International Conference on Human-Computer Interaction* (pp. 21-30). Berlin, Heidelberg: Springer.

Concannon, F., Flynn, A., & Campbell, M. (2005). What campus-based students think about the quality and benefits of e-learning. *British journal of educational technology, 36*(3), 501-512.

Debevc, M., Stjepanovič, Z., Povalej, P., Verlič, M., & Kokol, P. (2007). Accessible and adaptive e-learning materials: considerations for design and development. In C. Stephanidis (Ed.). 4th International Conference on Universal Access in Human-Computer Interaction, UAHCI: Vol. 4556.*Universal access in human-computer interaction: Application and Services* (pp. 549-558). Heidelberg, Berlin: Springer

De Marsico, M., Kimani Z. S., Mirabella, V., Norman, Z. K. L., & Catarci, T. (2006). A proposal toward the development of accessible e-learning content by human involvement. *Universal Access in the Information Society, 5*(2), 150-169.

Doush, I. A., & Pontelli, E. (2010). Integrating semantic web and folksonomies to improve e-learning accessibility. In *Computers Helping People with Special Needs* (pp. 376-383). Springer Berlin Heidelberg.

Fichten, C. S., Asuncion, J. V., Barile, M., Ferraro, V., & Wolforth, J. (2009). Accessibility of e-learning and computer and information technologies for students with visual impairments in postsecondary education. *Journal of Visual Impairment and Blindness, 103,* 543-557.

Evans, S. & Douglas, G. (2008). E-learning and blindness: A comparative study of the quality of an e-learning experience. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 102*(2), 77-88.

Graff, M. (2003). Cognitive style and attitudes towards using online learning and assessment methods. *Electronic Journal of e-learning, 1*(1), 21-28.

Keegan, D. (2000). *The basic principles of open and distance education.* Athens: Metaichmio.

Klironomos, I., Antona, M., Basdekis, I., & Stephanidis, C. (2006). White paper: Promoting design for all and e-accessibility in Europe. *Universal Access in the Information Society, 5(*1), 105-119.

Koulikourdi, A. (2010). Distance Education: access for all. *Open Education: the magazine for Open and Distance Education and Educational Technology, 5*(1), 42-49.

Kirkwood, A., & Price, L. (2005). Learners and learning in the twenty-first century: what do we know about students' attitudes towards and experiences of information and communication technologies that will help us design courses?. *Studies in higher education, 30*(3), 257-274.

Leporini, B., & Buzzi, M. (2007, July). Learning by e-learning: breaking down barriers and creating opportunities for the visually-impaired. In *International Conference on*

Universal Access in Human-Computer Interaction (pp. 687-696). Springer, Berlin, Heidelberg.

Li, J. (2010). Developing accessible e-learning content. In *2nd International Conference on Information Science and Engineering (ICISE)* (pp. 2017-2020). IEEE.

Monk, D., & Hitchen, J. (2005). A Comparative Case Study. *Industry and Higher Education, 19*(4), 287-297.

O'Malley, J., & McCraw, H. (1999). Students' perceptions of distance learning, online learning and the traditional classroom. *Online journal of distance learning administration,* 2(4), 1-9.

Pant, H. (2005). Attitude of distance learners towards multimedia approach to instruction. *Asian Association of Open Universities Journal, 1*(1), 65-72.

Rao, K. (2012). Universal design for online courses: Addressing the needs of non-traditional learners. In *International Conference on Technology Enhanced Education (ICTEE), IEEE* (pp. 1-8). IEEE.

Roberts, J. B., Crittenden, L. A., & Crittenden, J. C. (2011). Students with disabilities and online learning: A cross-institutional study of perceived satisfaction with accessibility compliance and services. *The Internet and Higher Education, 14*(4), 242-250.

Rodríguez, E. P. G., Domingo, M. G., Ribera, J. P., Hill, M. A., & Jardí, L. S. (2006). Usability for all: Towards improving the e-learning experience for visually impaired users. In K. Miesenberger, J. Klaus, W. L. Zagler, A. I. Karshmer (Eds.). *10th International Conference, ICCHP: Vol. 4061. Computers Helping People with Special Needs* (pp. 1313-1317). Heidelberg, Berlin: Springer.

Salomoni, P., Mirri, S., Ferretti, S., & Roccetti, M. (2008). Education. *Web Accessibility-Human–Computer Interaction Series,* 263-271.

Simonson, M. R., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2000). *Teaching and learning at a distance.* Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Διερεύνηση απόψεων των στελεχών πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την ένταξη και εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων

Ζίκος Ζήσης
Δάσκαλος, Π.Ε. Λάρισας
zzikospar@yahoo.gr

Μαλέτσκος Αθανάσιος
Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Δυτικής Μακεδονίας
maletskos@sch.gr

Περίληψη

Η εργασία παρουσιάζει τις απόψεις στελεχών πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την ένταξη και εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων καθώς και παράγοντες που συνεισφέρουν ή την εμποδίζουν. Επιπλέον, καταγράφονται καλές πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στην κατεύθυνση της ανάπτυξης του σεβασμού στη διαφορετικότητα και στην άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν την αναγκαιότητα ύπαρξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ενώ τα στελέχη θεωρούν το οικονομικό-κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών και τα στερεότυπα-προκαταλήψεις της κοινωνίας ως τους πιο σημαντικούς παράγοντες που εμποδίζουν την ομαλή ένταξη και εκπαίδευση και κρίνουν απαραίτητη τη συνδρομή της πολιτείας και των κρατικών και κοινωνικών φορέων αλλά και τη συνεργασία ανάμεσα στον σύλλογο διδασκόντων και την οικογένεια. Τέλος, υποστηρίζουν ότι εφαρμόζονται ήδη καλές πρακτικές, αλλά επιδέχονται περαιτέρω βελτίωση και τονίζουν ότι ο έλληνας εκπαιδευτικός έχει μια σχετική επάρκεια για να διαχειριστεί την ομαλή ένταξη και εκπαίδευση, αλλά χρειάζεται επιπλέον υποστήριξη.

Λέξεις κλειδιά: ένταξη, συνεκπαίδευση, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στελέχη εκπαίδευσης

Εισαγωγή

Στις σημερινές μέρες, οι εξελίξεις που υπάρχουν, η τεχνολογική και επιστημονική πρόοδος καθώς και η ανοδική ετερογένεια που διαπρέπει τις κοινωνίες, δεν αφήνουν ανεπηρέαστη την εκπαίδευση. Η συνεκπαίδευση είναι μία διαδικασία ολοκλήρωσης, η οποία φέρνει κοντά όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά ώστε να μαθαίνουν αυτά μαζί, υποβοηθώντας παιδιά και ενήλικες να εκτιμήσουν και να αναγνωρίσουν τα μοναδικά πλεονεκτήματα που έχει ο καθένας. Ο κάθε μαθητής με ξεχωριστές ειδικές ανάγκες, μέσα σε αυτό το περιβάλλον αποδοχής, μπορεί να αποτελέσει ενεργό μέλος της κανονικής τάξης, του γενικού σχολείου στο οποίο ανήκει συμμετέχοντας στο μεγαλύτερο βαθμό στις δραστηριότητες και τις εκδηλώσεις που λαμβάνουν εκεί μέρος (Strully & Strully, 1996, p. 149). Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι συνεκπαίδευση (inclusion) είναι το αίτημα των καιρών, διαδικασία η οποία δέχεται κάθε ένα μαθητή, ως αξιόλογο και ικανό μέλος της κοινότητας, χωρίς να εξετάζει τη φύση και το βαθμό δυσκολίας του, που έχει τη δυνατότητα να παίρνει μέρος στην κοινωνική ζωή.

Σύμφωνα με δεδομένα διαφόρων ερευνών, αλλά και θεωρητικές απόψεις, οι καθοριστικοί παράγοντες που τονίζουν την επιτυχία, όμως και τα εμπόδια τα οποία σχετίζονται με το διαχωρισμένο ή το συνεκπαιδευτικό περιβάλλον μάθησης στα πλαίσια της πολυπολιτισμικής κυρίως τάξης, εντοπίζονται σε τομείς που συνδέονται με την ίδια τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, τον επανασχεδιασμό των εκπαιδευτικών

προγραμμάτων, τις νέες μεθόδους διδασκαλίας και τις κοινωνικές αντιλήψεις και στάσεις (Πατσίδου, 2010, σ. 27). Ως εκ τούτου η διερεύνηση όλων αυτών των παραγόντων και των πρακτικών που εμποδίζουν ή ενθαρρύνουν την ομαλή ένταξη και εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων θεωρείται ιδιαίτερα χρήσιμη.

Η ομαλή ένταξη και εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων δεν αποτελεί μια αυτόματη και γρήγορη διαδικασία, αλλά προϋποθέτει χρόνο και κατάλληλη διδασκαλία από τους εκπαιδευτικούς, οι εμπειρίες και αντιλήψεις των οποίων επηρεάζουν ανάλογα την κάθε εκπαιδευτική διαδικασία. Εκπαιδευτικοί όμως που χρειάζονται ενδυνάμωση, έμπνευση αλλά και στήριξη στη θέλησή τους να προωθήσουν την συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ενδυνάμωση, έμπνευση και στήριξη απαραίτητα από τα σχολικά στελέχη-ηγέτες, της σύγχρονης εποχής,(Προϊστάμενοι Διεύθυνσης, Προϊστάμενοι Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, Διευθυντές Σχολείων, Υποδιευθυντές Σχολείων) που καθορίζουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό με το όραμά τους και τις ιδέες τους τις συνολικές σχολικές καθημερινές λειτουργίες Alexiadou (2011). Λειτουργούν σχεδόν πάντα τα στελέχη, ως συνδετική αλυσίδα μεταξύ του τομέα της πολιτικής και του τομέα της καθημερινής σχολικής πρακτικής, επειδή αρκετά συχνά θα καλεστούν να τη προσεγγίσουν μέσα από τη στάση τους, μεταμορφώνοντας την πολιτική θεωρία σε πρακτική, και εξελίσσοντας τις εθνικές πολιτικές σε τοπικές και πραγματοποιώντας τις μεταρρυθμίσεις στο επίπεδο της καθημερινής σχολικής τάξης. Επομένως, η διερεύνηση των απόψεων των στελεχών, όσον αφορά στην ένταξη και εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, κρίνεται αναγκαία. Η αιτία είναι ότι οι στάσεις τους καθορίζουν αρκετά την εκπαιδευτική διαδικασία και άρα επηρεάζουν τη μελλοντική πορεία των μαθητών αυτών.

Σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των στελεχών πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την ένταξη και εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων και η ανάδειξη της διαδικασίας με την οποία οι σχολικοί ηγέτες έχουν συμβολή στην προώθηση της ένταξης και εκπαίδευσης των μαθητών αυτών των ειδικών κατηγοριών.

Θέματα ένταξης και εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων

Η εξέταση των απόψεων των διάφορων εκπαιδευτικών, που σχετίζεται με τη συνεκπαίδευση όλων των παιδιών χωρίς και με αναπηρία, αναδεικνύει υποχρεωτικό την εννοιολογική κυρίως, προσέγγιση των λέξεων «αναπηρία» και «συνεκπαίδευση» (Σούλης, 2008). Κατά τον Dederich (2000), για να επιτύχουν όλα αυτά τα προγράμματα που στοχεύουν στη συμπεριληπτική εκπαίδευση εξαρτάται πέρα από όλα τα υπόλοιπα και από το βαθμό ή τη μορφή της αναπηρίας (Σούλης, 2008). Άρα, η αναπηρία καθορίζει μία υπερκείμενη κυρίως έννοια σε σχέση με αυτήν της συνεκπαίδευσης (Σούλης, 2008).

Σύμφωνα με τον Νόμο 2817/14.3.2000, Άρθρο 1: *«Στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται επίσης πρόσωπα νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας που δεν ανήκουν σε μία από τις προηγούμενες περιπτώσεις, αλλά έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για ορισμένη περίοδο ή για ολόκληρη την περίοδο της σχολικής ζωής τους»*. Τα παιδιά, τα οποία δεν ανήκουν στις κατηγορίες που παρουσιάζουν κάποιο από τα παραπάνω χαρακτηριστικά, αλλά και αυτοί οι μαθητές στους οποίους η απόδοση παρουσιάζεται μη προσδοκώμενη, γιατί η κύρια-μητρική γλώσσα που μιλάνε δεν είναι τα ελληνικά, δεν συγκροτούν άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Σούλης, 2008). Σύμφωνα με τον νόμο 3699/2008 (άρθρο 3), «*ως μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών*

διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης».

Οι μαθητές/τριες με μεταναστευτική προέλευση ή τα παιδιά που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες είναι πολύ πιθανά να χαρακτηριστούν ως μαθητές που έχουν ειδικές ανάγκες εκπαιδευτικές, επομένως να καταχωρηθούν σε σχολεία ειδικής αγωγής (OECD, 2007, p. 144). Τα αλλοεθνή/αλλόφωνα παιδιά, αυτά με πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες κατά το αρχικό ξεκίνημά τους στο σχολικό περιβάλλον της χώρας που τα υποδέχεται, παρουσιάζουν αρκετές δυσχέρειες στην εκπαιδευτική προσαρμογή και παρουσιάζουν εντονότερα προβλήματα τόσο στο θέμα της συμπεριφοράς όσο και στο θέμα της επίδοσης (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Αρκετές έρευνες έχουν αναδείξει πως υφίσταται μία μεγάλη προκατάληψη, πρώτα στην εκπαιδευτική αξιολόγηση των παιδιών μεταναστών, γεγονός που ενδυναμώνει τον παράγοντα της δυσανάλογης ένταξης μαθητών και μειονοτικών ομάδων σε σχολεία της ειδικής εκπαίδευσης (OECD, 2007, p. 156). Αφού αξιολογηθούν τα δίγλωσσα παιδιά, θεωρούνται αρκετά συχνά σαν μαθητές με κάποιο «θέμα» και για αυτό εντάσσονται με άδικο τρόπο στην ειδική εκπαίδευση (Παλαιολόγου & Γουδήρας, 2009, σ. 3).

Μέσα σε αυτήν την προοπτική, ο Τσιούμης (2014) διακρίνει τη σύνδεση μεταξύ των μειονοτήτων και των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων και ξεχωρίζει ότι συνδέονται η διαχείριση της κοινωνικής ευπάθειας ταυτόχρονα με τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας. Στηρίζεται η ιδέα του αυτή στην αρχή στο ότι «*και οι δύο ομάδες πληθυσμού… για οποιονδήποτε λόγο και αν βρίσκονται σε κατάσταση κοινωνικού και εκπαιδευτικού αποκλεισμού βιώνουν αντίστοιχες αρνητικές καταστάσεις που σχετίζονται με την αρνητική τους αντιμετώπιση στον εργασιακό και στον κοινωνικό χώρο*» (σελ. 245). Ακόμα, έρχονται αντιμέτωποι και με διακρίσεις. Από τη μια μεριά οι μειονότητες αντιμετωπίζουν δομικές διακρίσεις, που στοχεύουν στη γλώσσα και στην ιδιαίτερη και ξεχωριστή κουλτούρα τους, όμως επίσης και ρατσιστικές επιθέσεις. Από την άλλη οι ευπαθείς κοινωνικές ομάδες βγαίνουν έξω από την κοινωνική πραγμάτωση στην καθημερινή πράξη, λόγω των στερεοτύπων και της ελάχιστης κοινωνικής προστασίας.

Ο Τσιούμης (2014) αντιτείνει την πολυπολιτισμική θεώρηση της παιδείας σαν την πλέον κατάλληλη να αντιμετωπίσει τόσο την ίδια την κοινωνική ευπάθεια αλλά και όλα αυτά τα ζητήματα που αντιμετωπίζει ο μειονοτικός πληθυσμός, επειδή προωθεί τη θέλησή τους για δικαιώματα και αναγνώριση, μέσα από το έργο αρκετών εκπαιδευτικών που είναι ευαισθητοποιημένοι, πάνω σε αυτήν. Οι κοινωνικο-οικονομικές διακρίσεις και ανισότητες οι οποίες διαπιστώνονται στο σχολείο, υπάρχει ελπίδα να μειωθούν με αντισταθμιστικές κατάλληλες παρεμβάσεις, δια μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Νικολάου, 2005).

Οι κύριες συνιστώσες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με σκοπό την ενσυναίσθηση, τον διαπολιτισμικό σεβασμό, την αλληλεγγύη και την αντιμετώπιση του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης, «*αφορούν στην πραγματικότητα την ανάπτυξη αξιών που έχουν στόχο τη διαμόρφωση πολιτών με υπευθυνότητα απέναντι στον συμπολίτη τους, έτσι ώστε να κατανοούν τα προβλήματα, να δραστηριοποιούνται για την επίλυσή τους*» (Τσιούμης, 2014:248), την εκπαίδευση, δηλαδή, για τη διαμόρφωση του πολίτη, στόχος της οποίας θα πρέπει να είναι η ένταξη και ενσωμάτωση των ευπαθών ατόμων, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι όποιες δυσκολίες τους. «*Η φιλοσοφία που διέπει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να συμπεριληφθεί στην αναγκαιότητα ύπαρξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και να επωφεληθεί από τη δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας στα σχολεία, μια κι οι δυο έχουν ως απώτερο σκοπό την ίση ανταπόκριση στη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού*» (Γεροσίμου, 2014: 102).

Από την άλλη πλευρά, ο όρος της συμπεριληπτικής ή ολικής εκπαίδευσης αναφέρεται σε μια συνεχή διαδικασία που έχει ως στόχο πρωτίστως την ανταπόκριση στη διαφορετικότητα όλων των μαθητών και στην ισότιμη αντιμετώπισή τους, αποκλείοντας την κατηγοριοποίησή τους, τον στιγματισμό και τον αποκλεισμό από το σχολικό περιβάλλον,

τονίζοντας έτσι την αυτοεκτίμησή τους (Αγγελίδης, 2009). Ακόμη αποτελεί θεμελιώδη και καθοριστικό παράγοντα για την βαθιά κατανόηση της χρησιμοποίησης των παραπάνω διαφορών σαν μια ευκαιρία για μάθηση, στην οποία προκύπτουν τόσο κοινωνικές όσο και ακαδημαϊκές δεξιότητες. Βέβαια, στην συμπεριληπτική εκπαίδευση ιδιαίτερα καταλυτικός είναι ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού. Ειδικότερα, αντιμετωπίζει τους μαθητές με ισοτιμία και ισονομία, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες σε όλους/ες. Μέσω της κοινής καθημερινής διδασκαλίας αλλά και της κατεύθυνσης προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες να παίρνουν μέρος στο σύνολο των σχολικών δραστηριοτήτων, τους αναγνωρίζεται το δικαίωμά τους για ταυτόχρονες εμπειρίες και έτσι μπορεί να απομακρυνθεί ο κίνδυνος της περιθωριοποίησης (Στασινός, 2016). Το γεγονός αυτό αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ομαλή ένταξη των παιδιών της μειονότητας στο κοινωνικό σύνολο, επειδή αποκτούν το αίσθημα του «ανήκειν» και επιδιώκεται να αναλάβουν ενεργό ρόλο στην κοινωνική ζωή (Αγγελίδης, 2009).

Ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην ενίσχυση της ισότητας και στην αποδοχή της διαφορετικότητας

Στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία ενίσχυσης πολιτικών αλλά και ενεργειών επιτελικότητας, ο διευθυντής της κάθε σχολικής μονάδας παίρνει τις ευθύνες για την προώθηση των αξιολογήσεων οργανωτικών και διοικητικών, συνάμα όμως και για την αξιολόγηση της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Επομένως, «*ο τρόπος της διαχείρισης και της διοίκησης του σχολείου από τον διευθυντή έχει καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία ποιοτικής αναβάθμισης της σχολικής εκπαίδευσης. Στην περίπτωση αυτή, η προσωπικότητα και τα ηγετικά του χαρακτηριστικά σε συνδυασμό με τις γνώσεις του θα πρέπει να υποστηρίζουν την κάθε προσπάθεια*» (Καρατζά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006, σ. 28).

Σε μια σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα, όπου συμβιώνουν ομάδες και άτομα διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής, η διαπολιτισμική εκπαίδευση καθίσταται απαραίτητη για να υπάρχει ισότητα στην ετερότητα όλων ανεξαιρέτως των παιδιών, μετάδοση αρχών στην ιδέα της διαπολιτισμικότητας, ισότιμη συμπεριφορά και ισότιμη εξίσου εκπαίδευση, ανεξάρτητα από την πολιτισμική προέλευση (Παπαναούμ, 2004). Σε μία ανάλογη πραγματικότητα, η παρουσία της σχολικής ηγεσίας, του διευθυντή της κάθε σχολικής μονάδας, είναι ξεχωριστά σημαντική για την επιτυχημένη εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Για να επιδιώξει ο διευθυντής μέσα στη σχολική μονάδα να προάγει τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, πρέπει να έχει εφόδια τις απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις που προϋποθέτει η διοίκηση μιας σχολικής μονάδας με διαφοροποιημένο περιβάλλον ακολουθώντας μια σειρά στρατηγικών.

Οι ηγέτες των σχολείων οφείλουν να ωθούν την πλειοψηφία, αν είναι δυνατόν, των εκπαιδευτικών της μονάδας τους, να θεωρήσουν ρόλους ηγετικούς και να αναλαμβάνουν δράσεις. Εκείνος που θα διαμορφώσει το ιδανικό πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ τους, είναι ο διευθυντής, αφού θα αναλάβει το συντονισμό, θα ενισχύει και θα διατηρεί την ομοιογένεια του συλλόγου του σχολείου, θα παραμένει ανοιχτός σε καινοτόμα προγράμματα που θα προσπερνούν τη «στερεότυπη» σχολική λειτουργικότητα και θετικός σε καινοτόμες δράσεις των εκπαιδευτικών (Παπακωνσταντίνου, 2008) όπως επίσης και θα τους παρέχει θετικά κίνητρα και θα τους ενθαρρύνει. Καθήκον του να ενδυναμώσει και να εμπνεύσει τις ενέργειες των εκπαιδευτικών που στοχεύουν να προωθήσουν την συμπεριληπτική εκπαίδευση, να αναπτύσσει δημοκρατικό κλίμα στην ιεραρχική κλίμακα της σχολικής μονάδας με απώτερη επιδίωξη το κλίμα αυτό να διαχέεται και εντός της ίδιας της τάξης (Αγγελίδου, 2013).

Μέσα στο σχολείο και μέσα στην τάξη, επικρατούν αρκετές φορές, ανισότητες και η παρουσία του Διευθυντή εξασφαλίζει τη μεσολάβηση για να τη διαχείριση. Αναφέρει ο Evans (2002) ότι οφείλει να εξασφαλίζει την ομαλή, όσο το δυνατόν μετάβαση των παιδιών από διαφορετικό κοινωνικοπολιτικό –γλωσσικό πλαίσιο, σε ένα σχολείο για όλα τα παιδιά,

να εφαρμόζει κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους που δημιουργούν ενσυναίσθηση και αποδοχή. Παράλληλα, και την εξασφάλιση ενός κατάλληλου σχολικού κλίματος ασφαλείας, στα πλαίσια του οποίου τα παιδιά ενθαρρύνονται να διηγηθούν τις εμπειρίες τους, είναι ικανά να ανταλλάσσουν πληροφορίες για τον πολιτισμό που πρεσβεύουν και να παίρνουν βιώματα από τον πολιτισμό των φίλων τους, μακριά από προκαταλήψεις και στερεότυπα.

Είναι επίσης σπουδαίο να προάγει και να φροντίζει της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής έννοιας και συμπερίληψης των μαθητών. Πολύ χαρακτηριστικά η Χατζησωτηρίου (2013) τονίζει πως στο επίκεντρο των ενδιαφερόντων των ηγετών κάθε σχολείου ορίζεται η διαρκής επιμόρφωση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών του σχολείου τους, προτρέπουν τη διαρκή διαπολιτισμική τους κατάρτιση και την παρουσία τους σε ανάλογα σεμινάρια, αλλά και βοηθούν στην καλλιέργεια των ιδιαίτερων κλίσεων και ταλέντων του κάθε δασκάλου στη σχολική καθημερινότητα.

Τις τελευταίες δεκαετίες, σαν επακόλουθο της σημασίας που έχει η εκπαιδευτική πολιτική στη σχολική απόδοση, οι ερευνητές εστιάζου ντο ενδιαφέρον στους σχολικούς ηγέτες και το πώς επιδρούν αυτοί στη μαθησιακή αποτελεσματικότητα (Kythreotis, Pashiardis & Kyriakides, 2010, Brauckmann & Pashiardis, 2010). Διαπιστώνονται διάφορα είδη συμπεριφοράς ηγετών, τα οποία, εάν ακολουθήσει η διεύθυνση του σχολείου, μπορεί να υπάρξει θετική επίδραση στην προσπάθεια να διαχειριστούμε τη γλωσσική ετερότητα. Μέσα στα χρόνια της δεκαετίας του ΄80 οι μελετητές της ηγεσίας των σχολείων, καθόρισαν νέα πλαίσια στο πεδίο της ηγεσίας και έβαλαν τα θεμέλια, μεταξύ άλλων, των θεωριών της πολυπολιτισμικότητας, και ταυτόχρονα αναπροσδιόρισαν την κοινωνική δικαιοσύνη (Brooks & Miles, 2008, Κυριάκου & Χατζηπαναγιώτου, 2013).

Η μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα επιχειρεί να αναδείξει τις απόψεις των στελεχών πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την ένταξη και εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ευάλωτων κοινωνών ομάδων, τους παράγοντες που συνεισφέρουν αλλά και εμποδίζουν την ομαλή ένταξη και εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των μαθητών ευάλωτων κοινωνικών ομάδων και να καταγράψει καλές πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στην κατεύθυνση της ανάπτυξης του σεβασμού στη διαφορετικότητα και στην άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Για να διεξαχθεί η έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση που στόχο έχει να διερευνήσει και να κατανοήσει σε βάθος τα εξεταζόμενα κοινωνικά φαινόμενα. Καθώς η ποιοτική έρευνα παρέχει στον ερευνητή το ενδεχόμενο να αντλήσει αρκετές πληροφορίες και απαντήσεις για το θέμα που εξετάζεται, αποτελεί η ποιοτική προσέγγιση της έρευνας την πιο αξιόπιστη μέθοδο προκειμένου να λάβουν απάντηση ερωτήσεις που αναφέρονται στο "Γιατί;" και το "Πώς;" από τα φαινόμενα που εξετάζονται (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Ως εργαλείο συγκέντρωσης δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη (βασισμένη σ’ ένα φάσμα 15 ερωτήσεων ανοικτού τύπου), αφού κατά την εξέλιξη της ημιδομημένης συνέντευξης ο κάθε ερευνητής μπορεί να αναλύσει και να αλλάξει ερωτήματα που παράγουν απαντήσεις ασαφείς, ενώ ο ερωτηθείς έχει τη δυνατότητα να περιγράψει υποκειμενικά την προσωπική του άποψη κινούμενος φυσικά στα πλαίσια που έχουν οριστεί από τον ερευνητή (Bryman & Bell, 2007).

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσα στο χρονικό διάστημα Σεπτέμβριος - Δεκέμβριος 2020 στην πόλη της Λάρισας σε 11 εκπαιδευτικούς - στελέχη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Λάρισας. Το δείγμα ήταν ένας Συντονιστής ΠΕ.Κ.Ε.Σ. κλάδου ΠΕ 70, ένας προϊστάμενος πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μια προϊσταμένη εκπαιδευτικών θεμάτων, πέντε διευθυντές Σχολείων πρωτοβάθμιας και δύο υποδιευθυντές. Έγινε μάλιστα προσπάθεια να υπάρχει εξίσου εκπροσώπηση στο φύλο των εκπαιδευτικών (6 γυναίκες, 5 άντρες). Αξίζει να σημειωθεί πως όλα τα προαναφερθέντα στελέχη είναι άτομα με αρκετά χρόνια υπηρεσίας και πολυσχιδή δράση στα σχολεία της δημόσιας εκπαίδευσης. Τα μισά σχεδόν απ’ αυτά είναι εξειδικευμένα σε θέματα διαπολιτισμικής και διαχείρισης παιδιών

με ειδικές μαθησιακές ανάγκες αφού διαθέτουν συναφείς ανώτατους τίτλους σπουδών (μεταπτυχιακά και διδακτορικά διπλώματα).

Τα αποτελέσματα της έρευνας

Τα στελέχη εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα δηλώνουν ευθύς εξαρχής ότι είναι υπέρ της παρουσίας των παιδιών αυτών στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης και επικεντρώνονται στη σπουδαία σημασία που έχει η αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους αφού αυτή η συνύπαρξη παιδιών, μαθητών λειτουργεί, σε όφελος και των δύο ομάδων τονίζοντας και το δημοκρατικό χαρακτήρα της. Όσο αφορά τα ειδικά σχολεία, τα στελέχη δεν αποκλείουν την ύπαρξη τους, σαν δομές παράλληλες. Τα στελέχη στο σύνολό τους αποδέχονται τη σχολική τάξη, σαν το μοναδικό και φυσιολογικό χώρο να εκπαιδεύονται όλα τα παιδιά. Η σχολική τάξη θεωρείται, μάλιστα, το βασικό σκαλοπάτι της ένταξης. Η παρουσία και η λειτουργία παράλληλων υποστηρικτικών δομών, δεν αποκλείεται, ενώ η παράλληλη λειτουργία καθίσταται μάλιστα ίσως το ιδανικότερο μοντέλο για την ολοκλήρωση της ενταξιακής διαδικασίας. Η παρουσία και λειτουργία παράλληλων υποστηρικτικών δομών, αποκλείεται. Επιπλέον ο συνδυασμός και των δυο, κανονική τάξη και υποστηρικτικών δομών, θα είναι ιδανικός και η όλη αυτή υποστήριξη, θα ευνοούσε όλα τα παιδιά της τάξης και εξαρτάται και από τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν μέσα στην τάξη, προκειμένου να πραγματοποιηθεί επιτυχώς.

Είναι απαραίτητο να υπάρχει προσαρμογή της κάθε διαφορετικής ενίσχυσης και της εξατομίκευσης της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών *και κ*άθε παιδί θα πρέπει να υποστηρίζεται από την ενίσχυση που του ταιριάζει αφού διαφορετικά παιδιά, έχουν διαφορετικές ανάγκες, αλλά σημειώνεται πως η ταυτόχρονη λειτουργία των ενισχυτικών δομών είναι αδιαπραγμάτευτη.

Για να μπορέσει όμως η εκπαίδευση να πραγματοποιηθεί στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, θα πρέπει αυτά να είναι στελεχωμένα εγκαίρως με το κατάλληλο προσωπικό και την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή, ενώ τα στελέχη να παρέχουν στα σχολεία και στους εκπαιδευτικούς όλα όσα χρειάζονται για το έργο τους.

Οι παρεμβάσεις και οι δράσεις που προτείνονται καθορίζονται ως δράσεις για τη διαφορετικότητα, εξατομικευμένη διδασκαλία, διδασκαλία σε ομάδες, και η μαθητοκεντρική διδασκαλία. Ενώ τα στελέχη επίσης επισημαίνουν ότι είναι σημαντικό το κομμάτι της επιμόρφωσης πάνω στη διαφοροποιημένη διδασκαλία και στη διαπολιτισμική διδασκαλία. Χρειάζεται να αναπτυχθεί ένα μοντέλο εκπαίδευσης προσαρμοσμένο στις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή, ενώ η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες(παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, παιδιά με αναπηρίες, κ.ά.) καθώς και ευάλωτων κοινωνών ομάδων (παιδιά μεταναστών, παιδιά Ρομά, κ.ά.) όταν πραγματοποιείται στην κανονική τάξη χρειάζεται να υπάρχει επιπλέον υποστήριξη (π.χ. Τ.Υ. Ζ.Ε.Π., παράλληλη στήριξη, εξατομίκευση της διδασκαλίας, χρήση των νέων τεχνολογιών, ενισχυτική διδασκαλία, κ.ά.). Τονίζουν πως τα στελέχη εκπαίδευσης με συνέπεια στους στόχους πρέπει να επιμένουν στην εφαρμογή και ολοκλήρωση των προγραμμάτων ένταξης των ομάδων αυτών στη σχολική κοινότητα.

Όσον αφορά τους παράγοντες που εμποδίζουν την ομαλή ένταξη και εκπαίδευση αναφέρουν το κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον, οι προκαταλήψεις και ο ρατσισμός της κοινωνίας, οι οικονομικές δυσκολίες και η απουσία διαπολιτισμικής συνείδησης. Ακόμα οι πολιτισμικές αρχές των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικές εθνικές-πολιτισμικές ομάδες προσδιορίζονται σαν ένα επίσης εμπόδιο στην ομαλή ένταξη και εκπαίδευση. Τέλος καταγράφεται ως παράγοντες δυσκολίας η γραφειοκρατική δομή της εκπαίδευσης και η έλλειψη υποδομών. Οι παράγοντες που μπορούν συνεισφέρουν στην ομαλή ένταξη και εκπαίδευση είναι οι κρατικοί και κοινωνικοί φορείς, η συνδρομή της πολιτείας, η συνεργασία με την οικογένεια και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών από τα στελέχη εκπαίδευσης.

Ως καλές πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για την ομαλή ένταξη και εκπαίδευση προτείνονται η εξατομικευμένη διδασκαλία, η συχνή ενημέρωση και τακτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η υλοποίηση προγραμμάτων ένταξης, η χρήση των νέων τεχνολογιών, η συνεργασία των μελών του συλλόγου διδασκόντων μεταξύ τους και με τα μέλη των οικογενειών των μαθητών/τριών και ο μικρός αριθμός μαθητών/τριών σε κάθε τμήμα.

Εν κατακλείδι, χαρακτηρίζουν ως σημαντικό τον ρόλο του σύγχρονου, καταρτισμένου εκπαιδευτικού στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο για την ομαλή ένταξη και εκπαίδευση και τονίζουν την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και συνεχής υποστήριξης του. Σημειώνουν δε την αναγκαιότητα της έγκαιρης και πλήρης στελέχωσης των σχολείων.

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα στελέχη εκπαίδευσης η συνεκπαίδευση είναι μία διαδικασία ολοκλήρωσης, η οποία φέρνει κοντά όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά ώστε να μαθαίνουν αυτά μαζί, υποβοηθώντας παιδιά και ενήλικες να εκτιμήσουν και να αναγνωρίσουν τα μοναδικά πλεονεκτήματα που έχει ο καθένας. Ο κάθε μαθητής με ξεχωριστές ειδικές ανάγκες, μέσα σε αυτό το περιβάλλον αποδοχής, μπορεί να αποτελέσει ενεργό μέλος της κανονικής τάξης, του γενικού σχολείου στο οποίο ανήκει συμμετέχοντας στο μεγαλύτερο βαθμό στις δραστηριότητες και τις εκδηλώσεις που λαμβάνουν εκεί μέρος. Μάλιστα τα παιδιά με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες, θα βοηθήσουν και τα υπόλοιπα παιδιά να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα και τον αλληλοσεβασμό, να αποδοθεί κοινωνική δικαιοσύνη και δημοκρατία και όλα μαζί να συγκροτήσουν την κοινή συμπεριληπτική κουλτούρα ως αναγκαία προϋπόθεση ανάπτυξής τους (Γεροσίμου, 2014).

Οι καθοριστικοί παράγοντες, που τονίζουν τα εμπόδια τα οποία σχετίζονται με το διαχωρισμένο ή το συνεκπαιδευτικό περιβάλλον μάθησης στα πλαίσια της πολυπολιτισμικής τάξης, έχουν να κάνουν με τα στερεότυπα της ίδιας της κοινωνίας, αλλά και την κουλτούρα και τις ιδιαίτερες κοινωνικό-οικονομικές συνθήκες στις οποίες ζουν οι μαθητές με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες. Στους παράγοντες αυτούς επικεντρώθηκαν τα στελέχη, τονίζοντας και την αρνητική τους επίδραση αλλά και την υποχρέωση της πολιτείας-κοινωνίας να συνδράμει προς την κατεύθυνση της άρσης αυτών των παραγόντων. Έτσι, οι αλλαγές σίγουρα αφορούν σίγουρα τις κοινωνικές αντιλήψεις και στάσεις (Πατσίδου, 2010, σ. 27) και το συμπέρασμα είναι πως πρέπει να γίνουν προσπάθειες για την ενθάρρυνση των μειονοτικών ομάδων, ενώ παράλληλα είναι ανάγκη να ξεριζωθούν τα διάφορα στερεότυπα, και/ή να προωθηθούν οι σχέσεις αναμεταξύ των ομάδων.

Τα στελέχη δίνουν ιδιαίτερη σημασία στη συνεργασία, αφενός με τους συναδέλφους (όπως ονομάζουν τους εκπαιδευτικούς της τάξης), αφετέρου με τις οικογένειες των μαθητών/τριών. Τα στελέχη υποστηρίζουν το ανοιχτό σχολείο, όπου όλοι οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται ο ένας με τον άλλο αλλά και με επαγγελματίες ειδικούς πάνω σε θέματα διάγνωσης και ένταξης. Ειδικοί αλλά και το σύνολο των εκπαιδευτικών της τάξης θα πρέπει να είναι πάντα κοντά στην οικογένεια, αφουγκραζόμενοι τις ξεχωριστές ανάγκες και δικαιώματά της. Η επικοινωνία και συνεργασία του σχολικού συνόλου με τρόπο που δεν καταπιέζει την οικογένεια κατά τη διαδικασία και βέβαια, η σημασία στον συνεχή αναστοχασμό ως προς τις πρακτικές που θα εφαρμόζονται και τα επακόλουθα οφέλη και για τις δυο πλευρές, σχολείο και οικογένεια.

Σε θέματα υλικοτεχνικής υποδομής, τα στελέχη δηλώνουν πως αυτό είναι ένας ακόμη καθοριστικός παράγοντας ομαλής ένταξης και εκπαίδευσης των παιδιών αυτών. Πολιτεία που θα ήταν χρήσιμο,(συμφώνα με τα στελέχη) να υποχρεωθεί σε αλλαγές και συμπλήρωση σε επίπεδο υποδομών και νομοθεσίας. Φυσικά η εφαρμογή μιας ιδανικής διαπολιτισμικής και κοινωνικά ίσης εκπαίδευσης προϋποθέτει επιπλέον οικονομικούς πόρους και έκτακτες κάθε φορά χρηματοδοτήσεις, τόσο για την πρόσληψη ειδικοτήτων

απαραίτητων για την ομαλή ένταξη, όσο και για υποδομές που θα στηρίξουν την καθημερινή πρόσβαση στη σχολική ζωή.

Προκύπτει επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί εργάζονται με βάση την εμπειρία και το φιλότιμό τους, αλλά έχουν επίσης ανάγκη τη συνεχή ενημέρωση και επιμόρφωση. Οι αλλαγές στο κοινωνικό γίγνεσθαι είναι συνεχόμενες και όποιοι εκπαιδευτικοί έχουν ενδιαφέρον να προετοιμάσουν τους μαθητές τους για την κοινωνική ζωή στον 21ο αιώνα θα πρέπει να έχουν εκπαιδευτεί και οι ίδιοι κατάλληλα ώστε να μπορέσουν να είναι μέρος των πολιτών όλης της γης. Επιμόρφωση και συστηματική εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να αναπτυχθούν δεξιότητες που έχουν σχέση με το θέμα της συστηματικής εκπαιδευτικής αξιολόγησης των γνωστικών και κοινωνικών δεδομένων, που αφορούν τη σχολική ένταξη των παιδιών και τη διαδικασία διαμόρφωσης εξατομικευμένου προγράμματος για την κοινωνική - μαθησιακή ένταξη.

Ένα σχολείο για όλα τα παιδιά, αποτελεί τη σωστή, δημοκρατική και δίκαιη απάντηση στο αίτημα για εκπαίδευση για όλους, ανεξαρτήτως των δυνατοτήτων και των αδυναμιών τους και αποτελεί προσπάθεια πρόκλησης αφενός μεν στο πεδίο της οργάνωσης των σχολείων και στη συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών και αφετέρου στον τομέα των διδακτικών μεθόδων στη σχολική τάξη και καταδεικνύει ένα σημαντικό ζήτημα του εκπαιδευτικού συστήματος και γενικά του κοινωνικού κράτους. Η συνεκπαίδευση αποτελεί μία διαδικασία ολοκλήρωσης, η οποία φέρνει κοντά όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά ώστε να μαθαίνουν μαζί, υποβοηθώντας παιδιά και ενήλικες να εκτιμήσουν και να αναγνωρίσουν τα μοναδικά πλεονεκτήματα που έχει ο καθένας και η καθεμία.

Αναφορές

Alexiadou, N. (2011). Social inclusion and leadership in education: An evolution of roles and values in the English education system over the last 60 years, *Education Inquiry* 2:4, p.p. 581-600.

Brauckmann, S. & Pashiardis, P. (2010). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management.* (*25)1, 11 – 32.*

Brooks, J. S., & Miles, M. T. (2008). From scientific management to social justice...and back again? Pedagogical shifts in educational leadership. In A. H. Normore, (Ed*.), Leadership for social justice: Promoting equity and excellence through inquiry and reflective practice* (pp. 99-114). Charlotte, NC: Information Age.

Bryman, A. & Bell, E. (2007). *Business Research Methods, 2nd edition*. Oxford University Press.

Evans, L. (2002). What is Teacher Development? *Oxford Review of Education, vol. 28, no. 1, p. 122-137.*

Kythreotis, A., Pashiardis, P. & Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration, 48, 218-240*.

OECD. (2007). Groups at risk: The special case of migrants and minorities. In OECD, no more failures: ten steps to equity education. Paris: organization for economic cooperation and development.

Strully, J. L. & Strully, C. (1996). Friendships as an Educational Goal, What We Have Learned and Where We are Headed at Anderson, D. (2012). *Toward a Theology of Special Education*. London: Integrating Faith and Practice.

Αγγελίδης, Π. (2009). *Συμπεριληπτική εκπαίδευση και βελτίωση σχολείων. Σχέση αμφίδρομη*. Αθήνα: Ατραπός.

Αγγελίδου, Κ. (2013). Επιτυχημένη ηγεσία και παροχή ίσων ευκαιριών μέσω των δημοκρατικών διαδικασιών. Στο: Π. Αγγελίδης (επιμ.) *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση

Γεροσίμου, Ε. (2014). Ίση ανταπόκριση στη διαφορετικότητα και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: η ανάγκη δημιουργίας συμπεριληπτικής κουλτούρας, Στο Χατζησωτηρίου, Χ., Ξενοφώντος, Χ. (Επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις.* Εκδόσεις Σαΐτα.

Καρατζιά – Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Κυριάκου, Α. & Χατζηπαναγιώτου, Π. (2013). Ο ρόλος της διεύθυνσης στη διαχείριση της γλωσσικής ετερότητας σε σχολικές μονάδες, στο : Συνέδριο Πολυπολιτισμικές κοινωνίες και εκπαίδευση. *Ο ρόλος του σχολείου στη διαχείριση της ετερότητας. Πανεπιστήμιο Frederick*, (Σχολή Επιστημών της Αγωγής) , Κύπρος -Λευκωσία 20 & 21 Απριλίου 2013.

Νικολάου, Γ. (2005*). Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές,* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παλαιολόγου, Ν. & Γουδήρας, Δ. (2009). Αποκλίνουσα συμπεριφορά αλλόφωνων μαθητών: είναι οι μαθητές με πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες; στο http://www.diapolis.auth.gr/diapolis.

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά μεταναστών.* Αθήνα: Εκδότης πεδίο.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή, *Οδηγός επιμόρφωσης: διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή,* σ.σ. 231- 240.

Παπαναούμ, Ζ. (2004), Η ηγεσία της σχολικής μονάδας στη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Στα: Πρακτικά 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «*Το σχολείο μπροστά στη διαφορετικότητα των γλωσσών και των πολιτισμών»,* Κοζάνη.

Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας.* Εκδόσεις: Ιδιωτική.

Πατσίδου, Μ. (2010). Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες: στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ) στο: http://thesis.ekt.gr.

Σούλης, Σ. Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης. τ. Β΄.* Αθήνα: Gutenberg.

Στασινός, Δ. (2016). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 (plus). Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο-ψηφιακό σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές* (αναθεωρημένη έκδοση). Αθήνα: Παπαζήσης.

Τσιούμης, Κ. (2014). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαχείριση Ευπαθών Κοινωνικών Ομάδων στο Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και διά βίου μάθηση*, Κυρίδης Α. (επιμ.), Αθήνα: Gutenberg.

Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). Αποσαφηνίζοντας την έννοια της διαπολιτισμικότητας : Από την αφομοιωτική κρατική πολιτική στο συμπεριληπτικό σχολείο. Στο. *Αγγελίδης, Π & Χατζησωτηρίου, Χ. (Επιμ.), Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση : Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές (σ. σ. 25-62).* Εκδόσεις: Διάδραση.

Μελέτη περίπτωσης: Ρομποτική στο φάσμα του αυτισμού

Μπέντη Ελισάβετ
Ειδική παιδαγωγός
Elli1310@hotmail.com

Περίληψη

Η εκπαιδευτική ρομποτική τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να κάνει έντονα την εμφάνισή της, τόσο στα σχολεία, όσο και ως εξωσχολική δραστηριότητα, αλλά και ως μέθοδος παρέμβασης σε κέντρα παρέμβασης. Ο λόγος που συμβαίνει αυτό είναι ότι τα οφέλη της εκπαιδευτικής ρομποτικής είναι πολλά για την ανάπτυξη ενός παιδιού. Στην παρούσα εργασία θα αναφερθούμε στην εκπαιδευτική ρομποτική και στο τι τελικά είναι, αλλά θα ασχοληθούμε εκτενέστερα με την μελέτη περίπτωσης του Γιώργου, ο οποίος είναι μαθητής της έκτης δημοτικού και ανήκει στο φάσμα του αυτισμού. Τα δύο τελευταία χρόνια αρνούνταν να μπει στην σχολική αίθουσα και να ασχοληθεί με οτιδήποτε μαθησιακό. Το μόνο που του κέντρισε το ενδιαφέρον ήταν η ρομποτική.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτική ρομποτική, αυτιστικό φάσμα, παρέμβαση

Εισαγωγή

Η κοινωνία μας εξελίσσεται με ραγδαίους ρυθμούς και συνεχώς προκύπτουν νέα τεχνολογικά δεδομένα, έτσι υπάρχει η ανάγκη οι πολίτες να εξοικειωθούν με αυτά. Νέα τεχνολογικά μέσα και μέθοδοι είναι πλέον διαθέσιμα να χρησιμοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε με αυτό τον τρόπο οι μαθητές να μυηθούν από μικρή ηλικία σε τεχνολογικά θέματα που σχετίζονται με τον πραγματικό κόσμο (Reitsma et al, 2010). Ένα τέτοιο εργαλείο είναι η ρομποτική. Η ρομποτική είναι ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να κατασκευάσουν το ρομπότ τους και να το προγραμματίσουν μέσα σε ένα φιλικό περιβάλλον προγραμματισμού. Ακόμα, η ρομποτική χρησιμοποιείται και ως μέθοδος παρέμβασης από πολλούς θεραπευτές και ειδικούς παιδαγωγούς, καθώς τα οφέλη που συνδυάζει είναι πάρα πολλά.

Στην παρούσα εργασία θα ασχοληθούμε με τη ρομποτική, θα δούμε τι είναι και από ποιους χρησιμοποιείται, Επιπλέον, θα αναφερθούμε στις δεξιότητες που μπορούν να αναπτυχθούν μέσω αυτής. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται η μελέτη περίπτωσης του Γιώργου, ο οποίος είναι ένα παιδί που ανήκει στο φάσμα του αυτισμού, του αρέσει η ρομποτική και μέσω αυτής κατάφερε να εμπλακεί σε μαθησιακές δραστηριότητες τις οποίες μέχρι τώρα απέφευγε. Το όνομα Γιώργος δεν είναι πραγματικό.

Ρομποτική

Με τον όρο ρομποτική εννοούμε έναν κλάδο της μηχανικής επιστήμης που ασχολείται με την μελέτη, τον σχεδιασμό, την κατασκευή, τη λειτουργία και την χρήση των ρομπότ. Επιπλέον, ασχολείται με την τεχνητή νοημοσύνη και τον προγραμματισμό (Anagnostakis & Michaelides, 2007). Η ρομποτική χρησιμοποιείται κυρίως στην ιατρική, στην αυτοκινητοβιομηχανία και στην διαστημική τεχνολογία. Εκτός όμως από τη χρήση τους στους παραπάνω τομείς της επιστήμης και της τεχνολογίας, μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει σήμερα η ένταξη των ρομπότ στην εκπαίδευση (Αλεξανδρής, Μπελεσιώτης, Φούντας, 2011).

Η ρομποτική για τα παιδιά (η εκπαιδευτική δηλαδή ρομποτική) αφορά την συναρμολόγηση μιας ρομποτικής κατασκευής και τον προγραμματισμός της, με σκοπό την επιτυχημένη ολοκλήρωση μιας αποστολής. Τα ρομπότ έχουν έναν «εγκέφαλο - επεξεργαστή», έναν ανιχνευτή κίνησης και κάποια αισθητήρια με τα οποία αντιλαμβάνονται τα δεδομένα και ενεργούν με τους κινητήρες που διαθέτουν. Η

εκπαιδευτική ρομποτική με lego τουβλάκια στηρίζεται στο μοντέλο εκπαίδευσης STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics), το οποίο συνδυάζει την Επιστήμη, με την Τεχνολογία, την Μηχανική και τα Μαθηματικά.

Η εκπαιδευτική ρομποτική, σχετίζεται τόσο με την παρατήρηση ή τον απλό χειρισμό ρομπότ όσο, σε μια πιο απαιτητική κατηγορία και με την εμπλοκή του μαθητή με τον προγραμματισμό, την επίλυση προβλήματος και τη λήψη αποφάσεων σε σχέση με τη συμπεριφορά του ρομπότ με στόχο την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης που αποτελεί και το υψηλότερο επίπεδο σκέψης (Husain et al, 2006). Επιπλέον, ο μαθητής εμπλέκεται με τον προγραμματισμό και, μέσα από μια ευχάριστη παιγνιώδη διαδικασία, σχεδιάζει και δημιουργεί και τελικά ικανοποιείται, βλέποντας το αποτέλεσμα στην πράξη. Μια τέτοια διαδικασία μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στη διδασκαλία και μικρών σχετικά ηλικιών. Συνολικά και υπό τον κατάλληλο σχεδιασμό και προσοχή, η εκπαιδευτική ρομποτική μπορεί να χρησιμοποιηθεί από το μαθητή των πρώτων τάξεων του Δημοτικού, έως και το φοιτητή ή τον ειδικευμένο επιστήμονα που εμπλέκεται με σύνθετες καταστάσεις και γλώσσες προγραμματισμού για την επίτευξη της συμπεριφοράς του ρομπότ (Anagnostakis & Michailides, 2006).

Lego Education WeDo

Το πακέτο εκπαιδευτικής ρομποτικής Lego weDo 2.0, που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία, αποτελείται από 280 τουβλάκια, μεταξύ των οποίων ένα κινητήρα, έναν αισθητήρα κλίσης, έναν αισθητήρα κίνησης, τουβλάκια Lego, ιμάντες, γρανάζια. Τα τουβλάκια τακτοποιούνται πάνω σε ένα δισκάκι σύμφωνα με τις οδηγίες του κατασκευαστή, ανάλογα με το χρώμα, το μέγεθος και την ιδιότητά τους. Τόσο η εύρεση του κατάλληλου κομματιού, όσο και η τακτοποίηση του ενισχύει την οπτική αντίληψη και διάκριση.

Το λογισμικό του Lego Education WeDo είναι μια γλώσσα οπτικού προγραμματισμού, που χρησιμοποιεί εικονίδια αναπαράστασης εντολών, τα οποία τα παιδιά κουμπώνουν σε σειρές που αναπαριστούν τον κώδικα, και δίνουν εντολές κίνησης στο ρομπότ που είναι συνδεδεμένο στον υπολογιστή. Επιπλέον, υπάρχει μια συλλογή από έτοιμα project, τα οποία κατευθύνουν το παιδί βήμα βήμα για να κατασκευάσει το ρομπότ που επιθυμεί. Αναλυτικές οδηγίες υπάρχουν επίσης και για τον προγραμματισμό του ρομπότ. Επιπρόσθετα, στα project συμπεριλαμβάνονται και εισαγωγικά βίντεο, τα οποία εισάγουν τα παιδιά στο θέμα και τους δημιουργούν ερωτήματα και προβληματισμούς.

Δεξιότητες που αναπτύσσονται μέσω της ρομποτικής

Μέσα από τη ρομποτική με παιγνιώδη και ενδιαφέρον τρόπο το παιδί μπορεί να αναπτύξει τις παρακάτω δεξιότητες.

Λεπτή κινητικότητα

Η λεπτή κινητικότητα αφορά τις κινήσεις που πραγματοποιούνται με τον συντονισμό των μικρών μυών. Η λεπτή κινητικότητα είναι απαραίτητα για την καλή λαβή του μολυβιού και την γραφή. Με τα τουβλάκια το παιδί αναπτύσσει την λεπτή του κινητικότητα, καθώς καλείται να τα πιάσει, να τα ενώσει ή να ξεχωρίσει τα ενωμένα.

Οπτική διάκριση

Η οπτική διάκριση αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει τα βασικά χαρακτηριστικά ενός ερεθίσματος όπως το σχήμα, το μέγεθος, ο προσανατολισμός ή το χρώμα. Το παιδί καλείται βλέποντας την εικόνα από τα τουβλάκια που του ζητούνται κάθε φορά να αναγνωρίσει τα χαρακτηριστικά τους και στη συνέχεια να τα διακρίνει ανάμεσα στο σύνολο τους.

Οπτική Αντίληψη

Η οπτική αντίληψη αφορά το γνωστικό κομμάτι της ερμηνείας του οπτικού ερεθίσματος, ή πιο απλά η ικανότητα να κατανοούμε αυτό που βλέπουμε. Αφορά την ικανότητα να επεξεργαστούμε νοητικά την οπτική πληροφορία με τέτοιον τρόπο ώστε να λύνουμε προβλήματα και να ενεργούμε αναλόγως τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος.

Κατασκευαστική δεξιότητα
Το παιδί μαθαίνει να κατασκευάζει και να συναρμολογεί με ακρίβεια.

Οπτικοκινητικός συντονισμός
Ο οπτικοκινητικός συντονισμός είναι η δεξιότητα που επιτρέπει στα μάτια να καθοδηγούν τα χέρια με ακρίβεια προκειμένου να εκτελέσουν μια δραστηριότητα.

Επίλυση προβλήματος
Η δεξιότητα της επίλυσης του προβλήματος αναφέρεται στον ορισμό του προβλήματος, στην αναγνώριση των πιθανών λύσεων και στην επιλογή της καταλληλότερης λύσης. Κατά τη διάρκεια της ενασχόλησης με τη ρομποτική δίνεται στα παιδιά ένα πρόβλημα κάθε φορά το οποίο επιδέχεται λύση. Μέσα από κατάλληλα εκπαιδευτικά βίντεο και συζήτηση εκμαιεύονται οι πιθανές λύσεις και αναδεικνύεται η καταλληλότερη (Καρατράντου, Τάχος, Ν & Αλιμήσης, 2005).

Δημιουργικότητα και Φαντασία
Η δημιουργικότητα δεν αφορά απλά την τέχνη, όπως πολλοί πιστεύουν. Η δημιουργική διαδικασία περιλαμβάνει έναν αριθμό στοιχείων όπως είναι η φαντασία, η πρωτοτυπία, η επίλυση προβλημάτων και η ικανότητα να παράγεις ένα άξιο αποτέλεσμα. Με άλλα λόγια, όταν σκέφτεσαι δημιουργικά, μπορείς και κοιτάζεις τα πράγματα από μια διαφορετική οπτική γωνία, χωρίς να περιορίζεσαι από κανόνες, καλούπια και στερεοτυπίες.

Εξοικείωση με τις Φυσικές Επιστήμες
Μέσα από τη ρομποτική το παιδί έρχεται σε επαφή με διάφορα φαινόμενα, με την κίνηση, με τη μεταφορά ενέργειας, καθώς και με την τριβή. Το γεγονός ότι κατά τη εκπαιδευτική ρομποτική το παιδί καλείται τόσο να κατασκευάσει ένα ρομπότ, όσο και να το προγραμματίσει, την καθιστά ιδανικό εργαλείο για την ταυτόχρονη ενασχόληση του παιδιού με διαφορετικές επιστήμες, όπως πληροφορική, φυσική, μηχανολογία κ.α. (Frangou et al, 2008).

Μαθηματικές δεξιότητες
Το παιδί καλείται να υπολογίσει εμβαδόν, περίμετρο, να μετρήσει αποστάσεις, να συγκρίνει μεγέθη και να βρει αναλογίες.

Τεχνολογικές Δεξιότητες
Το παιδί θα πρέπει να προγραμματίσει το ρομπότ του κατάλληλα, ώστε να κινείται σύμφωνα με κάποιον αλγόριθμο, δίνοντας του με αυτόν τον τρόπο τεχνητή νοημοσύνη. Επιπλέον, όταν η ρομποτική υλοποιείται σε ομάδα παιδιών αναπτύσσονται:

Δεξιότητες Επικοινωνίας / Κοινωνικές Δεξιότητες
Η κοινωνικότητα και η σύναψη επιτυχημένων σχέσεων επηρεάζει σε πολύ σημαντικό βαθμό την αυτοπεποίθηση ενός παιδιού και το συνοδεύουν έως και μετέπειτα στην ενήλικη ζωή του. Οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν ένα σύνολο δεξιοτήτων που επιτρέπουν σε ένα άτομο να επικοινωνεί, να αλληλεπιδρά και να κοινωνικοποιείται με τους άλλους επιτυχώς. Η κατανόηση λεκτικών και εξωλεκτικών σημάτων επικοινωνίας, όπως χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου.

- Η ικανότητα για προσεχτική ακρόαση του συνομιλητή
- Η ενσυναίσθηση
- Η ικανότητα για προσαρμογή συμπεριφοράς ανάλογα με το πλαίσιο επικοινωνίας (σε ποιον μιλάμε, τι λέμε, πότε το λέμε, πώς το λέμε)

- Η αποτελεσματικότητα του να γινόμαστε κατανοητοί και να μεταδίδουμε με σαφήνεια αυτό που θέλουμε

Δεξιότητες Συνεργασίας

Η συνεργατικότητα, είναι η ικανότητα του να ενεργεί ένα άτομο μαζί με κάποιον ή κάποιους για ένα κοινό σκοπό ή όφελος ισορροπώντας ταυτόχρονα τις προσωπικές του ανάγκες. Η εκπαιδευτική ρομποτική μπορεί να δημιουργήσει ένα φιλικό περιβάλλον, το οποίο ευνοεί την αυτενέργεια και τη συνεργατική μάθηση, που δίνει έμφαση στην προσωπική συμμετοχή του παιδιού (Frangou et al, 2008).

Μελέτη περίπτωσης

Προφίλ του Γιώργου

Ο Γιώργος είναι 12 ετών και είναι μαθητής της Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Η ανάπτυξη του Γιώργου ήταν σταθερή και ομαλή μέχρι και την ηλικία των πέντε ετών. Στο νηπιαγωγείο ήταν λίγο απόμακρος από τα άλλα παιδιά κα του άρεσε να παίζει μόνος του, αλλά όχι σε βαθμό που θα έκανε κάποιον να ανησυχήσει. Με την είσοδο του στο δημοτικό σχολείο όλα άλλαξαν. Έγινε ακόμα πιο απόμακρος και δε μιλούσε πολύ σε κανέναν. Στο διάλειμμα καθόταν μόνος τους και μέσα στην τάξη φαινόταν να μην ακούει αυτά που έλεγε η δασκάλα του και να χαζεύει. Ότι και να τον ρωτούσες δεν απαντούσε και αν τον πίεζες παραπάνω σου απαντούσε και μάλιστα σου έδινε τη σωστή απάντηση. Θυμόταν όσα είχαν ειπωθεί στην τάξη, ήξερε να κάνει τα πάντα στα μαθηματικά, αλλά αρνιόταν να γράψει. Στα μαθηματικά ήταν πολύ καλός, αλλά όσον αφορά το κομμάτι της γλώσσας, δεν ήξερε να γράφει (μόνο αντιγραφή) και διάβαζε συλλαβιστά. Όταν δε γινόταν αυτό που ήθελε αντιδρούσε άσχημα, είχε αρκετά έντονα ξεσπάσματα και φώναζε.

Ο Γιώργος μετά από πολλές επισκέψεις στο ΚΕΣΥ, σε αναπτυξιολόγους και σε παιδοψυχιάτρους πήρε την διάγνωση που έλεγε ότι ανήκει στο φάσμα του αυτισμού. Μέχρι και την Γ' Δημοτικού η πορεία του ήταν αυτή. Στην Δ' Δημοτικού και στην Ε' Δημοτικού είχε άρνηση να μπει μέσα στην τάξη. Καθόταν με την δασκάλα της παράλληλης στήριξης στο προαύλιο και σε κάθε επιχείρηση για να εισέλθει στην τάξη αντιδρούσε έντονα.

Στο τέλος της Ε' τάξης ο Γιώργος ανακάλυψε τη ρομποτική από έναν ξάδερφο του και απέκτησε εμμονή, επομένως με τη νέα χρονιά οι γονείς του ήρθαν με αίτημα να χρησιμοποιήσουμε τη ρομποτική για να επιτύχουμε οποιοδήποτε μαθησιακό αποτέλεσμα.

Ρομποτική με τον Γιώργο

Πριν παρουσιαστεί η πορεία των συνεδριών μας, θα πρέπει να αναφερθεί ότι ο Γιώργος φέτος μπαίνει κανονικά στην τάξη του και παρακολουθεί το μάθημα με την δασκάλα της παράλληλης στήριξης να τον υποστηρίζει όπου χρειάζεται.

Σεπτέμβριος

Ο Σεπτέμβριος είναι ο μήνας γνωριμίας μας με τον Γιώργο. Η πρώτη μας επαφή ήταν σε μια καφετέρια, όπου οι γονείς του με σύστησαν ως δασκάλα. Μόλις το άκουσε αυτό έφυγε, γύρισε μόνο όταν του εξήγησε ο μπαμπάς του ότι είμαι δασκάλα, αλλά μαζί δε θα ασχολούμαστε με τα μαθήματα του σχολείου, θα κάνουμε ρομποτική. Τις πρώτες φορές που ήρθε στο χώρο μου περιεργαζόταν τα πάντα και δε μιλούσε σχεδόν καθόλου. Ότι και να τον ρωτούσα έδειχνε σαν να μην ακούει και με ρωτούσε μόνο ότι ήθελε αυτός. Κάναμε το πρώτο μας ρομπότ και μόλις το ολοκλήρωσε ζήτησε να πάει σπίτι. Έτσι κύλησαν οι πρώτες μας φορές.

Οκτώβριος

Σιγά-σιγά εξοικειώθηκε, τόσο με εμένα, όσο και με την διαδικασία. Άρχισε να ανταποκρίνεται σε αυτά που του έλεγα και το βασικό, άρχισε να με χαιρετάει. Φτιάχναμε τα ρομπότ που επέλεγε και στη συνέχεια προσπαθούσαμε να τα περιγράφουμε και να τους

δίνουμε ονόματα (ανάπτυξη περιγραφικής ικανότητας). Με τον καιρό μέσα από ερωτήσεις φτιάχναμε ιστορίες και συμφωνήσαμε να τις γράφω εγώ για να μην τις ξεχάσει (ενίσχυση ικανότητας διαλόγου).

Νοέμβριος

Αποφασίσαμε να φτιάξουμε ένα βιβλίο με όλα τα ρομπότ που φτιάχνει και τις ιστορίες που δημιουργεί για αυτά. Αλλά η συμφωνία ήταν ότι θα πρέπει να τα γράφει ο ίδιος. Στην αρχή ξεκινήσαμε να τα λέμε παρέα και να τα γράφω εγώ και στη συνέχεια να τα αντιγράφει (ανάπτυξη λεπτής κινητικότητας, ενίσχυση της γραφής). Μετά την ολοκλήρωση της αντιγραφής προσθέσαμε και την ανάγνωση. Όταν πήγαινε στο σπίτι διάβαζε την ιστορία που έφταιξε στους γονείς του και κάποιες φορές τις πήρε και στο σχολείο για να τις δείξει και να τις διαβάσει και στους συμμαθητές του. Κάθε βδομάδα ορίζαμε μια επιβράβευση από κοινού και γράφαμε ποιοι είναι οι στόχοι που πρέπει να επιτευχθούν για να την αποκτήσει.

Δεκέμβριος

Βαρέθηκε λίγο να δημιουργεί ιστορίες και άρχισε να αντιδράει, έτσι αλλάξαμε τον τρόπο εργασίας μας. Αρχίσαμε να αναζητάμε στο διαδίκτυο πληροφορίες για το ρομπότ που φτιάχνουμε (π.χ. δελφίνι, ραπτομηχανή κ.α). Διάβαζε τις πληροφορίες από τον υπολογιστή και στη συνέχεια επιλέγαμε ποιες θα γράψουμε. Στην αρχή του τις υπαγόρευα και με ρωτούσε ποιο «ο» και ποιο «ι?» και όταν άρχισε να κουράζεται τις αντέγραφε από τον υπολογιστή.

Μάρτιος

Πλέον τόσο η ανάγνωση όσο και η γραφή έχουν βελτιωθεί αισθητά. Ο Γιώργος έχει εξοικειωθεί με την ρουτίνα μας και αποφασίσαμε να προσθέσουμε ακόμα μια δραστηριότητα. Μετά από την κατασκευή του ρομπότ και το γράψιμο της ιστορίας ή των πληροφοριών, του δίνω να διαβάσει ένα κείμενο σχετικό με την κατασκευή μας και στη συνέχεια να απαντήσει ερωτήσεις κατανόησης. Επιπλέον, κάθε φορά έχει και μερικές ασκήσεις γραμματικής ή συντακτικού.

Ιούνιος

Τα πράγματα έχουν κυλήσει ομαλά μέχρι τώρα και οι συνεδρίες μας ακολουθούν τη ροή που αναφέρθηκε προηγουμένως. Σίγουρα έχουμε τα πάνω μας και τα κάτω μας, αλλά τα σημαντικό είναι ότι υπάρχει βελτίωση σε όλους του τομείς. Θα κάνουμε ένα διάλειμμα και θα συνεχίσουμε από Σεπτέμβριο που πλέον θα είναι μαθητής του Ειδικού Γυμνασίου. Η συμφωνία μας πλέον άλλαξε και αποφασίσαμε ότι θα διαβάζουμε μαζί παρέα και η επιβράβευση θα είναι η ρομποτική.

Συμπεράσματα

Η εκπαιδευτική ρομποτική δεν έχει όρια. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέθοδος διδασκαλίας, ως εξωσχολική δραστηριότητα, ως χόμπι, ως μέθοδος παρέμβασης από μικρά παιδιά, μέχρι και ενήλικες. Μέσα από την εκπαιδευτική ρομποτική μπορούν να αναπτυχθούν και να ενισχυθούν πολλές ικανότητες και δεξιότητες, ανάλογα με τον τρόπο που το χρησιμοποιεί ο καθένας. Το κάθε άτομο είναι μοναδικό και έχει μοναδικές ανάγκες και ικανότητες. Επομένως, ο τρόπος που θα χρησιμοποιηθεί η ρομποτική οφείλει να είναι διαφορετικός και τα αποτελέσματα που θα επιτευχθούν θα είναι επίσης διαφορετικά. Το σίγουρο είναι ότι ο Γιώργος βοηθήθηκε πάρα πολύ! Με σύμμαχο την εκπαιδευτική ρομποτική καταφέραμε να αναπτύξουμε μια σχέση εμπιστοσύνης, να αναπτύξουμε και να ενισχύσουμε τις δεξιότητες της γραφής και της ανάγνωσης, τη λεπτή κινητικότητα, την περιγραφική ικανότητα, καθώς τις δεξιότητες επικοινωνίας. Επιπλέον, με τη ρομποτική ως κίνητρο πλέον ο Γιώργος ολοκληρώνει τις εργασίες του και είναι συνεπής στα μαθήματα και τις υποχρεώσεις του. Την επόμενη χρονιά, που θα είναι μαθητής του Γυμνασίου η

εκπαιδευτική ρομποτική θα πάψει να αποτελεί μια μέθοδο παρέμβασης, αλλά θα την χρησιμοποιήσουμε ως επιβράβευση.

Αναφορές

Anagnostakis, S., & Michaelides, P. G., (2006). Laboratory of educational robotics. An undergraduate course for primary education teacher-students. HSci-2006 3rd International Conference on Hands-on Science (pp. 329-335). Braga, Portugal.

Anagnostakis, S., & Michaelides, P. G., (2007). Results from an undergraduate test teaching course on robotics to primary education teacher-students. HSci- 2007 4th International Conference on Hands-on Science (pp. 3-9). Universidade dos Azores, Ponta Delgada, Portugal.

Frangou, S., Papanikolaou, K., Aravecchia, L., Montel, L., Ionita, S., Arlegui, J. & Pagello, I. (2008, November). Representative examples of implementing educational robotics in school based on the constructivist approach. In SIMPAR Workshop on Teaching with robotics: didactic approaches and experiences. Venice, Italy.

Hussain, S., Lindh, J., & Shukur, G. (2006). The effect of LEGO training on pupils’ school performance in mathematics, problem solving ability and attitude: Swedish data. Educational Technology & Society, 9(3), 182-194.

Reitsma, R., Marshall, B., & Zarske, M. (2010). Aspects of ‘relevance’in the alignment of curriculum with educational standards. Information processing & management, 46(3), 362-376.

Αλεξανδρής Ν., Μπελεσιώτης Β., Φούντας Ε. (2011), Εισαγωγή στη Διδακτική Πληροφορικής, Πανεπιστημιακό σύγγραμμα, Εκδόσεις Varmar

Καρατράντου, Α., Τάχος, Ν., & Αλιμήσης, Δ. (2005). Εισαγωγή σε βασικές αρχές και δομές προγραμματισμού με τις ρομποτικές κατασκευές LEGO Mindstorms. Στο Α. Τζιμογιάννης (επιμ.) Πρακτικά Εργασιών 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Διδακτική της Πληροφορικής» (σ. 443-448). Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Το αισθητηριακό παιχνίδι και η σημασία του για παιδιά με Αναπτυξιακές Διαραταχές: μία πρώτη αποτίμηση ενός πιλοτικού προγράμματος

Δαδάτση Αικατερίνη
Σχολική Ψυχολόγος, PhD , Διεύθυνση Α/βάθμιας Εκπαίδευσης Δ. Θεσσαλονίκης
katdadatsi@gmail.com

Περίληψη

Το παιχνίδι αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ανάπτυξης του παιδιού, καθώς συντελεί στην απόκτηση και εξάσκηση νέων δεξιοτήτων που σχετίζονται με όλους τους τομείς ανάπτυξης. Για τα παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές, η ανάπτυξη του παιχνιδιού παρουσιάζει σημαντικές ελλείψεις. Στο πλαίσιο αυτό το αισθητηριακό παιχνίδι, το οποίο δίνει τη δυνατότητα για αλληλεπίδραση με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, για εξερεύνηση και μίμηση, φαίνεται πως μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά στη γνωστική, την κινητική αλλά και την κοινωνική ανάπτυξη. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τα πρώτα, περιγραφικά αποτελέσματα ενός βραχυχρόνιου προγράμματος, βασισμένου στο αισθητηριακό παιχνίδι, το οποίο είχε ως στόχο τη διερεύνηση πιθανών οφελών ως προς το ενδιαφέρον και την εμπλοκή αλλά και ως προς την εμφάνιση δεξιοτήτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 4 μαθητές ενός Ειδικού Δημοτικού Σχολείου. Βάσει των δεδομένων που συλλέχθησαν από τη χορήγηση ερωτηματολογίων στην εκπαιδευτικό του τμήματος, διαφαίνεται θετική επίδραση των αισθητηριακών δραστηριοτήτων.

Λέξεις κλειδιά: αισθητηριακό παιχνίδι, αναπτυξιακές διαταραχές, οφέλη προγράμματος παρέμβασης

Εισαγωγή

Η ύπαρξη μίας αναπτυξιακής διαταραχής συνοδεύεται από την απουσία σημαντικών, ποιοτικών χαρακτηριστικών που συνδέονται με το συμβολικό παιχνίδι, τα οποία εντούτοις είναι δεδομένα για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Στο πλαίσιο αυτό διαπιστώνεται πως το αισθητηριακό παιχνίδι, στο οποίο το παιδί τίθεται στο κέντρο και καλείται να αναπτύξει δεξιότητες αυτορύθμισης, μπορεί να λειτουργήσει βοηθητικά, ειδικά για παιδιά σχολικής ηλικίας, ώστε να καλλιεργήσουν δεξιότητες στις οποίες υπολείπονται, και οι οποίες αποτελούν βασικό πυλώνα για την μετέπειτα εξέλιξή τους και την προσαρμογή τους σε ένα πλαίσιο εκπαίδευσης. Λαμβάνοντας, μάλιστα, υπ' όψη την περιορισμένη ανάπτυξη δεξιοτήτων συμμετοχής σε ομαδικές δραστηριότητες και κοινωνικής αλλεπίδρασης που χαρακτηρίζει τα παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές, η ενασχόληση με το αισθητηριακό παιχνίδι αποτελεί, πιθανώς, και μία άλλη εναλλακτική πρόταση για το δέσιμο της ομάδας, την αναγνώριση και το πλησίασμα του Άλλου και τη δημιουργία ενός θετικότερου, πιο συλλογικού, κλίματος στην τάξη.

Το αισθητηριακό παιχνίδι και η αναπτυξιακή του σημασία

Η αξία και η σημασία του παιχνιδιού στην ανάπτυξη του παιδιού, ενέχει κεντρική θέση στην πλειοψηφία των θεωριών της ανθρώπινης ανάπτυξης. Το παιχνίδι αποτελεί για το αναπτυσσόμενο παιδί ένα ασφαλές, και ως επί το πλείστον υποστηρικτικό πλαίσιο, στο οποίο καθίσταται δυνατή η εξερεύνηση και η γνωριμία του εαυτού και του γύρω κόσμου καθώς και η απόκτηση και εξάσκηση νέων δεξιοτήτων που σχετίζονται με όλους τους τομείς ανάπτυξης (Pellegrini & Smith, 1998). Έχει αποτυπωθεί η συνεισφορά του στην ανάπτυξη των κινητικών, των συναισθηματικών και των κοινωνικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων του παιδιού (Jordan, 2003· Williams, 2003). Σημαντική, δε, είναι και η σύνδεση του παιχνιδιού,

ιδίως των πιο εξελιγμένων μορφών του, με τη γνωστική και τη γλωσσική ανάπτυξη (Pierucci et al., 2015· Toth et al., 2006).

Το παιχνίδι δεν αποτελεί μία μονοδιάστατη, στατική διαδικασία. Αντίθετα, υπάρχουν διαφορετικά στάδια σ' αυτό, τα οποία βαθμιαία –και καθώς το άτομο αναπτύσσεται- αποκτούν ολοένα και πιο εξελιγμένο χαρακτήρα. Ταυτόχρονα, υπάρχουν και ποικίλες μορφές παιχνιδιού, το δομημένο παιχνίδι, το ελεύθερο παιχνίδι κοκ.

Μία από τις πιο ενδιαφέρουσες ίσως μορφές παιχνιδιού είναι και το αισθητηριακό παιχνίδι, το παιχνίδι δηλαδή το οποίο προσφέρει στο παιδί τη δυνατότητα να εξερευνήσει και να κατανοήσει–μέσω των αισθήσεων- τον εαυτό, το σώμα και το άμεσο περιβάλλον. Παρέχει ελευθερία στο παιδί να χρησιμοποιήσει υλικά και αντικείμενα με τρόπους που το ίδιο επιθυμεί και ορίζει, ώστε να εξυπηρετήσει τις προσωπικές του ανάγκες. Επίσης, μέσα από την εξερεύνηση ποικίλων ερεθισμάτων το παιδί διευκολύνεται στο να αναγνωρίζει τι προτιμά και τι το δυσαρεστεί, τι το ηρεμεί ή τι μπορεί να του προκαλέσει σύγχυση και αναστάτωση.

Στην κατηγορία του αισθητηριακού παιχνιδιού ανήκει στην ουσία κάθε δραστηριότητα, δομημένη ή ελεύθερη, που έχει τη δυνατότητα να διεγείρει κάποιο από τα 7 αισθητήρια συστήματα του ανθρώπινου οργανισμού. Το αισθητηριακό παιχνίδι, λοιπόν, σχετίζεται με την ενεργοποίηση τόσο των 5 κύριων αισθήσεων (όραση, ακοή, αφή, όσφρηση, γεύση) όσο και των άλλων 2 λιγότερο γνωστών αισθητηριακών συστήματων: του αιθουσαίου συστήματος (vestibular), το οποίο δίνει την αίσθηση της ισορροπίας, και του ιδιοδεκτικού συστήματος (proprioceptive), το οποίο δίνει την αίσθηση για το πού βρίσκεται το κάθε μέρος του σώματος σε σχέση με το υπόλοιπο σώμα (Ayres,1972).

Η σχετική βιβλιογραφία αναγνωρίζει και αναδεικνύει τα πολλαπλά οφέλη του αισθητηριακού παιχνιδιού για την ανάπτυξη του παιδιού. Ειδικότερα, τονίζεται η σημασία του στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αδρής και λεπτής κίνησης, στον κινητικό συντονισμό αλλά και στη γνωστική ανάπτυξη, μέσω της δημιουργίας νέων νευρωνικών δικτυών στις περιοχές του εγκεφάλου που σχετίζονται με τις ανώτερες γνωστικές διεργασίες, όπως οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και στρατηγικού σχεδιασμού. Υποστηρίζεται, μάλιστα, πως η αυξανόμενη ενεργοποίηση των αισθητηριακών συστημάτων αποτελεί προϋπόθεση για τη γνωστική ανάπτυξη και τη μάθηση (Ayres,1972)· όσο πιο πολύ ισχυροποιείται η ικανότητα του παιδιού να διαχειρίζεται επιτυχώς πολλαπλά και ποικίλα αισθητηριακά ερεθίσματα, τόσο πιο πιθανό είναι να τα αξιοποιεί εξίσου λειτουργικά και κατά τη διαδικασία της μάθησης.

Παράλληλα, οφέλη αναφέρονται και όσον αφορά στη γλωσσική ανάπτυξη, ιδίως στον εμπλουτισμό του εκφραστικού λεξιλογίου και του περιγραφικού/αφηγηματικού λόγου (Björn et al., 2012). Τέλος, σημαντική θεωρείται η συμβολή του αισθητηριακού παιχνιδιού και όσον αφορά στην ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και των κοινωνικών δεξιοτήτων. Η συμμετοχή στο αισθητηριακό παιχνίδι δεν απαιτεί από το παιδί να έχει κατακτήσει συγκεκριμένα αναπτυξιακά ορόσημα ή να διαθέτει συγκεκριμένες δεξιότητες. Αντίθετα, βοηθά το παιδί να διερευνήσει τον εαυτό και τους γύρω του και να τους προσεγγίσει, κατά βούληση, μέσα σ'ένα ασφαλές περιβάλλον.

Παιδιά με Νευροαναπτυξιακές Διαταραχές & παιχνίδι

Η βιβλιογραφία αποτυπώνει σημαντικά ελλείμματα όσον αφορά στην ανάπτυξη του παιχνιδιού σε παιδιά με Νευροαναπτυξιακές Διαταραχές (Σύνδρομα, Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος κ.ο.κ.). Ιδιαίτερα, όσον αφορά στα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), οι σχετικές μελέτες αποτυπώνουν την απουσία αυθόρμητης δράσης κατά το παιχνίδι (Williams et al., 2001) καθώς και σημαντικά μειωμένο, σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, ποσοστό λειτουργικού παιχνιδιού (Jarrold et al., 1996· Lewis & Boucher, 1988· Sigman & Ungerer, 1984). Ήδη με την εμφάνιση των πιο απλών μορφών παιχνιδιού, διαπιστώνεται πως τα παιδιά με ΔΑΦ ασχολούνται για δυσανάλογα μεγάλο διάστημα με συγκεκριμένα αντικείμενα (Van Berckelaer-Onnes, 2003), ή ακόμα και με το μέρος ενός

αντικειμένου (Freeman et al., 1979). Στο πλαίσιο αυτό, τα παιδιά με ΔΑΦ είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιούν διαρκώς το ίδιο αντικείμενο για να διαπιστώσουν τη λειτουργία του και να την αναπαράγουν επαναλαμβανόμενα (π.χ. το κύλισμα μίας μπάλας) (Freeman et al., 1979). Αντίθετα, η ανάπτυξη του συμβολικού παιχνιδιού- που αποτελεί και την πιο εξελιγμένη μορφή παιχνιδιού- δεν είναι δεδομένη (Jarrold et al., 1996· Kasari et al., 2013· Rutherford et al., 2007).

Διαπιστώνεται επίσης πως, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, τα παιδιά με ΔΑΦ εμφανίζουν σαφή προτίμηση στην ενεργοποίηση των πιο άμεσων, βασικών, αισθήσεων (αφή, γεύση) και όχι στην οπτική διερεύνηση (Williams, 2003), ενώ παρατηρείται και μειωμένο ενδιαφέρον για αλληλεπίδραση και συνεργασία με τα άτομα που βρίσκονται στο εγγύς περιβάλλον (Kasari et al., 2006). Αυτές οι αποκλίσεις στην κοινωνική συμπεριφορά, είναι πιθανό να παρατηρηθούν ήδη από τον πρώτο χρόνο της ζωής (Ungerer & Sigman, 1981· Van Berckelaer-Onnes, 2003).

Οι δυσκολίες που διαπιστώνονται στα παιδιά με ΔΑΦ δεν αποδίδονται μόνο σε γνωστικά ελλείμματα ή σε ελλείμματα που σχετίζονται με την ικανότητα κατανόησης των υποκείμενων διαστάσεων του παιχνιδιού. Αντίθετα, υποστηρίζεται πως πρόκειται για σημαντική αδυναμία ανάπτυξης δεξιοτήτων που αφορούν στην παραγωγή ιδεών σχετικών με το παιχνίδι (Jarrold et al., 1996). Ο βαθμός στον οποίο μπορεί ένα άτομο να παράξει ιδέες σχετικές με το παιχνίδι καθώς και η ικανότητα αυθόρμητης συμμετοχής σε μία δραστηριότητα, είναι δυνατό να επηρεάσουν το βαθμό στον οποίο θα αναπτυχθούν πιο σύνθετες, προσαρμοστικές δεξιότητες, η ύπαρξη των οποίων αποτελεί προϋπόθεση για την ενασχόληση και τη συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες ψυχαγωγικού χαρακτήρα (Dichter et al., 2009· Jordan, 2003).

Βασικό εμπόδιο φαίνεται πως αποτελεί και η ατελής αισθητηριακή ολοκλήρωση, η ικανότητα δηλαδή του νευρικού συστήματος να επεξεργάζεται και να οργανώνει αισθητηριακά ερεθίσματα του περιβάλλοντος με λειτουργικούς τρόπους (Ayres, 1972). Αυτή η αδυναμία αναχαιτίζει την προσαρμοστικότητα του παιδιού, την προσπάθεια για λειτουργική οργάνωση της συμπεριφοράς αλλά και την ουσιαστική, με νόημα, συμμετοχή σε καθημερινές δραστηριότητες όπως το παιχνίδι (Bundy et al., 2007). Συχνά, δε, οι δυσκολίες στην αισθητηριακή επεξεργασία συνοδεύονται και από σημαντικές δυσκολίες στην ικανότητα για διατήρηση εστιασμένης προσοχής (Crasta et al., 2020).

Παράλληλα, μελέτες του παιχνιδιού παιδιών με ΔΑΦ αποτυπώνουν δυσκολίες και σε επίπεδο κινητικού σχεδιασμού και κινητικής εκτέλεσης (Miller et al., 2014). Οι Serrada-Tejeda και συνεργάτες (2021) διαπίστωσαν μία ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων που σχετίζονται με το παιχνίδι και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων οργάνωσης και σχεδιασμού των κινήσεων. Ως ιδιαίτερα σημαντικές διαστάσεις αναδείχθηκαν η ικανότητα για διαχείριση του χώρου καθώς και η ικανότητα για χρήση ποικίλων υλικών/ αντικειμένων.

Συνοψίζοντας, διαφαίνεται πως τα περιορισμένα ενδιαφέροντα, η απουσία νέων ιδεών καθώς και ελλείμματα στην κινητική και αισθητηριακή ανάπτυξη μπορεί να επηρεάσουν την ανάπτυξη του παιχνιδιού σε παιδιά με ΔΑΦ. Στο πλαίσιο αυτό το αισθητηριακό παιχνίδι, το οποίο δίνει τη δυνατότητα για αλληλεπίδραση με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, για εξερεύνηση και μίμηση, φαίνεται πως μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά στη γνωστική, την κινητική αλλά και την κοινωνική ανάπτυξη (Hobson et al., 2012).

Το πρόγραμμα παρέμβασης

Παρά το γεγονός ότι υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός ερευνών που αποτυπώνουν τις διάφορες παραμέτρους και τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού των παιδιών με ΔΑΦ (Jarrold, 2003· Jarrold, Boucher & Smith, 1996· Hobson et al., 2012· Kasari, Chang, & Patterson, 2013· Lewis & Boucher, 1988) η πλειοψηφία των σχετικών με το παιχνίδι μελετών που έλαβαν χώρα σε φυσικό περιβάλλον αφορά σε πολύ νεαρά παιδιά με ήπιες αναπτυξιακές αποκλίσεις. Οι μελέτες που αφορούν παιδιά σχολικής ηλικίας με σοβαρές αποκλίσεις και

ελάχιστο λόγο είναι ελάχιστες και αφορούν στην εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων με δομημένο χαρακτήρα, στο πλαίσιο των οποίων κυρίαρχος είναι ο ρόλος ενός ενήλικα-εκπαιδευτή (Almirall et al., 2016.). Με άλλα λόγια, η σημασία του αισθητηριακού παιχνιδιού, αποτυπώνεται κυρίως σε κλινικό επίπεδο.

Στο πλαίσιο διερεύνησης των πιθανών οφελών του αισθητηριακού παιχνιδιού σε επίπεδο ομάδας, λαμβάνοντας υπ΄όψη και την προτίμηση των παιδιών με σοβαρές νευροαναπτυξιακές αποκλίσεις, σε απλά υλικά και αντικείμενα (Naber et al., 2008· Williams et al., 2001), σχεδιάστηκε ένα βραχύχρονο πιλοτικό πρόγραμμα αισθητηριακών δραστηριοτήτων. Στόχος ήταν το να διερευνηθεί εάν η ομαδική συμμετοχή σε αισθητηριακού τύπου δραστηριότητες μπορεί να λειτουργήσει θετικά ως προς α) την έκφραση ενεργού ενδιαφέροντος και προσοχής στη διαδικασία και β) την ικανότητα για κοινωνική αλληλεπίδραση.

Το πιλοτικό πρόγραμμα εφαρμόστηκε ως μέρος του ωρολογίου προγράμματος σε ένα τμήμα του Ειδικού Δημοτικού Αγίου Αθανασίου Θεσσαλονίκης κατά το σχ. έτος 2020-2021. Σε εβδομαδιαία βάση και για χρονικό διάστημα 4 μηνών πραγματοποιήθηκαν 12 ωριαίες δραστηριότητες αισθητηριακού παιχνιδιού, οι οποίες σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν από τη συγγραφέα. Συνεργασία υπήρξε κατά την εφαρμογή τους με την εκπαιδευτικό του τμήματος.

Το σύνολο των δραστηριοτήτων που σχεδιάστηκαν ήταν αναπτυξιακά κατάλληλο και προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των μαθητών που συμμετείχαν σ’ αυτές. Για παράδειγμα, υπήρχε μέριμνα ώστε οι δραστηριότητες να εμπεριέχουν βρώσιμα, μη τοξικά υλικά, καθώς οι μαθητές βρίσκονταν στο στάδιο της στοματικής διερεύνησης.

Η παρουσίαση και η υλοποίηση της δραστηριότητας γινόταν σε σταθερό χώρο και με σταθερό τρόπο, ώστε να δημιουργηθεί, στο μέτρο του δυνατού, μία συνθήκη ρουτίνας και να λειτουργήσει η δραστηριότητα ως σταθερό μέσο αναφοράς και σύνδεσης με τον Άλλο (ενήλικα ή και παιδί). Οι δύο ενήλικες (συγγραφέας και εκπαιδευτικός) διατηρούσαν περιφερειακό και όχι ρυθμιστικό ρόλο. Ειδικότερα, αρχικά έδειχναν κάποιους τρόπους προσέγγισης και χρήσης του αισθητηριακού υλικού. Στη συνέχεια, όμως, ο ρόλος τους ήταν αυτός του παρατηρητή και διευκολυντή και βρίσκονταν σε ετοιμότητα για να παρέμβουν άμεσα σε περίπτωση που προέκυπτε κάποια άμεση ανάγκη (π.χ. η αισθητηριακή υπερδιέγερση κάποιου παιδιού).

Το τμήμα στο οποίο εφαρμόστηκε το πιλοτικό πρόγραμμα αποτελούνταν από 4 μαθητές με σοβαρές νευροαναπτυξιακές αποκλίσεις σε όλους τους τομείς ανάπτυξης. Για 3 από τους μαθητές υπήρξε διάγνωση από το οικείο ΚΕΣΥ για «Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος» ενώ 1 μαθητής είχε ως διάγνωση «Σύνδρομο Down». Το αναπτυξιακό και γνωστικό προφίλ τους ήταν παρόμοιο. Οι 2 μαθητές φοιτούσαν για πρώτη χρονιά στο σχολείο, 1 μαθητής βρισκόταν στο δεύτερο έτος φοίτησής του, ενώ ο τέταρτος μαθητής φοιτούσε για πέμπτο έτος. Ας σημειωθεί πως οι συγκεκριμένοι μαθητές συνυπήρχαν για πρώτη χρονιά στο ίδιο τμήμα.

Για την αποτύπωση των πιθανών οφελών του πιλοτικού προγράμματος, σχεδιάστηκε από τη συγγραφέα, ένα σύντομο ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελούνταν από κλειστού τύπου ερωτήσεις και 3 ανοιχτές ερωτήσεις.

Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις αφορούσαν στην αξιολόγηση των εξής διαστάσεων: α) ενδιαφέρον για τη δραστηριότητα, β)συγκέντρωση στη δραστηριότητα, γ) δυσανεξία/ δυσαρέσκεια με τη δραστηριότητα, δ)αλληλεπίδραση με συμμαθητές κατά τη δραστηριότητα, ε)αλληλεπίδραση με ενήλικες κατά τη δραστηριότητα. Η αξιολόγηση γινόταν με βάση μία 4βαθμη κλίμακα Likert (1=καθόλου, 4= πολύ).

Οι ανοιχτές ερωτήσεις, είχαν αναστοχαστικό χαρακτήρα. Σ’ αυτές η εκπαιδευτικός αποτύπωνε προσωπικές σκέψεις και θέσεις ως προς τη διαδικασία και τη χρησιμότητα της κάθε δραστηριότητας.

Με το πέρας κάθε δραστηριότητας η εκπαιδευτικός του τμήματος συμπλήρωνε από ένα ερωτηματολόγιο.

Αποτελέσματα

Τα 12 ερωτηματολόγια που συλλέχθησαν συνολικά, αναλύθηκαν στη συνέχεια σε επίπεδο περιγραφικής στατιστικής με τον υπολογισμό των μέσων όρων (Μ.Ο) για τις απαντήσεις σε κάθε κλειστό ερώτημα του ερωτηματολογίου.

Βάσει των απαντήσεων της εκπαιδευτικού αποτυπώνεται μία θετική απόκριση των μαθητών στις δραστηριότητες αισθητηριακού περιεχομένου. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε πως σε σημαντικό βαθμό οι μαθητές αποκρίθηκαν επιδεικνύοντας μέτριο (15%) και μεγάλο (49%) ενδιαφέρον. Δεν υπήρξε καμία αναφορά (0%) για καθολική απουσία ενδιαφέροντος. Η εκπαιδευτικός σημείωσε πως τα παιδιά έδειχναν πιο χαρούμενα και χαμογελαστά Παράλληλα, εκφράστηκε μόνο ένα μικρό ποσοστό δυσαρέσκειας/δυσανεξίας (12%), το οποίο όπως σημείωσε η εκπαιδευτικός αφορούσε κυρίως στη δυσκολία των μαθητών να ανεχθούν κάποιες φορές για μεγάλο χρονικό διάστημα τα λερωμένα ρούχα και μέρη του σώματός τους.

Τα υψηλά ποσοστά ενδιαφέροντος που έδειξαν οι μαθητές σχετίζονται πιθανώς και με τα ικανοποιητικά ποσοστά ως προς το βαθμό συγκέντρωσής τους στη δραστηριότητα. Βάσει των απαντήσεων της εκπαιδευτικού, μόνο σε ένα μικρό ποσοστό (11%), δεν υπήρχε καθόλου εστίαση και προσοχή. Αντίθετα, είτε σε μικρότερο (57%), είτε σε μέτριο (32%) βαθμό οι μαθητές φάνηκε πως παρέμεναν συγκεντρωμένοι κατά τη διενέργεια των αισθητηριακών δραστηριοτήτων.

Παράλληλα, όσον αφορά στην αλληλεπίδραση με συμμαθητές και ενήλικες στη διάρκεια των δραστηριοτήτων, η εκπαιδευτικός αποτυπώνει θετική απόκριση των μαθητών. Μόνο σε μικρά ποσοστά, 16% και 19% αντίστοιχα, δεν παρατηρήθηκε αλληλεπίδραση με συνομηλίκους και ενήλικες. Αντίθετα, αποτυπώθηκε είτε μικρή αλληλεπίδραση με συνομηλίκους (68%) και με ενήλικες (70%), είτε μέτρια αλληλεπίδραση (16% και 11% αντίστοιχα), στο πλαίσιο της οποίας οι μαθητές παρουσίαζαν καλύτερη, πιο ποιοτική, βλεμματική επαφή, αναγνώριζαν τον Άλλο για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και αναλάμβαναν πρωτοβουλίες προσέγγισης (π.χ. για ανταλλαγή και μοίρασμα κάποιων αντικειμένων ή ακόμα και για να «αυτοπροσκληθούν» στο παιχνίδι του διπλανού).

Συνολικά, η εκπαιδευτικός αξιολόγησε ως ιδιαίτερα θετικη και χρήσιμη την υλοποίηση του προγράμματος. Ανάμεσα στα θετικά στοιχεία που αναφέρει είναι η απλότητα της διαδικασίας και των υλικών καθώς και η εμπλοκή των μαθητών σε μία διαδικασία η οποία δε διακρινόταν από αυστηρή δόμηση και οριοθέτηση. Ιδιαίτερη μνεία δόθηκε από την εκπαιδευτικό σε δύο σημεία: α) στο ότι οι μαθητές αποκρίνονταν θετικά στη μίμηση προτύπου αλλά και β) στο ότι έδειξαν να διαθέτουν ως αναδυόμενη την ικανότητα να εφευρίσκουν οι ίδιοι το ρόλο τους μέσα στη διαδικασία και να τον επεκτείνουν.

Αναφέρθηκαν βέβαια και πρακτικού τύπου ζητήματα, τα οποία δυσχέραιναν τη διαδικασία, όπως για παράδειγμα η δυσκολία τήρησης της οριοθέτησης του χώρου στον οποίο μπορούσε να υλοποιηθεί η κάθε δραστηριότητα. Μία ακόμα δυσκολία που εκφράστηκε από την εκπαιδευτικό αφορούσε στην προσωπική της, διαρκή, προσπάθεια να συγκρατεί την παρόρμησή της να κατευθύνει τις δραστηριότητες και να παρεμβαίνει αποφασιστικά κατά την υλοποίησή τους.

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με πρώτα, περιγραφικά, αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν παραπάνω, αποτυπώνεται το ενεργό ενδιαφέρον και η εστιασμένη προσοχή των συμμετεχόντων. Δεν παρατηρήθηκαν ξεσπάσματα θυμού, αισθητηριακή υπερφόρτωση ή άλλη συμπεριφορά δηλωτική δυσθυμίας. Επίσης, δε διαπιστώθηκαν επιθετικές συμπεριφορές ή συμπεριφορές αντιδραστικού/ αντικοινωνικού τύπου.

Παράλληλα, διαφάνηκε η επιθυμία των συμμετεχόντων να αναγνωρίσουν και να αλληλεπιδράσουν με τον Άλλο (συνομηλίκους ή/και ενήλικα) με πιο ουσιαστικούς τρόπους. Το γεγονός ότι δημιουργήθηκε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, στο οποίο υπήρχε ελευθερία δράσης και εγγύτητα, είναι πιθανό να λειτούργησε ενθαρρυντικά για την εμφάνιση και μίας πιο ουσιαστικής αλληλεπίδρασης.

Η διενέργεια των αισθητηριακών δραστηριοτήτων βοήθησε, παράλληλα, στην καλύτερη επεξεργασία και κατανόηση του καθημερινού προγράμματος, στη δημιουργία συγκεκριμένης ατμόσφαιρας και πλαισίου, ώστε οι μαθητές να νιώθουν πιο οικεία στις διάφορες κοινωνικές καταστάσεις. Η δημιουργία ενός πλαισίου εγγύτητας, αποτελεί άλλωστε ένα πρώτο, σημαντικό, βήμα για την έναρξη και ουσιαστικής αλληλεπίδρασης.

Συνολικά αυτό το οποίο διαφαίνεται είναι πως όταν δίνεται η δυνατότητα για δράση και ενεργοποίηση των αισθήσεων σε ένα υποστηρικτικό πλαίσιο, η απόκριση των παιδιών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές είναι θετική (Jordan, 2003). Θετική ήταν πιθανώς η παρουσία της εκπαιδευτικού του τμήματος, που ήταν η βασική φροντιστής και η οποία αποτελούσε βάση ασφάλειας για τα παιδιά. Έχει μάλιστα υποστηριχθεί πως η ποιότητα της σχέσης και του δεσμού με το βασικό φροντιστή σχετίζεται με τη διευκόλυνση της ανάπτυξης του παιχνιδιού (Naber et al., 2008).

Στο σημείο αυτό, ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί πως για να αποτυπωθούν πιο ουσιαστικά οι παράμετροι και τα οφέλη αντίστοιχων δραστηριοτήτων, είναι αναγκαίος ο εμπλουτισμός τους και η μεγαλύτερη σταθερότητα και διάρκειά τους στο χρόνο. Επίσης, τα στοιχεία που αποτυπώνονταν κάθε φορά στο ερωτηματολόγιο αφορούσαν στο σύνολο της τάξης. Ωστόσο η εκπαιδευτικός σημείωσε πως υπήρξαν ποιοτικές διαφοροποιήσεις στο βαθμό και την ποιότητα των αλλαγών για κάθε μαθητή. Ειδικότερα, ενώ και στα 4 παιδιά παρατηρήθηκε αύξηση του συνολικού χρόνου αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους, το χρονικό διάστημα διέφερε για τον κάθε μαθητή. Θα είχε, επομένως, νόημα μελλοντικά να υπάρχει μία λεπτομερής αποτύπωσης της απόκρισης του κάθε συμμετέχοντα χωριστα.

Συνοψίζοντας, είναι σημαντικό να αναγνωριστεί πως η θετική απόκριση των συμμετεχόντων δε σηματοδοτεί και απουσία δυσκολιών ή ελλείψεων στο παιχνίδι, κυρίως σε συμβολικό επίπεδο. Εντούτοις, μέσα από το αισθητηριακό παιχνίδι, δόθηκε η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να αναζητήσουν, και να ανακαλύψουν, με σχετική επιτυχία, νέες χρήσεις των αντικειμένων και του σώματός τους, στοιχεία που είναι εφάμιλλα πιο συμβολικών μορφών έκφρασης στο παιχνίδι. Αναδεικνύεται, πιθανώς, μία δυναμική, ένας άλλος τρόπος προσέγγισης, ώστε να αποδεσμευτεί πια η έρευνα από τη δυσκολία να αποτιμηθούν με όρους νευροτυπικής ανάπτυξης τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού των παιδιών με ΔΑΦ (Jarrold, 2003). Με άλλα λόγια, βασικό ζητούμενο των δραστηριοτήτων δεν ήταν τόσο το τι θα μάθουν, αλλά το πώς θα βιώσουν και πώς θα εξελίξουν το παιχνίδι τους. Η οπτική αυτή θα μπορούσε να αποτελέσει βάση για αναστοχασμό και για σχεδιασμό μελλοντικών δραστηριοτήτων που θα ανταποκρίνονται επαρκέστερα στα δεδομένα και τις πραγματικές ανάγκες των παιδιών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές.

Αναφορές

Almirall, D., DiStefano, C., Chang, Y., Shire, S., Lu, X., Nahum-Shani,I., & Kasari, C. (2016). Adaptive interventions and longitudinal outcomes in minimally verbal children with ASD: Role of speech generating devices. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology,* 1–15.

Ayres, A. J. (1972). *Sensory Integration and Learning Disorders*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.

Björn, P.M., Kakkuri, I., Karvonen, P. & Leppänen, P. (2012) Accelerating early language development with multi-sensory training. *Early Child Development and Care, 182(3-4),* 435-451. Doi: 10.1080/03004430.2011.646716.

Bundy, A.C., Shia, S., Long, Q., & Miller, L. J. (2007). How does sensory processing dysfunction affect play? *American Journal of Occupational Therapy, 61,* 201–208. Doi: 10.5014/ajot.61.2.201.

Crasta J.E., Salzinger E., Lin M.H., Gavin W.J. & Davies P.L. (2020). Sensory Processing and Attention Profiles Among Children With Sensory Processing Disorders and Autism Spectrum Disorders. *Frontiers in Integrative Neuroscience*,*14*,22. Doi: 10.3389/fnint.2020.00022.

Dichter, G.S., Lam, K.S.L., Turner-Brown, L.M., Holtzclaw, T.N. & Bodfish, J.W. (2009). Generativity Abilities Predict Communication Deficits but not Repetitive Behaviors in Autism Spectrum Disorders., *Journal of Autism Developmental. Disorders, 39,* 1298–1304.

Freeman, B. J., Guthrie, D., Ritvo, E., Schroth, P., Glass, R., Frankl, F. (1979). Behaviour observation schedule: Preliminary analysis of the similarities and differences between autistic and mentally retarded children. *Psychological Reports, 44,* 519–24.

Jarrold, C. (2003). A review of research into pretend play in autism. *Autism, 7(4),* 379–390.

Jarrold, C., Boucher, J., & Smith, P. K. (1996). Generativity deficits in pretend play in autism. *British Journal of Developmental Psychology,14(3),* 275–300.

Jordan, R. (2003). Social Play and Autistic Spectrum Disorders: A perspective on theory, implications and educational approaches*. Autism, 7,* 347–360.

Hobson, J.A., Hobson, R.P., Malik, S., Bargiota, K. & Caló, S. (2012).The relation between social engagement and pretend play in autism. *British Journal of Developmental Psychology, 31,* 114–127.

Kasari, C., Chang, Y.C., Patterson, S.(2013). Pretending to Play or Playing to Pretend: The Case of Autism. *American Journal of Play, 6,* 124–135.

Kasari, C., Freeman, S., & Paparella, T. (2006). Joint attention and symbolic play in young children with autism: A randomized controlled intervention study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47(6),* 611–620.

Lewis, V.; Boucher, J. (1988). Spontaneous, instructed and elicited play in relatively able autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, *6*, 325–339.

Miller, M., Chukoskie, L.; Zinni, M., Townsend, J. & Trauner, D. (2014). Dyspraxia, motor function and visual–motor integration in autism. *Behaviour and Brain Research, 269*, 95–102.

Naber, F. B., Bakermans-Kranenburg, M. J., van Ijzendoorn, M. H., Swinkels, S. H., Buitelaar, J. K., Dietz, C., van Daalen, E., & van Engeland, H. (2008). Play behavior and attachment in toddlers with autism. *Journal of autism and developmental disorders, 38(5),* 857–866. Doi: org/10.1007/s10803-007-0454-5.

Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development, 69(3)*, 577–598.

Pierucci, J. M., Barber, A. B., Gilpin, A. T., Crisler, M. E., & Klinger, L. G. (2015). Play assessments and developmental skills in young children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 30(1),* 35–43.

Rutherford, M. D., Young, G., Hepburn, S., & Rogers, S. (2007). A longitudinal study of pretend play in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*, 1024–1039.

Serrada-Tejeda S, Santos-Del-Riego S, May-Benson TA, Pérez-de-Heredia-Torres M.(2021). Influence of Ideational Praxis on the Development of Play and Adaptive Behavior of Children with Autism Spectrum Disorder: A Comparative Analysis. *International Journal of Environmental Research Public Health, 18(11),* 5704. doi: 10.3390/ijerph18115704.

Sigman, M., & Ungerer, J. A. (1984). Attachment behaviors in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 14(3),* 231–244.

Toth, K., Munson, J., Meltzoff, A. N., & Dawson, G. (2006). Early predictors of communication development in young children with autism spectrum disorder: Joint

attention, imitation, and toy play. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36(8)*,993–1005.

Ungerer, J. A., & Sigman, M. (1981). Symbolic play and language comprehension in autistic children. *American Academy of Child Psychiatry, 20,* 318–337.

Van Berckelaer-Onnes, I. A. (2003). Promoting early play. *Autism,7(4),* 415–423.

Williams, E. (2003). A comparative review of early forms of object directed play and parent-infant play in typical infants and young children with autism. *Autism, 7(4),* 361–377.

Williams, E., Reddy, V., & Costall, A. (2001). Taking a closer look at functional play in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 31(1),* 67–77.

Interventional activity in secondary education with the aim of raising students' awareness of issues of creating, controlling and deconstructing stereotypes

Tzoka Vaia
Philologist
Ministry of education
tzokvaia@sch.gr

Abstract

The presence of foreign students in the school brings to the surface new issues related to the school and concerning intercultural education in the new multicultural society. The goal of education in this type of society takes on a special character, that of mediation between the different cultures those students "carry". A mediation that does not reduce the various cultural goods, but instead enhances a continuous and productive interaction between the different models. (Michalis, 2003)

Key words: intercultural education, stereotypes, interventions, secondary education

Aims of intercultural education

The primary goal of intercultural education is to regain the skills that contribute to constructive coexistence within a multicultural social fabric. It brings with it not only the acceptance and respect of the different, but also the recognition of their multicultural identity, through a daily effort of dialogue, understanding and cooperation.

Intercultural education cultivates a climate of general education and utilizes different cultures, seeks to prevent the formation of stereotypes and prejudices against persons and cultures and to transcend any form of ethnocentric treatment, carrying out an educational process that gives substance to human rights. cooperation between peoples who have a common vision for progress and peace. (Markou, 1996)

Intercultural education aims to eliminate discrimination and exclusion, seeks to promote the integration of foreigners into the school system and help them to have the same opportunities and results as everyone else. It also tries to take into account the particularities - social and cultural - of these children. It seeks to change the educational processes and is addressed to foreigners, but to the same extent to native students, with the aim of enhancing education in living and acting together. In this sense, the sensitized teacher takes advantage of the intercultural dimension of each subject taught and does not miss the opportunity to highlight the basic principles of intercultural education, as defined by H. Hessinger: (Govaris, Nioti, Stamatis, 2003)

a) Education for empathy
b) Education for solidarity
c) Education for intercultural respect
d) Education against the nationalist way of thinking

e) Education for peace

In this context, the role of the teacher is important as he is called to create on the one hand an appropriate pedagogical climate where children can express their personal views, ethical rules and codes and in general their representations and on the other hand to plan and teach based those intercultural elements that challenge stereotypes and provide opportunities for all students to share their cultural experiences and explore the experiences of others. Such processes support children's development, their transition to the "next development zone", according to Vygotski. (Matsagouras, 2004)Research shows that prejudice, racism and discrimination are still serious problems in our societies and that students come to school with negative attitudes towards their classmates from other ethnocultural groups. (Kalatzi, Sideri, Vlachou, 1996) They also show that positive intervention efforts can lead to its reduction and the development of positive attitudes in school students. The family and the media can also play an important role. (Markou, 1996) The weakening of stereotypes and prejudices can be achieved through processes of cultivating cooperation and understanding by children that the operation of the group as well as the expression of their own interests is possible only through rules that ensure the mutual acceptance of each individual. Through the effortless development of skills such as empathy and critical attitude towards roles, children will be able to understand the negative role of stereotypes and prejudices in interpersonal relationships and the need to distance themselves from them. (Spinthouraki, Fterniati, 2005) Interventional activities in the field of secondary education can take place in any aspect of school life and can take various forms depending on the childhood and adolescence and the maturity of students. In particular, interventions with a strong element of experientiality seem to be more appropriate for early adolescence. (Kamarinou, 2000) Role-playing games allow children to negotiate expectations and roles and to regulate their behavior accordingly. The playful form of the activities we propose agrees with the principles of constructivism, according to which they positively affect the socio-moral development of the child. (Gotovos, 1996)

Aims of the international activity

According to the above theoretical framework, it seems that the organized educational process through the implementation of intervention actions can alleviate stereotypes. The present research work is therefore aimed at children:

- To develop relationships of cooperation, teamwork and solidarity in the classroom.
- To ponder and sensitize students to the issues of stereotypical thinking in order to give them the opportunity to reposition themselves towards their older perceptions.
- To develop emotional interaction with children from different cultural backgrounds.
- To involve children in an experiential educational process.
- To cultivate children their communication skills through dialogue and discussion in the classroom.
- To create in students a sense of respect and acceptance of the "other".

Methodology

Our intervention activity took place in the first class of the Music School of Larissa, in a sample of twenty-five students. Ten of them are girls and fifteen boys. The students sat in a collaborative manner in five small groups of five students.

Stages of research

Our research was carried out in three phases. Its duration was three days.

In the first phase, the students were pre-tested in order to highlight their pre-existing perceptions and attitudes regarding diversity. Specifically, the children were asked to complete a questionnaire with ten questions anonymously in fifteen minutes. (Appendix 1)

Because investigating and recording attitudes is a difficult and complex problem, we thought we needed to explore three dimensions (Triliva, Chimienti, 2005):

- Emotional or evaluative dimension.
- Cognitive dimension (what they know / what they believe in relation to something).
- Dimension of action (their willingness or intention to do something in relation to the object of the attitude).

The second phase included planned didactic interventions that were designed and organized taking into account the data we collected from the pre-test process and aimed at transforming stereotypes.

The interventional approach

To approach the above objectives we performed four intervention activities which took place in two days and lasted two teaching hours per day.

During the first activity, we projected a project we found on the internet, entitled "Ethnically Funny", and asked the children in groups to record their thoughts and opinions by making a brief comment on the image on a piece of paper. (Appendix 2)

After collecting their views and grouping them in the table we noticed that the thoughts caused by the image did not show much difference.

This was followed by the question that introduced the students to the subject of our intervention in a smooth way: "What do you think makes us interpret an image by all thinking like that? If so, what could it be?"

In this way the students approached the definition of stereotypes on their own, which we all completed together.

In the second activity, the children were given a white paper describing the external characteristics of their classmate sitting opposite. Then, one interviewed the other asking him about his favorite food, animal, etc. From the processing of the answers given by the children and listed on the board, it became clear the uniqueness and difference of each. The children then wrote their descriptions on colorful paper, pasted photos of them and exchanged them with each other.

During the third activity, with the help of various materials, the class discussed and elaborated topics such as: great athletes, the Philhellenes in the nation's struggles, the foreign immigrants in Greece, the Modern Greek society and immigration. For the better elaboration of the above topics, the children were given several auxiliary data from the daily and periodical press. At the end of the activity, we made a collage with representative images for each theme.

The fourth activity included a role play in which we gave the children masks with faces that have stereotypical characteristics of people from different countries. The children who wore the mask came up with a personal story that overturned the usual stereotype to which the mask referred. During the playful activity that we call "electronic chair", the children presented themselves and surprised with the unexpected descriptions of the profile given to them by the mask.

The third phase included the post-test, in order to detect any changes in the stereotypes of children in relation to the pre-test data. The same pre-test tool was used.

RESULTS

A] From the analysis of the pre-test and post-test questionnaires given to the group, the following emerges in **Table 1:**

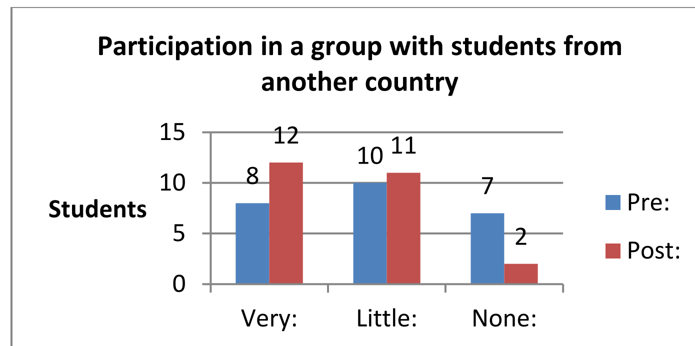


Table 1: Degree of preference

When asked if children would prefer to participate with foreign students in a student group, there seems to be an improvement in positive preference. The caution, however, is still evident.

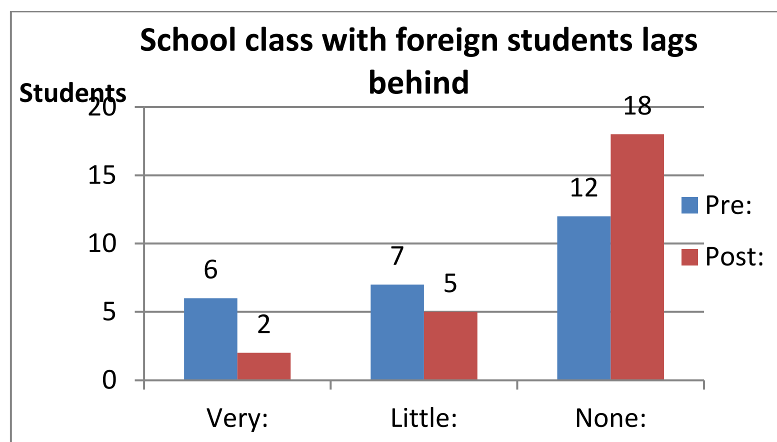


Table 2: Degree of lag

The table shows that the children in the post-test process change their view a little regarding their first view that a heterogeneous class lags behind in performance.

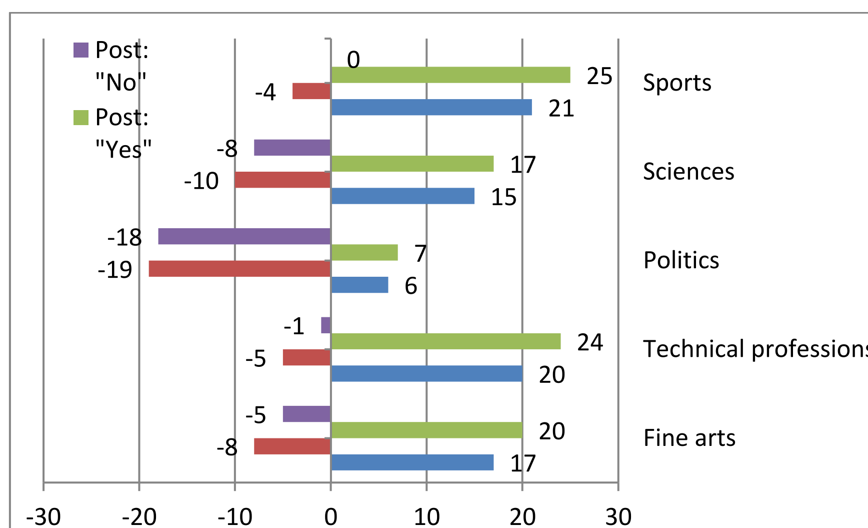


Table 3: Degree of Performance

The attitudes of the children in the questions about the fields of distinction of a foreigner in Greece are remarkable. Sport is a convenient field of distinction for foreigners. In the technical professions it seems that they can be distinguished to a satisfactory degree in the field of Fine Arts. Science is not a fertile ground for foreigners and politics seems prohibitive as a field of discrimination for foreigners.

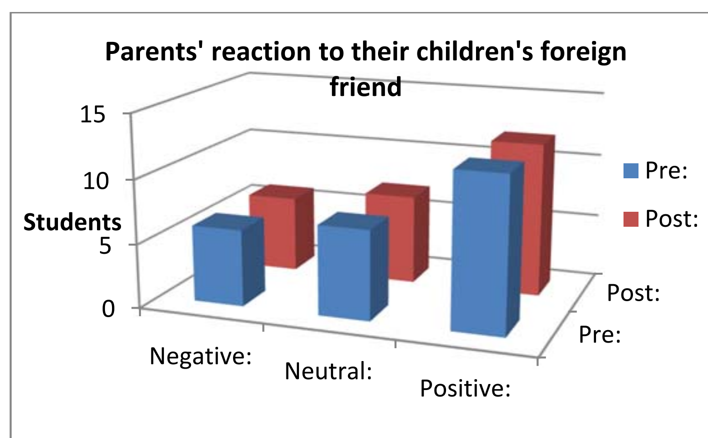


Table 4: Degree of agreement

In both pre-test and post-test there is absolutely no change in the opinion of children regarding the reaction of their parents. This finding confirms the reliability of our research, because on the one hand the parents did not participate in the research activity, and on the other hand, the children believe that their own views cannot influence those of their parents.

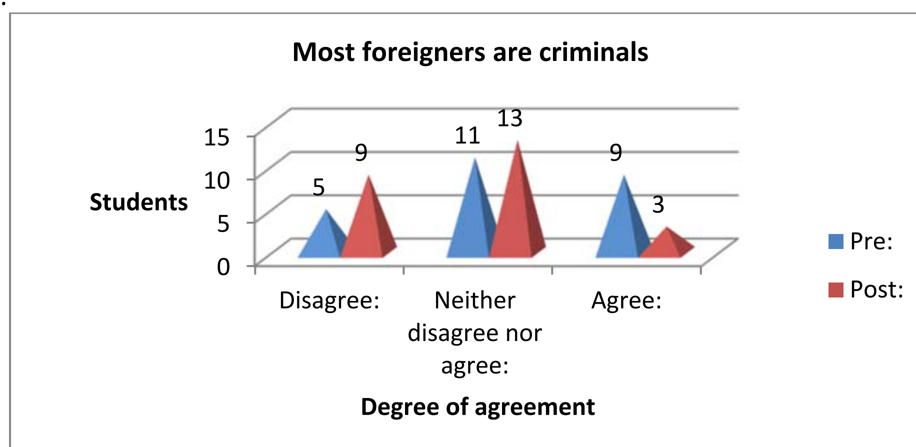


Table 5: Degree of agreement

Substantial changes are observed in three different positions where students are asked to take a position. In particular, it seems that Table 5 eases the stereotype of the absolute responsibility of foreigners for the increase of crime in the country. In Table 6, the children seem to accept the position that one could become their friend, even if they are from another country. There is always some skepticism.

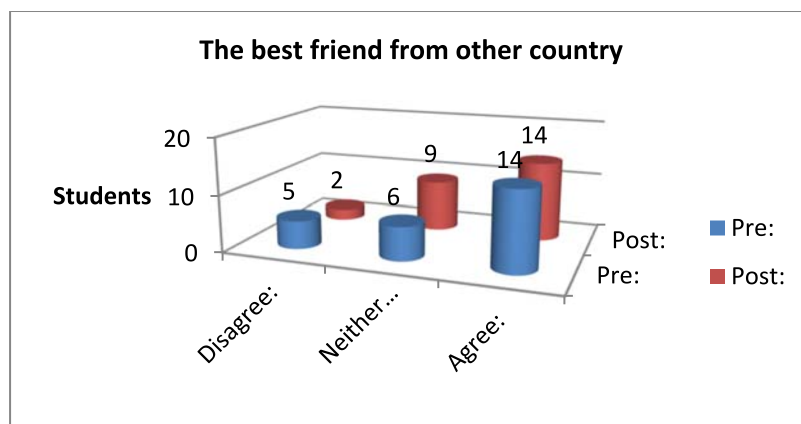


Table 6: degree of agreement

The relevant activity for the Philhellenic movements seems to change more positively the view of the children about the love of a foreigner for Greece.

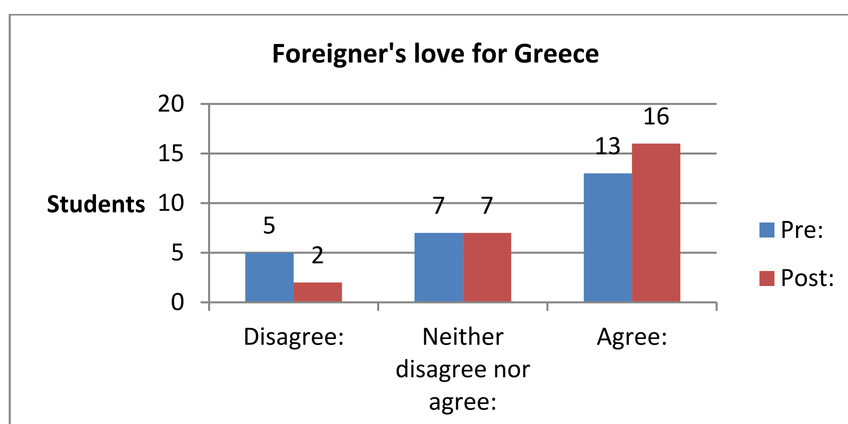


Table 7: Degree of agreement

Remarkable is the change in the initial impression that foreigners are completely acceptable in our country. The relevant intervention activity seems to have influenced the students' point of view.

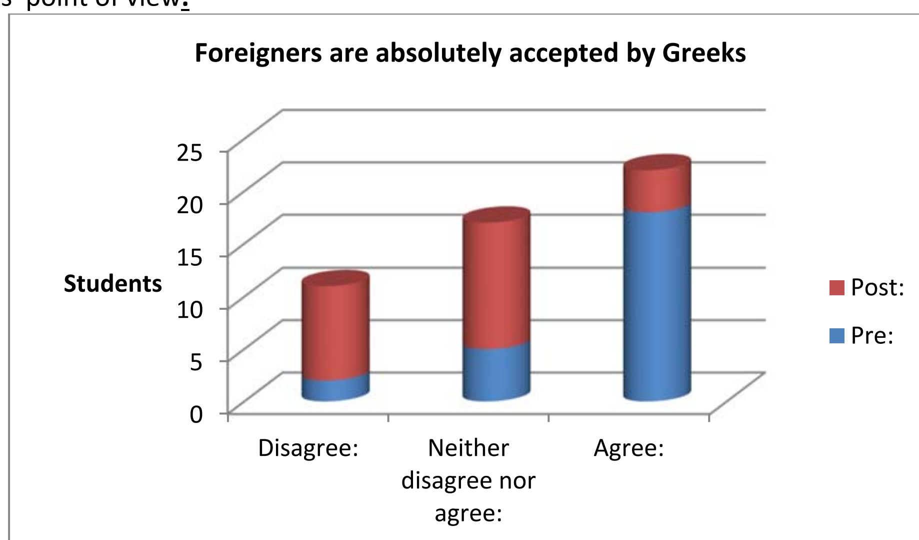


Table 8: Degree of agreement

.

Despite the pervasive reluctance, the acceptance of the idea of a closer relationship with the foreign classmate seems to be gaining ground, removing the original dilemma.

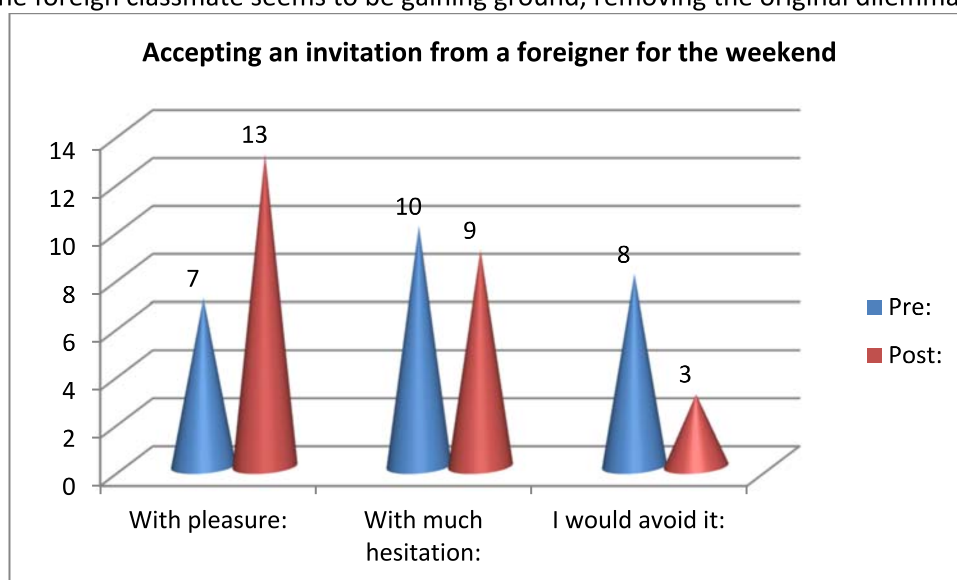


Table 9: Relationship with foreigner classmates

Conclusions – Discussion

Based on the results of our research, a positive effect was recorded in all three dimensions of attitudes, emotional, cognitive and action.

This results from the correlation of the pre-test and post-test data of the group of twenty-five children.

The changes were certainly not dramatic due to the limited time of the interventions.

It seems that the initial perceptions that are formed in children from a very young age, it is possible to acquire relatively permanent stereotypical characteristics from the continuous reinforcing effect of the social environment, while they do not change easily except through special intervention actions.

The children enjoyed this small research project, which shows that such interventions are welcome and make sense in the context of an educational policy based on intercultural principles. Of course, although the use of such actions is necessary, we believe that the sole emphasis on this is a narrow perception that will not significantly reduce institutional bias, discrimination and stereotyping. Reducing prejudice presupposes institutional intervention or reform of all important aspects of the school, including rules, power relations, school culture, verbal communication between teachers and students, the curriculum, attitudes towards the languages of students, counseling and evaluation programs, etc.

The foreign students have been in our schools for over fifteen years and in fact many of them have been born in our country or have been with us since a young age. For this reason, the problems we face in the teaching practice are gradually transferred from the field of teaching the Greek language to problems of learning difficulties, similar to those faced by the weaker social strata of our country. (Nikolaou, 2005)

Latent hidden values in an institution like school usually have a greater effect on students' attitudes and perceptions than a typical teaching lesson. Teachers and educators who have worked to change the school curriculum know that developing new skills in teachers, but placing them in institutional settings whose rules are contrary and do not encourage them to use the new skills, often leads to frustration and failure. Thus, any reform is likely to succeed when it focuses on all the key elements of the school environment.

The intercultural dimension of education, with the aim of creating a society that on the one hand will maintain its national identity through and the preservation of diversity, but, on the other hand, all individual cultural groups will live and converse in conditions of real equality in all areas, is the challenge of our time. (Nikolaou, 2005)

In conclusion, our results showed that well-designed educational-intervention actions can have a positive effect on adolescents regarding the reduction of stereotypes and the development of positive attitudes of understanding and acceptance of otherness and diversity.

APPENDIX 1

Questionnaire

1. Sex:

Boy ☐ Girl ☐

2. Does your mother work?

Yes ☐ No ☐

3. Your father's educational level is:

Elementary school graduate ☐
High school graduate ☐
Graduate of Secondary education ☐
University graduate ☐

4. Your mother's educational level is:

Elementary school graduate ☐
High school graduate ☐
Graduate of Secondary education ☐
University graduate ☐

5. Groups of students are formed in your school and each of them undertakes an activity within the course. Would you prefer to participate in a group consisting of students from a different country than your own?

I prefer it very much ☐
I prefer it a little ☐
I do not prefer it at all ☐

6. Do you think that in a school with many students from another country it lags behind a class where all students come from your country?

Very ☐ Little ☐ Does not lag behind ☐

7. Do you think that in Greece a person from another country can be distinguished in:

Sport	yes ☐	no ☐
Science	yes ☐	no ☐
Politics	yes ☐	no ☐
Technical profession	yes ☐	no ☐
Fine arts	yes ☐	no ☐

8. You announce to your family that your best friend is a foreigner. Do you think that your parents would react:

Negative☐ Neutral☐ Positive☐

9. Write if you agree or disagree with the following sentences:

- Foreigners are responsible for crime in Greece.

Agree ☐ Disagree ☐ Neither disagree nor agree ☐

- Your best friend could be a child from another country.

Agree ☐ Disagree ☐ Neither disagree nor agree ☐

- A foreigner could love Greece as his own country.

Agree □ Disagree □ Neither disagree nor agree □

- Foreigners are completely accepted by Greeks in Greece.

Agree □ Disagree □ Neither disagree nor agree □

10. A classmate from abroad invites you to spend the weekend with his family. Wouldyougo?

I would gladly go □

I would go with a lot of hesitation □

I would avoid it □

APPENDIX 2



References

Azizi-Kalatzi, Zoniou-Sideris, and Vlachou, A. (1996): *Prejudices and stereotypes. Create and deal with*. Published by the Ministry of Education. G.G.E.E., Athens.

Bouchard Jeremie , (2017): *Ideology, Agency, and Intercultural Communicative Competence, A Stratified Look into EFL Education in Japan.* Springer Nature Singapore Pte Ltd.

Glock, Ines Böhmer, *Teachers' and preservice teachers' stereotypes, attitudes, and spontaneous judgments of male ethnic minority students*, Studies in Educational Evaluation,Volume 59, 2018, Pages 244-255, ISSN 0191-491X,Govaris, Ch., Stamatis, P., (2003): *Pedagogical Speech Magazine*, Issue 1.

Gotovos, A., (1996): Racism. Social, Psychological and Pedagogical aspects of an ideology and a practice. Published by the Ministry of Education, GGEE, Athens.

Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2016). *The Globalisation of Intercultural Education. The Politics of Macro-Micro Integration*. London: Palgrave-Macmillan.

Hajisoteriou Ch, Karousiou Ch, Angelides P. (2020) *Rethinking interculturalism: student voices on promoting intercultural school development*. Research Papers in Education 0:0, pages 1-26.

Hajisoteriou Ch., Maniatis P. & Angelides P. (2019) *Teacher professional development for improving the intercultural school: an example of a participatory course on stereotypes,* Education Inquiry, 10:2, 166-188, DOI: 10.1080/20004508.2018.1514908

Kamarinou, D., (2000): *Experiential learning at school*, Athens.

Markou, G., (1996): *Approaches to multiculturalism and intercultural education*. Published by the Ministry of Education, GGEE, Athens.

Matsagouras, H., (2004): *Theory and practice of teaching. The classroom*. Space-Team-Discipline-Method. Grigoris Publications, Athens.

Michalis, H., (2003): *Intercultural education as a prerequisite in the modern school: actions and perspectives,* Virtual school, volume 3, Issue 2.

Nikolaou G., (2005): *Intercultural Didactics: The New Environment - Basic Principles.,* Greek Letters, Athens.

Spinthouraki, I., (2005): Multicultural Approach to Nutrition. In Matsagouras, H., (2005): *Interdisciplinarity in school knowledge*, Grigoris Publications, Athens.

Triliva, S., and Chimienti, G., (2005): *Self-knowledge, Self-control, Self-esteem*, Patakis Publications, Athens.

Spyropoulou E, Sourlantzi i, Karakosta A, Kotsampasoglou M, Giovazolias Th. (2020) *Longitudinal evaluation of friendship project: A multicultural – antiracist program for elementary school children*. Current Psychology 27.

Πρόγραμμα Εκπαιδευτικής Ρομποτικής για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Μπαρμπουδάκη Ελένη
Ειδική Παιδαγωγός - Υποψήφια Διδάκτορας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας,
ebarmpoudaki@uth.gr

Παπάζογλου Θεοδώρα
Εκπαιδευτικός - Διδάκτορας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας,
thpapazo@uth.gr

Περίληψη

Η εκπαιδευτική αξιοποίηση εργαλείων και μέσων που σχετίζονται με ψηφιακές εφαρμογές και προγραμματιστικά περιβάλλοντα τα τελευταία χρόνια κερδίζει συνεχώς έδαφος. Η έρευνα σχετικά με την εισαγωγή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην ειδική αγωγή εξελίσσεται και προτείνονται συνεχώς καινοτόμα μέσα. Σε πολλές περιπτώσεις η χρήση τους, όταν γίνεται με σαφή στοχοθεσία και κατάλληλα σχεδιασμένες παρεμβάσεις είναι δυνατόν να βελτιστοποιήσει τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η χρήση της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής και συγκεκριμένα του εργαλείου Beebot® έχει υποστηριχθεί ως ιδιαίτερα αποτελεσματική στην προσχολική εκπαίδευση, αλλά και σε παρεμβάσεις στην ειδική αγωγή. Η παρούσα εργασία περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο έγινε η αξιοποίηση του συγκεκριμένου εργαλείου στους μαθητές των δύο τμημάτων ενός Ειδικού Δημοτικού Σχολείου νησιωτικής περιοχής καθώς και τα αποτελέσματα που εξήχθησαν από την παρέμβαση αυτή, επισημαίνοντας παράλληλα και τους προβληματισμούς που προέκυψαν.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτική Ρομποτική, Ειδική Αγωγή, Beebot®

Εισαγωγή

Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) και η μάθηση μέσω ψηφιακών εργαλείων αποτελούν σημαντικό ζήτημα για ακαδημαϊκή συζήτηση. Στο διεθνή και ελληνικό επιστημονικό χώρο υποστηρίζεται πως η κατάλληλη αξιοποίηση των ΤΠΕ μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας τόσο στην τυπική όσο και στην ειδική αγωγή (Kuenzi, 2008). Διεθνείς έρευνες υποστηρίζουν πως η κατάλληλη αξιοποίηση εργαλείων ΤΠΕ προωθεί την διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση με θετικά αποτελέσματα στον μαθησιακό τομέα καθώς και στον τομέα της κινητοποίησης. Σημαντική, επίσης, θεωρείται η συμβολή των ΤΠΕ στην προώθηση των αποκαλούμενων «δεξιοτήτων του 21ου αιώνα» και των «8 δεξιοτήτων – κλειδιών που προτείνονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση» (https://www.eursc.eu/BasicTexts/2018-09-D-69-en-1.pdf). Ενδεικτικά αναφέρονται ο ψηφιακός γραμματισμός, η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη, η συνεργασία, η επίλυση προβλημάτων (Bellanca, 2010; Eguchi, 2014; Erdem, 2017).

Ειδικότερα, τα τελευταία χρόνια όλο και πιο αυξημένη εμφανίζεται η «δημοφιλία» καινοτόμων τεχνολογιών, όπως είναι η Εκπαιδευτική Ρομποτική (ΕΡ), με τους επιστήμονες να υποστηρίζουν πολύπλευρες ωφέλειες σε διάφορους τομείς και δεξιότητες (Atmatzidou & Demetriadis, 2016; Bölte et al., 2010). Τα διάφορα προγράμματα εκπαιδευτικής Ρομποτικής που σχεδιάζονται υιοθετούν αρχές Θεωριών Μάθησης, όπως είναι ο Κονστρουκτιβισμός, η Διερευνητική Μάθηση και ο Κατασκευαστικός Εποικοδομισμός (Δημητριάδης, 2015). Κατά την διάρκεια τέτοιων προγραμμάτων, ο ρόλος των

εκπαιδευτικών είναι συντονιστικός και καθοδηγητικός αξιοποιώντας δραστηριότητες στις οποίες οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να πειραματιστούν και να συνεργαστούν, με στόχο την επίλυση προβλημάτων (Alimisis, 2013). Όσον, αφορά τα εργαλεία Εκπαιδευτικής Ρομποτικής στην Ειδική Αγωγή, σχεδιάζονται νέα εξειδικευμένα εργαλεία ή προσαρμόζονται ήδη υπάρχοντα με στόχο να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες των ατόμων με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τους (Stasolla et al.,2013). Στη βιβλιογραφία περιγράφεται συχνά η ένταξη της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής στην εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό, με την αξιοποίηση των αποκαλούμενων «κοινωνικών ρομπότ», όπως είναι τα «Kaspar®» και «Nao®» (Cao et al., 2019; Mautone et al., 2005), με στόχους κυρίως σχετικούς με την ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία το εργαλείο Εκπαιδευτικής Ρομποτικής (Beebot®) που αξιοποιείται στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, χρησιμοποιείται για τη καλλιέργεια εκτελεστικών δεξιοτήτων, αφαιρετικής σκέψης, δεξιοτήτων προσανατολισμού αλλά και συνεργατικών δεξιοτήτων (Caballero-González et al., 2019; Papadakis & Kalogiannakis, 2020; Sullivan et al., 2013). Μέσω αντίστοιχων εργαλείων προωθούνται έννοιες και δεξιότητες υπολογιστικής σκέψης, οπτικού προγραμματισμού και προ-μαθηματικών (Brown, 2019). Όσον αφορά τους/ις μαθητές/τριες με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες το συγκεκριμένο εργαλείο έχει αξιοποιηθεί για την προώθηση στόχων σχετικών με την αναγνώριση και κατανόηση των συναισθημάτων σε μαθητές με αυτισμό (Pérez et al., 2019) αλλά και μαθησιακών στόχων και δεξιοτήτων μαθητών με οπτική αναπηρία (Spinarova & Vachalova, 2021).

Εντοπίστηκε περιορισμένος αριθμός μελετών, όπου αξιοποιούνται αντίστοιχα εργαλεία Εκπαιδευτικής Ρομποτικής σε πλαίσια Ειδικής Αγωγής. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που υλοποιήσαμε είχε στόχο την ενίσχυση της εμπλοκής των μαθητών σε δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας προκειμένου σταδιακά και ανάλογα με το μαθησιακό τους προφίλ και τις εξειδικευμένες εκπαιδευτικές τους ανάγκες να καλλιεργήσουν τις αντιληπτικές τους δεξιότητες καθώς και έννοιες και δεξιότητες υπολογιστικής σκέψης – είτε με γραμμική μορφή είτε με τη χρήση συνδυαστικής σκέψης – και αρχικές δεξιότητες οπτικού προγραμματισμού. Σε ό,τι αφορά τα γνωστικά αντικείμενα της διδασκαλίας της Γλώσσας και των Μαθηματικών, έμφαση δόθηκε σε δραστηριότητες προώθησης του γραμματισμού και βασικών δεξιοτήτων προσανατολισμού καθώς και προ-μαθηματικών εννοιών, όπως «μπροστά-πίσω», «πάνω-κάτω», «ένα περισσότερο–ένα λιγότερο».

Περιγραφή εκπαιδευτικού προγράμματος

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχεδιάστηκε το διάστημα Νοεμβρίου - Δεκεμβρίου 2020 από τις εισηγήτριες στο πλαίσιο των ΔΕΠΣ & ΑΠΣ της ειδικής αγωγής και περιλάμβανε τη χρήση εποπτικού υλικού, του ρομπότ Beebot®, τη δημιουργία οπτικού υλικού, καρτελών με οδηγίες – κατευθύνσεις, ειδική πίστα κίνησης του ρομπότ και φύλλα δραστηριοτήτων. Στον αρχικό σχεδιασμό δεν είχε γίνει σαφής καθορισμός της διάρκειας του προγράμματος καθώς και των περιεχομένων ανά συνάντηση καθώς δεν υπήρχε αντίστοιχο «πρόγραμμα αναφοράς» και κάθε συνάντηση επαναξιολογούταν ώστε να οργανωθεί η επόμενη.

Η δομή του προγράμματος σε κάθε συνάντηση είχε την εξής τριαδική μορφή:

- Αρχικός σχεδιασμός - Προσδιορισμός στόχων - Επιλογή εργαλείων και μέσων
- Εφαρμογή - Υλοποίηση - Παρατηρήσεις
- Αξιολόγηση της συνάντησης σε σχέση με τους στόχους - Σχεδιασμός επόμενης συνάντησης

Οι συναντήσεις της ομάδας ξεκίνησαν την Δευτέρα 1η Φεβρουαρίου 2021 και πραγματοποιούνταν μία φορά την εβδομάδα κάθε Τετάρτη την 6η ώρα του ημερήσιου προγράμματος των μαθημάτων πλην της πρώτης εβδομάδας κατά την οποία πραγματοποιήθηκαν δυο συναντήσεις. Συνοπτικά οι πέντε συναντήσεις παρουσιάζονται στον Πίνακα 1:

Πίνακας 1. Συναντήσεις Προγράμματος ρομποτικής Beebot®

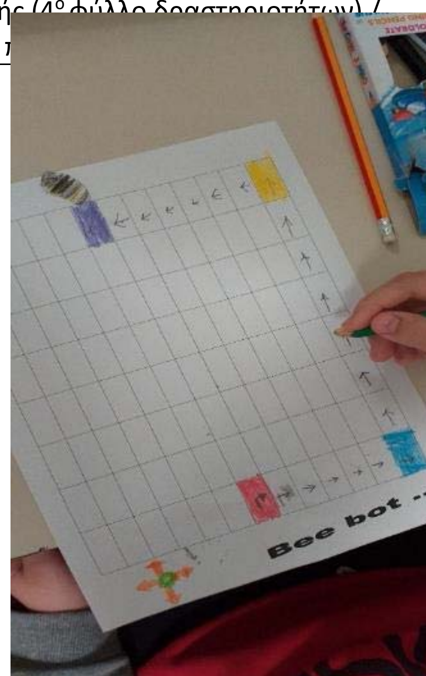
Αριθμός συνάντησης	Ημερομηνία συνάντησης	Διάρκεια	Περιεχόμενα
$1^{η}$	Δευτέρα 01/02/2021	45΄	Γνωριμία και εξοικείωση με το εργαλείο Beebot® / Κατασκευή ρομπότ από χαρτί από τους μαθητές/τριες και κίνησή του με τα χέρια ($1^{ο}$ φύλλο δραστηριοτήτων)
$2^{η}$	Τετάρτη 03/02/2021	45΄	Εξοικείωση με τη πίστα κίνησης του ρομπότ και τις εντολές κατεύθυνσης («μπροστά», «πίσω») και χειρισμού («έναρξη», «λήξη προγράμματος», «διαγραφή μνήμης») / Δημιουργία απλών προγραμμάτων
$3^{η}$	Τετάρτη 10/02/2021	45΄	Κίνηση του ρομπότ στην πίστα και χρήση εντολών /Εξοικείωση με τις εντολές «δεξιά», «αριστερά» / Δημιουργία απλών προγραμμάτων
$4^{η}$	Τετάρτη 17/02/2021	45΄	Κατασκευή πίστας από χαρτί και περιγραφή συγκεκριμένων σημείων με συντεταγμένες ($2^{ο}$ φύλλο δραστηριοτήτων) / Εμπέδωση των βασικών εντολών «μπροστά», «πίσω», «δεξιά», «αριστερά» ($3^{ο}$ φύλλο δραστηριοτήτων) / Δημιουργία πιο «σύνθετων» προγραμμάτων
$5^{η}$	Τετάρτη [illegible]	45΄	Συνδυασμός εντολών και περιγραφή διαδρομής ($4^{ο}$ φύλλο δραστηριοτήτων) / [illegible]



Εικόνα 1. Η πίστα κίνησης του ρομπότ



Εικόνα 2. Εξοικείωση με τις βασικές εντολές



Εικόνα 3. Συνδυασμός εντολών

Εκπαιδευτικό Υλικό

Ρομπότ Beebot®

Το συγκεκριμένο εργαλείο Εκπαιδευτικής Ρομποτικής Beebot®, ανήκει στη κατηγορία των «περιηγητών εδάφους» δηλαδή είναι ένα προγραμματιζόμενο ρομπότ το οποίο κινείται στο επίπεδο προς διάφορες κατευθύνσεις. Ο προγραμματισμός του γίνεται με πλήκτρα που βρίσκονται στο επάνω μέρος του ρομπότ (on-board) και μπορεί να κινηθεί με ακρίβεια στο χώρο με κατεύθυνση μπροστά – πίσω ή να στρίψει αριστερά και δεξιά. Κινείται με βήμα 15 εκατοστών τη φορά και στρέφεται (αριστερά ή δεξιά) κατά 90°. Επίσης, έχει διακόπτη στο κάτω μέρος για την ενεργοποίηση/απενεργοποίησή του ρομπότ καθώς και του ήχου του, ενώ στο πάνω μέρος έχει επιπλέον κουμπιά για την «έναρξη» της κίνησης, την «αναμονή» και τη «διαγραφή της μνήμης». Απευθύνεται κυρίως σε μαθητές προσχολικής ηλικίας καθώς και των πρώτων τάξεων δημοτικής εκπαίδευσης. Με την απλή και φιλική προς το μαθητή μορφή και λειτουργία του, το συγκεκριμένο εργαλείο είναι κατάλληλο για τη διδασκαλία του ελέγχου, της κατεύθυνσης (προσανατολισμού) και εννοιών οπτικού προγραμματισμού. Μπορεί να κινηθεί σε λείες επίπεδες και ελαφρά επικλινείς επιφάνειες διαφόρων υλικών (χαρτί, μουσαμάς, πλακάκι) και είναι επαναφορτιζόμενο.

Καρτέλες εικόνων/εντολών

Κατά το συγκεκριμένο πρόγραμμα αξιοποιήθηκε μεγάλος αριθμός εικόνων, καρτελών και γενικότερα εποπτικού υλικού, ακολουθώντας τις προτάσεις της σχετικής βιβλιογραφία στην Ειδική Αγωγή. Ειδικότερα, σχεδιάστηκαν και κατασκευάστηκαν εικόνες (με μορφή καρτελών) για ένα σύνολο εντολών (για παράδειγμα, «μπροστά», «πίσω», «πάνω», «κάτω», «ένα περισσότερο», «ένα λιγότερο», «αριστερά», «δεξιά», «αναμονή», «διαγραφή μνήμης», «έναρξη»), αλλά και για κάθε άλλη ανάγκη που προέκυψε από την ενασχόληση με το συγκεκριμένο υλικό κατά τη φάση της αξιολόγησης των συναντήσεων. Προέκυψαν έτσι επιπλέον εντολές, όπως «ξεκουράζομαι» και «αλλάζω γνώμη».

Πίστα

Η πίστα σχεδιάστηκε από την εκπαιδευτικό – ειδική παιδαγωγό κα Μπαρμπουδάκη Ελένη και προσαρμόστηκε ώστε να ανταποκρίνεται στο βηματισμό του ρομποτικού εργαλείου από τον καθηγητή ηλεκτρονικών υπολογιστών ΠΕ86 κ. Ζαμπέτογλου Γιώργο. Η λογική της συγκεκριμένης πίστας αφορά στη διαμόρφωση διαδρομών που διακρίνονται είτε χρωματικά, είτε από τον αριθμό έναρξης και τερματισμού, είτε από την πορεία για τη συλλογή των γεωμετρικών σχημάτων. Στην πορεία των δράσεων προτάθηκαν και άλλες διαδρομές, όπως μια κατά την οποία το ρομπότ θα περνούσε από όλα τα χρώματα κλπ.. Η πίστα είναι κατασκευασμένη στον υπολογιστή στο πρόγραμμα κειμενογράφου Microsoft Word® με την χρήση διαφόρων στοιχείων από το μενού εισαγωγή. Στη συνέχεια τυπώθηκε έγχρωμη σε σκληρό πλαστικό για να είναι δυνατή η κίνηση του ρομπότ πάνω σε αυτή.

Φύλλα δραστηριοτήτων

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος δόθηκαν στους μαθητές τέσσερα συνολικά φύλλα δραστηριοτήτων στις πέντε συναντήσεις, όπως αυτά αναφέρονται στο πίνακα συνοπτικής περιγραφής των συναντήσεων (Πίνακας 1). Ο σχεδιασμός τους ακολουθούσε τη λογική της απουσίας κειμένου από αυτά. Οι μαθητές καλούνταν να ζωγραφίσουν, να κόψουν και να κολλήσουν για να εξοικειωθούν με τα περιεχόμενα κάθε δραστηριότητας. Ο προγραμματισμός προέβλεπε συγκεκριμένο χρόνο για την πραγματοποίηση καθεμίας εντολής, ώστε να απομένει ικανοποιητικός χρόνος για την χρήση του ρομπότ από καθένα από τους μαθητές για τον προγραμματισμό του με στόχους την ανάπτυξη σχετικών δεξιοτήτων. Κατά τον σχεδιασμό τους επίσης λήφθηκαν υπόψη οι δεξιότητες και οι ικανότητές τους των μαθητών σε ό,τι αφορά τη λεπτή κινητικότητα και τη δεξιότητά τους να κρατούν και να χρησιμοποιούν μολύβι.

Εκπαιδευτικοί στόχοι και δραστηριότητες

1η Δραστηριότητα: Γνωριμία με το εργαλείο - Beebot

Στόχοι:

- να εξοικειωθούν οι μαθητές/τριες με τα μέρη και τη λειτουργία του ρομπότ
- να καλλιεργήσουν την δημιουργικότητα και τη φαντασία τους

Κατά τη διάρκεια της πρώτης από τις δραστηριότητες οι μαθητές μπορούσαν να αγγίξουν το ρομπότ, να ακούσουν τους ήχους που παράγει ανάλογα με το ποιο από τα κουμπιά του πατά κανείς και να διερευνήσουν τα κουμπιά ενεργοποίησης/απενεργοποίησής του. Η δραστηριότητα αποσκοπούσε στην εξοικείωση των μαθητών με το εργαλείο, στην καλλιέργεια τόσο δεξιοτήτων παρατηρητικότητας όσο και αντιληπτικών και αποτέλεσε αφορμή για προβληματισμό και καλλιέργεια της δημιουργικής διάθεσης τους. Στο δεύτερο μέρος της δραστηριότητας, οι μαθητές μιμούμενοι τη μέλισσα-ρομπότ προχώρησαν στην κατασκευή των δικών τους ρομπότ από χαρτί. Είχαν όλα τα χαρακτηριστικά, όμοια όσο το δυνατόν περισσότερο με το πρωτότυπο, και μπορούσαν να τα κινούν με τα δάχτυλά τους.

2η Δραστηριότητα: Η πίστα και οι βασικές εντολές

Στόχοι:

- Να εξοικειωθούν οι μαθητές/τριες με τις βασικές εντολές «μπροστά», «πίσω»
- Να δημιουργήσουν απλά προγράμματα για την κίνηση του ρομπότ

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα οι μαθητές/τριες ξεκίνησαν παρατηρώντας το ρομπότ να κινείται στην πίστα με τη χρήση των εντολών «μπροστά», «πίσω». Η κίνηση ήταν γραμμική και χρειαζόταν μόνο η αρίθμηση ενός πλήθους πατημάτων του πλήκτρου πάνω στο ρομπότ ανάλογα με την εντολή. Χρησιμοποιήθηκαν οι αντίστοιχες πλαστικοποιημένες καρτέλες εντολών και οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να δοκιμάσουν οι ίδιοι να προγραμματίσουν το ρομπότ περισσότερες από μία φορές.

3η Δραστηριότητα: Η πίστα και οι βασικές εντολές (συνέχεια)

Στόχοι:

- Να εξοικειωθούν οι μαθητές/τριες με τις βασικές εντολές «δεξιά», «αριστερά»
- Να δημιουργήσουν απλά προγράμματα για την στροφή του ρομπότ

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα οι μαθητές/τριες ξεκίνησαν παρατηρώντας το ρομπότ να κινείται στην πίστα και να στρίβει με τη χρήση των εντολών «αριστερά», «δεξιά». Η κίνηση ήταν κυκλική αρχικά και μετά γραμμική και δε χρειαζόταν απαραίτητα η αρίθμηση των βημάτων, αν και κάποιοι μαθητές το έκαναν, οπότε το ρομπότ πραγματοποίησε περιστροφή. Χρησιμοποιήθηκαν οι αντίστοιχες πλαστικοποιημένες καρτέλες εντολών και οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να δοκιμάσουν περισσότερες από μία φορές.

4η Δραστηριότητα: Η πίστα – κατασκευή πίστας από χαρτί

Στόχοι:

- Να καλλιεργήσουν οι μαθητές/τριες την δημιουργικότητα τους
- Να περιγράψουν οι μαθητές/τριες συγκεκριμένα σημείων με «συντεταγμένες»

Στη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές παρατηρώντας την πίστα κλήθηκαν να κατασκευάσουν τη δική τους πίστα σε χαρτί (Α4) και να ορίσουν σημεία πάνω στην πίστα, όπου το κινούμενο ρομπότ θα μπορούσε να φτάσει εκτελώντας εντολές σαν και αυτές που είχαν ήδη μάθει. Η κίνηση του ρομπότ ήταν δυνατή από κάθε κατεύθυνση προκειμένου να διευκολυνθούν στο συνδυασμό εντολών και στη χρήση μόνο εντολών σε γραμμική διαδοχή.

5η Δραστηριότητα: Συνδυασμός εντολών - Περιγραφή διαδρομής

Στόχοι:

- Να φτιάξουν οι μαθητές/τριες προγράμματα χρησιμοποιώντας τις βασικές εντολές
- Να περιγράψουν οι μαθητές/τριες τα προγράμματα (λεκτικά - εφόσον είναι δυνατόν)

Στην τελευταία δραστηριότητα οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να συνδυάσουν το σύνολο των εντολών και δεξιοτήτων που είχαν μάθει και καλλιεργήσει για να προγραμματίσουν μια «πιο περίπλοκη» διαδρομή για το ρομπότ με κινήσεις στην κατεύθυνση μπροστά – πίσω αλλά και με στροφές. Σχεδίασαν και παρουσίασαν την προτεινόμενη διαδρομή με τις καρτέλες και στη συνέχεια προσπάθησαν να την υλοποιήσουν με το ρομπότ συνδυάζοντας εντολές στην πίστα.

Συμμετέχοντες

Στο πρόγραμμα συμμετείχαν οι έξι από τους επτά μαθητές του σχολείου καθώς ο έβδομος μαθητής μετά από τραυματισμό του απουσίαζε μεγάλο χρονικό διάστημα. Το μαθησιακό προφίλ των μαθητών περιγράφεται στον Πίνακα 2:

Πίνακας 2. Συμμετέχοντες στο Πρόγραμμα Εκπαιδευτικής Ρομποτικής

Κωδ.	Ηλικία	Τάξη	Μαθησιακό προφίλ	Παρατηρήσεις
Μαθ.1	13 ετών	Στ΄	Ο μαθητής έχει ανεπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες και έχει κατακτήσει το μηχανισμό της ανάγνωσης και την έννοια του αριθμού (διαχειρίζεται αριθμούς ως το 20). Χρειάζεται υποστήριξη για τη επίλυση απλών προβλημάτων (μιας πράξης).	Ο μαθητής ασχολείται στο σπίτι με ηλεκτρονικές εφαρμογές, βίντεο - παιχνίδια και παρακολούθηση τηλεόρασης.
Μαθ.2	14 ετών	Στ΄	Η μαθήτρια αντιμετωπίζει δυσκολίες στον δομημένο λόγο. Επικοινωνεί με άναρθρες κραυγές και μη λεκτικά. Έχει αναπτυγμένη λεπτή κινητικότητα. Της αρέσουν δραστηριότητες, όπως κολλάζ, ζωγραφική, αντιστοίχιση ένα προς ένα. Δεν αναγνωρίζει πάντα τα χρώματα.	Η μαθήτρια ασχολείται στο σπίτι με εφαρμογές εικόνας στο κινητό της μητέρας (YouTube) ως θεατής, και παρακολουθεί πολλές ώρες τηλεόραση.
Μαθ.3	12 ετών	Ε΄	Ο μαθητής έχει ανεπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες. Έχει κατακτήσει μερικώς το μηχανισμό της ανάγνωσης και την έννοια του αριθμού (διαχειρίζεται αριθμούς μόνο ως το 10, παρόλο που μπορεί να αριθμεί περισσότερα ψηφία). Δεν μπορεί να επιλύσει προβλήματα. Έχει ανεπτυγμένη την πρακτική μνήμη και διαχειρίζεται πιο αποτελεσματικά δραστηριότητες που απαιτούν δεξιότητες αντίληψης.	Ο μαθητής ασχολείται στο σπίτι με ηλεκτρονικές εφαρμογές, βίντεοπαιχνίδια και παρακολούθηση τηλεόρασης.
Μαθ.4	11 ετών	Δ΄	Η μαθήτρια έχει ανεπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες. Έχει κατακτήσει μερικώς το μηχανισμό	Η μαθήτρια ασχολείται στο σπίτι με ηλεκτρονικές εφαρμογές, βίντεο-

			της ανάγνωσης, αντιμετωπίζει δυσκολία στο να αναγνωρίσει το γράφημα και να το μετατρέψει σε φώνημα και προσπαθεί να μαντέψει συλλαβές ή τις λέξεις που διαβάζει. Φαίνεται να έχει κατακτήσει βασικές προ-μαθηματικές έννοιες και την έννοια του αριθμού. Μπορεί να διαχειρίζεται αριθμούς μόνο ως το 10, παρόλο που μπορεί να αριθμεί περισσότερα ψηφία. Δυσκολεύεται στην επίλυση προβλημάτων.	παιχνίδια και παρακολουθεί πολλές ώρες τηλεόραση καθημερινά.
Μαθ.5	8 ετών	Β΄	Ο μαθητής δεν εκφράζεται ιδιαίτερα κατά την καθημερινή συναναστροφή. Παρακολουθεί σε ικανοποιητικό βαθμό, προτιμά να μην συμμετέχει λεκτικά στις δραστηριότητες. Έχει κατακτήσει το μηχανισμό της ανάγνωσης. Μπορεί να διαχειρίζεται αριθμούς ως το 100 και να πραγματοποιεί τις πράξεις της πρόσθεσης και της αφαίρεσης. Μπορεί να επιλύσει προβλήματα με δύο πράξεις, αν λάβει καθοδήγηση και υποστήριξη.	Ο μαθητής ασχολείται με ηλεκτρονικές εφαρμογές, βίντεο-παιχνίδια και παρακολούθηση τηλεόρασης. Επίσης αξιολογήθηκε από το αρμόδιο ΚΕΣΥ ως μαθητής με ΔΕΠΥ (Μάιος 2021) και προτάθηκε η φοίτησή του σε γενικό δημοτικό σχολείο με υποστήριξη μέσω παράλληλης στήριξης.
Μαθ.6	8 ετών	Α΄	Ο μαθητής άρχισε τη φοίτησή του στο ειδικό σχολείο χωρίς να έχει παρακολουθήσει επαρκώς την προσχολική αγωγή. Στην αξιολόγηση του αναφέρεται «Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος» και ποσοστό αναπηρίας 80% στο σύνολο των δεξιοτήτων συμπεριλαμβανομένων και αυτών της κίνησης-ισορροπίας. Ο μαθητής δεν έχει αναπτύξει προφορικό λόγο και αντιμετωπίζει δυσκολία να το εκφράσει με μη λεκτικούς τρόπους.	

Αποτελέσματα

Από τη φάση του σχεδιασμού ακόμη, η πρόθεση ήταν τα περιεχόμενα και η στόχευση του προγράμματος να είναι διαφοροποιημένα σε τέτοιο βαθμό, ώστε όλοι οι μαθητές να μπορούν να συμμετέχουν. Για παράδειγμα, στην πρώτη συνάντηση όπου ο προγραμματισμός προέβλεπε τη γνωριμία με το εργαλείο Beebot® και πιο αναλυτικά την κατασκευή ρομπότ από χαρτί και την κίνησή τους με το δάχτυλο, συμμετείχαν όλοι οι μαθητές σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό. Στη συνέχεια, ωστόσο, οι δράσεις ήταν πιο απαιτητικές, επομένως πραγματοποιήθηκε σε όλες τις περιπτώσεις διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων, ώστε να έχουν περιεχόμενο προσαρμοσμένο στις δεξιότητες και μαθησιακές ανάγκες του/της κάθε μαθητή/τριας.

Γενικότερα, οι μαθητές έδειξαν ενδιαφέρον και το μέσο - το ρομπότ - επηρέασε θετικά το βαθμό συγκέντρωσης και τη διάθεση συμμετοχής τους. Ακόμη και γι’ αυτούς τους μαθητές, οι οποίοι δεν μπορούσαν με λόγια να εκφράσουν τη θετική τους εντύπωση και τη διάθεσή τους να συμμετέχουν, διαπιστώθηκε ότι έδειξαν ενδιαφέρον για τις δράσεις που σχεδιάστηκαν, καθώς διατήρησαν περισσότερο και για μεγαλύτερα διαστήματα τη βλεμματική επαφή με το αντικείμενο, έστρεψαν συχνότερα το κεφάλι προς το σημείο από όπου ακούγονταν οι διάφοροι ήχοι και έδωσαν με προθυμία το χέρι και πάτησαν κουμπιά, αφού τους δόθηκαν οι σχετικές εντολές «δίνω το χέρι στην δασκάλα» αρχικά και στη συνέχεια «πατώ το κουμπί».

Σε ό,τι αφορά τις δεξιότητες που προτάθηκαν και έγινε προσπάθεια να καλλιεργηθούν, στο βαθμό που περιγράφηκαν με υποστηρικτικό υλικό – καρτέλες, φύλλα δραστηριοτήτων και προφορικές οδηγίες - φάνηκε ότι οι μαθητές έδειξαν ενδιαφέρον να συμμετέχουν και ότι το μέσο βοήθησε στην επίτευξη στόχων τόσο σε επίπεδο δεξιοτήτων όσο και γνώσεων. Αξίζει να επισημάνουμε εδώ ότι οι μαθητές έδειξαν ενδιαφέρον για το ρομπότ, το οποίο έχει έντονα ανθρωπομορφικά χαρακτηριστικά, του απέδωσαν προθέσεις και συναισθήματα και κάποιες φορές απευθύνθηκαν σε αυτό σε δεύτερο πρόσωπο.

Τέλος, μπορούμε να υποστηρίξουμε πως η πιο «απαιτητική» από τις δραστηριότητες ήταν η τέταρτη, όπου οι μαθητές/τριες καλούνται να χρησιμοποιήσουν την συνδυαστική σκέψη. Σε αυτή τη δραστηριότητα μόνο ένας από τους μαθητές μπόρεσε να ανταποκριθεί σε ικανοποιητικό βαθμό χωρίς να χρειάζεται ιδιαίτερη υποστήριξη και να προγραμματίσει μια πλήρη διαδρομή συνδυάζοντας πολλές από τις εντολές και κατευθύνσεις.

Συμπεράσματα

Σχετικά με την αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος μπορούμε να υποστηρίξουμε πως σε σχέση με τους στόχους που αρχικά τέθηκαν κάθε μαθητής/τρια με την κατάλληλη υποστήριξη των εκπαιδευτικών πέτυχε ένα ικανοποιητικό βαθμό εξοικείωσης και κατάκτησης του εργαλείου ανάλογα, βέβαια, και με το μαθησιακό προφίλ και τις δεξιότητες του. Ιδιαίτερα για το πέμπτο μαθητή, η ενεργητική συμμετοχή του στο πρόγραμμα αποτέλεσε «αδιάσειστη» απόδειξη πως οι δυσκολίες του σχετίζονται περισσότερο με το βαθμό συγκέντρωσής του και όχι με την ύπαρξη βαθμού νοητικής ή και ψυχοκοινωνικής υστέρησης.

Σημαντική δυσκολία ήταν η αυτή του περιορισμένου χρόνου, η οποία εν μέρει ξεπεράστηκε με την τροποποίηση του προγράμματος των μαθημάτων, τη μετακίνηση του χρόνου του διαλείμματος και μείωση του χρόνου της 5ης διδακτικής ώρας. Επιπλέον, το γεγονός ότι οι μαθητές εργάστηκαν στην ομάδα, κάποιες φορές λειτούργησε εις βάρος του χρόνου τον οποίο κάθε παιδί είχε στη διάθεσή του ώστε να επεξεργαστεί «ατομικά» το ρομπότ. Μπορούμε να υποστηρίξουμε πως οι μαθητές μπορούσαν να περιμένουν την σειρά τους και να αξιοποιούν το χρόνο που τους δινόταν αποτελεσματικά.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε κάποιους περιορισμούς του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, οι οποίοι αφορούσαν κυρίως τη διάρκεια των εκπαιδευτικών συναντήσεων και τον εξοπλισμό που περιλάμβανε μόνο ένα ρομπότ. Οι περιορισμοί αυτοί δεν επέτρεπαν πάντα σε όλους τους μαθητές να δοκιμάσουν πολλές φορές όσα είχαν διδαχθεί και σχεδιάσει. Επιπλέον, η παρούσα εκπαιδευτική πρακτική θα μπορούσε να εφαρμοστεί και με άλλους μαθητές ειδικών σχολείων. Παρόλα αυτά, αξιοσημείωτο και σημαντικό θετικό στοιχείο της παρούσας εκπαιδευτικής δράσης, αποτελεί το γεγονός πως συμμετείχαν μαθητές/τριες διαφορετικής ηλικίας και με διαφορετικό επίπεδο και είδος δυσκολιών.

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με την βιβλιογραφία αλλά και την εμπειρία μας μέσα από την υλοποίηση του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος μπορούμε να υποστηρίξουμε πως η Εκπαιδευτική Ρομποτική, εφόσον αξιοποιηθεί κατάλληλα και συστηματικά, μπορεί να αποτελέσει μέσο για την προώθηση σημαντικών στόχων στην μαθησιακή διαδικασία

παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εφόσον ακολουθηθεί κατάλληλος σχεδιασμός και υλοποίηση. Βέβαια, περαιτέρω μελέτη και διερεύνηση της αξιοποίησης τέτοιων καινοτόμων εργαλείων στην ειδική αγωγή κρίνεται σκόπιμη τόσο σε εξατομικευμένα πλαίσια όσο και σε πλαίσια συνεκπαίδευσης.

Αναφορές

Alimisis, D. (2013). Educational robotics: Open questions and new challenges. *Themes in Science and Technology Education*, *6*(1), 63-71.

Atmatzidou, S., & Demetriadis, S. (2016). Advancing students' computational thinking skills through educational robotics: A study on age and gender relevant differences. *Robotics and Autonomous Systems*, *75*, 661-670.

Bellanca, J. A. (2010). *21st century skills: Rethinking how students learn*. Solution tree.

Bölte, S., Golan, O., Goodwin, M. S., & Zwaigenbaum, L. (2010). What can innovative technologies do for autism spectrum disorders? *Autism, 14*(3), 155–159.

Brown, R. E. (2019). Integrating mathematics and science methods classes with an afterschool STEM club. In *Handbook of Research on Field-Based Teacher Education*. IGI Global.

Caballero-González, Y. A., Muñoz, L., & Muñoz-Repiso, A. G. V. (2019). Pilot experience: play and program with Bee-Bot to foster computational thinking learning in young children. In *2019 7th International Engineering, Sciences and Technology Conference (IESTEC)* (pp. 601-606). IEEE.

Cao, W., Song, W., Li, X., Zheng, S., Zhang, G., Wu, Y. & Chen, J. (2019). Interaction with social robots: Improving gaze toward face but not necessarily joint attention in children with autism spectrum disorder. *Frontiers in Psychology*, *10*, 1503.

Eguchi, A. (2014). Educational robotics for promoting 21st century skills. *Journal of Automation, Mobile Robotics and Intelligent Systems*, *8*(1), 5-11.

Erdem, R. (2017). Students with special educational needs and assistive technologies: A literature review. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, *16*(1), 128-146.

Kuenzi, J. J. (2008). Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education: Background, federal policy, and legislative action. Congressional Research Service Reports, (Διαθέσιμο: https://digitalcommons.unl.edu/crsdocs/35, προσπελάστηκε στις 18-09-20).

Mautone, J. A., DuPaul, G. J., & Jitendra, A. K. (2005). The effects of computer-assisted instruction on the mathematics performance and classroom behavior of children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, *9*(1), 301-312.

Papadakis, S., & Kalogiannakis, M. (2020). Learning computational thinking development in young children with Bee-Bot educational robotics. In *Handbook of research on tools for teaching computational thinking in P-12 education* (pp. 289-309). IGI Global.

Pérez, E., Gilabert, A., Lorenzo, G., Lorenzo, A., & Lledó A. (2019). Educational intervention for students with ASD: emotion production and recognition through the bee-bot robot. In *Proceedings of Edulearn19 Conference*.

Schola Europaea (2018). Key competences for lifelong learning in the European schools, (Διαθέσιμο: https://www.eursc.eu/BasicTexts/2018-09-D-69-en-1.pdf, προσπελάστηκε στις 20/09/2020).

Stasolla, F., Caffo, A. O., Picucci, L., & Bosco, A. (2013). Assistive technology for promoting choice behaviors in three children with cerebral palsy and severe communication impairments. *Research in Developmental Disabilities*, *34*(9), 2694-2700.

Spinarova, G., & Vachalova, V. (2021). Digital technology as support of cognitive processes of people with visual impairments. In *Society - Integration - Education. Proceedings of the International Scientific Conference* (pp. 195-204).

Sullivan, A., Kazakoff, E. R., & Bers, M. U. (2013). The wheels on the bot go round and round: Robotics curriculum in pre-kindergarten. *Journal of Information Technology Education*, *12*, 203-219.

Δημητριάδης, Σ. (2015). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτικό λογισμικό*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, (Διαθέσιμο: http://hdl.handle.net/11419/3397, προσπελάστηκε στις 30/03/2019).

Καλλιέργεια γλωσσικών και μαθηματικών δεξιοτήτων με τη χρήση του προγραμματιστικού εργαλείου ScratchJr σε μαθητές Ειδικού Σχολείου

Μπαρμπουδάκη Ελένη
Παιδαγωγός Δασκάλα & Ειδική Παιδαγωγός Υποψήφια Διδάκτωρ ΠΤΠΘ, Ειδικό Δημοτικό Σχολείο,
ebarmpoudaki@uth.gr , elene3ma@gmail.com

Περίληψη

Η χρήση εργαλείων-γλωσσών προγραμματισμού στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πρακτική των τελευταίων χρόνων που επιτρέπει την ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων και τη διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθησιακών αντικειμένων στη γενική εκπαίδευση. Ένα από αυτά τα εργαλεία, η οπτική γλώσσα προγραμματισμού ScratchJr, όντας απλή και δυναμική, υποστηρίζει τη διδακτική πρακτική με τρόπο εναλλακτικό και πρωτότυπο, ενώ ταυτόχρονα εισάγει τους μαθητές σε βασικές προγραμματιστικές φόρμες. Η χρήση του συγκεκριμένου εργαλείου στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, όπως φαίνεται από τις περιορισμένες δημοσιευμένες έρευνες, εμφανίζει φανερή δυναμική καθώς επιτρέπει την καλλιέργεια ποικίλων δεξιοτήτων και βελτιστοποίηση των διδακτικών παρεμβάσεων. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τον τρόπο με τον οποίο οργανώθηκε η εισαγωγή του εργαλείου ScratchJr σε μαθητές των δύο τμημάτων Ειδικού Δημοτικού Σχολείου νησιωτικής περιοχής, με στόχο την καλλιέργεια γλωσσικών και μαθηματικών δεξιοτήτων και την ανάπτυξη του μαθησιακού δυναμικού τους. Τα καταγεγραμμένα αποτελέσματα, θετικά στο σύνολό τους, αποδεικνύουν τις δυνατότητες του εργαλείου και περιγράφουν πιθανά πεδία εφαρμογής του στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Ο βαθμός συμμετοχής των μαθητών, οι δεξιότητες που καλλιέργησαν και οι στάσεις που ενστερνίστηκαν, όπως φάνηκε μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, αποτελούν αφορμή για την έναρξη της συζήτηση εντός του πλαισίου της εκπαιδευτικής κοινότητας θέτοντας τους πρώτους προβληματισμούς και προτάσεις.

Λέξεις κλειδιά: γλώσσα προγραμματισμού ScratchJr, Ειδική Αγωγή, γλωσσικές και μαθηματικές δεξιότητες

Εισαγωγή

Η πρακτική της διάδοσης της αξιοποίησης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στη γενική εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη τις τελευταίες δεκαετίες καθώς επιτρέπει τη βέλτιστη αξιοποίηση των δεξιοτήτων των μαθητών και την υποστήριξή τους ανάλογα με τις μαθησιακές ανάγκες του καθενός από αυτούς, (Akçayır & Akçayır, 2017). Τεχνολογίες αιχμής, ηλεκτρονικά μέσα και η χρήση ψηφιακών εργαλείων όπως η Εκπαιδευτική Ρομποτική κι ο Προγραμματισμός αξιοποιούνται σε οργανωμένα εκπαιδευτικά πλαίσια και με σαφείς περιγεγραμμένους στόχους, για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στοχευμένες έρευνες καταγράφουν θετικά αποτελέσματα από τη χρήση των Η/Υ, συσκευών βίντεο, tablet και άλλων τεχνολογιών στην γενική και Ειδική Αγωγή (Silver & Oakes, 2001). Επιπλέον η χρήση κώδικα από τους μαθητές, αποτελεί τον «προθάλαμο» εισαγωγής τους στον προγραμματισμό, καθώς προϋποθέτει αλλά και καλλιεργεί δεξιότητες όπως η κατανόηση προβλήματος , η περιγραφή project, ο σχεδιασμός, η κωδικοποίηση-επιλογή των στοιχείων, η εφαρμογή του κώδικά και η αξιολόγηση της όλης διαδικασίας στο τέλος (Blackwell, 2002).

Οι μέχρι σήμερα έρευνες για τη χρήση οπτικών γλωσσών προγραμματισμού ως εργαλείο διδασκαλίας αφορούν σε ψηφιακά εργαλεία όπως η Scratch (https://scratch.mit.edu/), η Alice (https://www.alice.org/), η Code.org (https://code.org/), η Tynker (https://www.tynker.com/) κ.λπ. (Barb, Deborah & Stephen, 2017 και Fagerlund, J., Häkkinen, P., Vesisenaho, M., & Viiri, J. 2021). Πιο συγκεκριμένα στην έρευνά τους οι Calao et al. (2015) διαπίστωσαν ότι η ενσωμάτωση της γλώσσας προγραμματισμού Scratch σε μαθήματα μαθηματικών μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν μαθηματικές έννοιες και να «οικοδομήσουν» έναν αντίστοιχο τρόπο σκέψης, ενώ οι Chen, Hui-Ju, & Pei-Chen (2020)αναδεικνύουν τη χρήση της ως εργαλείο διδασκαλίας για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Υπάρχουν ωστόσο λίγες μελέτες σχετικά με την εφαρμογή της συγκεκριμένης γλώσσας προγραμματισμού στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Σε έρευνες που αφορούν στην αξιοποίηση των ΤΠΕ γενικότερα στην Ειδική Αγωγή τα ερευνητικά αποτελέσματα είναι ενδιαφέροντα. Η καλλιέργεια δεξιοτήτων και η ανάπτυξη της επικοινωνίας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι περισσότερο αποτελεσματικές με τη χρήση τέτοιων μέσων εδραιώνοντας νέους τρόπους μάθησης, εξειδικευμένους, κυρίως στους τομείς όπου τα άτομα αυτά αντιμετωπίζουν δυσκολίες. (Bölte et al., 2010).



Εικόνα 1. Εξοικείωση με το εργαλείο

Η χρήση προγραμματιστικών εργαλείων στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση είναι ευρεία σε δομές και σχολεία σε χώρες του εξωτερικού. Διαδικτυακοί τόποι όπου εκπαιδευτικοί, ιδρύματα ή φυσικά πρόσωπα ανταλλάσσουν πρακτικές και κοινοποιούν δημιουργίες είναι πολλοί διαδεδομένοι[17]. Διαδεδομένη είναι και η χρήση του εργαλείου ScratchJr. Η ευκολία του, οι πολλές διαφορετικές δυνατότητες με τις οποίες μπορούν να δημιουργηθούν προγράμματα, η ευκολία στη διαχείριση των κομματιών-εντολών –ο χρήστης τα διαχειρίζεται όπως τα κομμάτια από ένα παζλ- τα οποία λειτουργούν ως αποσπώμενα κομμάτια κώδικα που μπορούν να μετακινηθούν και προσαρμοστούν μαζί, διευκολύνουν στην παρουσίαση και χρήση του εργαλείου από μαθητές με νοητική υστέρηση, ψυχοκοινωνική καθυστέρηση, αντιληπτικές δυσκολίες, προβλήματα με τη μνήμη εργασίας, αυτισμό ή και δυσκολίες στη συγκέντρωση τους[18]. Η χρήση του οπτικού κώδικα επιτρέπει στους μαθητές να αναζητούν το ταιριαστό, αυτό που τους αρέσει περισσότερο, να δημιουργούν ενότητες, να παρατηρούν ομοιότητες ή διαφορές και να προχωρούν από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο πιο εύκολα. Επιπλέον με τον τρόπο που διατάσσουν τα στοιχεία για να συνθέσουν τον κώδικα κατανοούν στην πράξη τις ακολουθίες, την επαναληψιμότητα φράσεων εντολών που έχουν νόημα και πρακτικά παράγουν μιας μορφή γλώσσα.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα που οργανώθηκε και υλοποιήθηκε σε Ειδικό Δημοτικό Σχολείο νησιωτικής περιοχής αφορούσε στο προγραμματιστικό εργαλείο ScratchJr (https://www.scratchjr.org/), μια εισαγωγική γλώσσα προγραμματισμού. Το συγκεκριμένο εργαλείο έχει σχεδιαστεί με τρόπο τέτοιο, ώστε να επιτρέπει στα μικρά παιδιά (5-7 ετών) να δημιουργήσουν συνδυάζοντας γραφικά μπλοκ προγραμματισμού με σκοπό να

[17] Ενδεικτικά: https://multinclude.eu/multinclude-case/s4d-scratch-for-disability/
http://sheffieldclc.net/teaching-scratch-to-pupils-with-special-educational-needs/

[18] https://www.princetonacademy.org/news/news-post/~post/lower-school-students-learn-early-code-with-bee-bot-and-scratch-jr-20190203

μεταβάλλουν –με κίνηση, προσθήκη ήχων και εικόνων- την κατάσταση των χαρακτήρων, να δημιουργήσουν καινούριους, αλλά και καινούρια περιβάλλοντα για τους χαρακτήρες χρησιμοποιώντας τα εργαλεία σχεδίασης της online εφαρμογής. Δίνεται επίσης η δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν φωτογραφίες ή σχέδια που έχουν κάνει τα ίδια. Το ScratchJr βασίζεται στη δημοφιλή γλώσσα προγραμματισμού Scratch (scratch.mit.edu), η οποία αφορά μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά. Η λογική του προγραμματισμού με τη γλώσσα ScratchJr αφορά στην εύκολη επαναχρησιμοποίηση κομματιών, καθώς όλα τα αλληλεπιδραστικά αντικείμενα, τα γραφικά και οι ήχοι βρίσκονται στην «εργαλειοθήκη» του νεαρού χρήστη και μπορούν εύκολα να εισαχθούν σε ένα νέο πρόγραμμα και να συνδυαστούν με νέους τρόπους. Όλα αυτά είναι εφικτά ακόμη και χωρίς να είναι αναγκαίο ο χρήστης να γνωρίζει ανάγνωση ή να χρειάζεται να γράψει κώδικα, ενώ παράλληλα δίνονται γρήγορα αποτελέσματα οπτικά, αλλά και ακουστικά. Το γεγονός μάλιστα ότι οι νεαροί χρήστες λαμβάνουν γρήγορα αποτελέσματα τους ενισχύει θετικά δίνοντας τους επιπλέον κίνητρο να προσπαθήσουν περαιτέρω. Η δυνατότητα επίσης να μπορούν να κατανοούν το σύνολο των εντολών «διαβάζοντας» σύμβολα τους προσφέρει ανεξαρτησία κι ενισχύει τη δημιουργικότητα, την πρωτοτυπία και τη συνδυαστική σκέψη (Papadakis, Kalogiannakis, Zaranis, 2016). Η ίδια η εφαρμογή δε, προσφέρει αναλυτικούς οπτικούς οδηγούς που εξηγούν τη χρήση του κάθε blog και εικονιδίου.[19]

Δημιουργώντας με το ScratchJr - Το πρόγραμμα

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχεδιάστηκε το διάστημα Ιανουαρίου- Φεβρουαρίου 2021 από την εισηγήτρια στο πλαίσιο των ΔΕΠΣ & ΑΠΣ της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και περιελάμβανε:

- τη χρήση εποπτικού υλικού των οπτικοποιημένων εντολών προγραμματισμού του εργαλείου
- τη χρήση της διαδικτυακής ψηφιακής προγραμματιστικής εφαρμογής ScratchJr, με τη βοήθεια συσκευών tablet
- τη χρήση φύλλων εργασίας.

Στον αρχικό σχεδιασμό δεν είχε προσδιοριστεί η διάρκεια του προγράμματος καθώς και τα περιεχόμενα ανά συνάντηση, καθώς δεν υπήρχε μέτρο αναφοράς/σύγκρισης και κάθε δράση-παρέμβαση-συνάντηση θα επαναξιολογούνταν για να οργανωθεί η επόμενη. Πρακτικά **η μεθοδολογία** του προγράμματος ακολουθούσε τη δομή:

- Παρουσίαση ζητούμενου-περιγραφή του «προβλήματος»
- Συζήτηση-καταιγισμός ιδεών
- Περιγραφή- παρουσίαση ορισμένης δεξιότητας που επιλύει – εξηγεί- αντιμετωπίζει το ζήτημα
- Δοκιμή από τους μαθητές

Πιο αναλυτικά, η παρουσίαση κάθε ενότητας αφορούσε σε ένα ζήτημα- πρόβλημα. Για παράδειγμα στα παιδιά δίνονταν το ερώτημα

«Γνωρίζετε τι ζωάκι είναι αυτό; Ποιο είναι το όνομά του; Μπορούμε να σκεφτούμε τι κάνει αυτό το ζωάκι;»

Ακολουθούσε συζήτηση και στην πορεία γινόταν μια κεντρική «εισήγηση» κατά την οποία επιδεικνύονταν η δεξιότητα τους προγραμματιστικού εργαλείου και το τι θα είχαν να κάνουν οι μαθητές. Στη συνέχεια δίνονταν χρόνος και υποστήριξη στους μαθητές για να την πραγματοποιήσουν. Οι μαθητές είχαν το χρόνο να πραγματοποιήσουν όσες αλλαγές ή επαναλήψεις ήθελαν, ενώ, καθώς ο καθένας/ καθεμιά είχε το δικό του tablet, μπορούσε να εργάζεται σε αυτό καθ΄ όλη τη διάρκεια της συνάντησης. Μπορούσε επίσης την επόμενη φορά να συνεχίσει από το σημείο από το οποίο είχε σταματήσει την προηγούμενη, καθώς

[19] Ενδεικτικά εδώ για την ελληνική έκδοση του https://www.scratchjr.org/pdfs/paint-editor-guide.pdf και https://www.scratchjr.org/pdfs/scratchjr-interface-guide.pdf

το αρχείο που δημιουργούνταν αποθηκεύονταν. Η ίδια δομή- διαδικασία ακολουθούνταν σε κάθε συνάντηση και σύντομα ο τρόπος εργασίας είχε γίνει οικείος στους μαθητές και αποτελούσε γι αυτούς μια «ρουτίνα» που τους επέτρεπε να αισθάνονται ασφαλείς, αλλά και να γνωρίζουν τις απαιτήσεις τους προγράμματος από αυτούς. Αυτός ο τρόπος εργασίας αξιοποιούσε στο μέγιστο τον διαθέσιμο χρόνο λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη τις μαθησιακές ιδιαιτερότητες και το γνωστικό δυναμικό της ομάδας των μαθητών.

Όπως προβλέπονταν από το σχεδιασμό του προγράμματος τηρήθηκε ημερολόγιο συναντήσεων (φωτογραφικό και με κείμενο) στο οποίο περιγράφονταν, κάτω από τον τίτλο κάθε ενότητας, τα μέσα που χρησιμοποιούνταν κάθε φορά, η δεξιότητα που παρουσιάζονταν και οι απαιτήσεις που η συγκεκριμένη ενότητα είχε από τους μαθητές καθώς και ο βαθμός ανταπόκρισης των μαθητών. Ο σχεδιασμός κάθε επόμενης δράσης, λοιπόν, γίνονταν αμέσως μόλις ολοκληρώνονταν η προηγούμενη με βάση τις παρατηρήσεις και τα στοιχεία που συγκεντρώνονταν κάθε φορά. Η τακτική αυτή έκανε το πρόγραμμα πιο ευέλικτο κι αποτελεσματικό, επέτρεψε να δοθεί έμφαση σε δεξιότητες που δυσκόλεψαν τους μαθητές, ενώ άλλες, οι οποίες τους ήταν περισσότερο οικείες, να προσπελαθούν με πιο γρήγορους ρυθμούς. Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι μαθητές που μετείχαν στη δράση, το αμέσως προηγούμενο διάστημα είχαν μετάσχει σε πρόγραμμα ρομποτικής με τη χρήση του εργαλείου ρομποτικής Beebot®, και η μετάβαση στο εργαλείο ScratchJr ήταν εξαιρετικά εύκολη καθώς είχαν ήδη εξοικειωθεί με τις έννοιες και τα βασικά στοιχεία του προγραμματισμού (έννοιες όπως εντολή, play-, τη χρήση καρτών και πίστας για την κίνηση του ρομπότ, που στην περίπτωση του ScratchJr έγινε οθόνη. Καθώς δεν στάθηκε δινατόν να εντοπιστούν αντίστοιχες παρεμβάσεις στην ελληνική σχολική πραγματικότητα αντλήθηκαν στοιχεία και από υλικό που ετοιμάστηκε για την επιμόρφωση εκπαιδευτών εκπαιδευτικών (Παπαδάκης, 2018).



Εικόνα 2. Blog κίνησης- σταδιακή εισαγωγή των blogs

Η οργάνωση της παρέμβασης αφορούσε αρχικά σε:

-Γνώσεις

- εξοικείωση με τη χρήση εντολών/οπτικών εντολών προγραμματισμού ως «συμπύκνωμα» μιας λεκτικής προτροπής η οποία στην εφαρμογή της αφορά σε κίνηση, μεταβολή, μετάβαση κλπ.
- μετάβαση από το συγκεκριμένο στο συμβολικό
- προσανατολισμός/ έννοιες χώρου
- αρίθμηση έως το 10/ το 20/ και πλέον (ανάλογα με τον κάθε ένα από αυτούς
- οι έννοιες μισό / ολόκληρο
- ακολουθίες (σε πολλή απλή μορφή)

-Δεξιότητες

- χρήση συσκευών tablet και επομένως χρήση οθόνης αφής, άνοιγμα και κλείσιμο συσκευών, είσοδο στην συγκεκριμένη εφαρμογή, πρακτικές όπως αποθήκευση, εύρεση, αναζήτηση με βάση την εικόνα του αρχείου, φόρτωση και μεταφόρτωση δεδομένων από τη μία συσκευή στην άλλη ή/και φόρτιση των συσκευών με ρεύμα
- γνωριμία με το περιβάλλον του ScratchJr, περιγραφή του
- διατύπωση υποθέσεων και επαλήθευση ή απόρριψή τους

- ολοκλήρωσή της ακολουθώντας κάποια βήματα που έχουν περιγραφεί ή έχουν περιγράψει

-Στάσεις

- περάτωση μιας εργασίας , ολοκλήρωση ως το τέλος χωρίς να τα παρατήσουν
- κατανόηση της σημασίας που έχει ο χρόνος μπροστά στα ψηφιακά μέσα και η περιγραφή από μέρους τους ορίων που αφορούν το χρόνο τους μπροστά στην οθόνη
- αποδοχή του άλλου και παροχή χρόνου- σεβασμός του
- αποδοχή του εαυτού- καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης
- καλλιέργεια της παρατηρητικότητας και της προσοχής
- να ενθαρρύνονται να παρουσιάζουν τις ιδέες τους

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος δόθηκαν στους μαθητές και τέσσερα φύλλα εργασία. Το πρώτο από αυτά αφορούσε στην περιγραφή και στην παρουσίαση του πλέγματος των συντεταγμένων πάνω στις οποίες κινείται ο ήρωας της εφαρμογής ScratchJr. Η δράση αποσκοπούσε στο να κατανοήσουν οι μαθητές την έννοια των συντεταγμένων μετρώντας – στο βαθμό που μπορούσε ο καθένας- κουτάκια στις διαστάσεις του μήκους αρχικά και του πλάτους στη συνέχεια. Πρακτικά αυτό αποτυπώθηκε με χρωματιστά μολύβια και κουκκίδες πάνω στο φύλλο. Επαναλαμβάνοντας τη διαδικασία κάποιες φορές ο καθένας, οι μαθητές μπόρεσαν να υπολογίζουν σχετικά σωστά τον αριθμό των blogs ή αλλιώς, τον αριθμό των επαλείψεων κάθε blog που απαιτούνταν για την μετακίνησή του ήρωα στις διάφορες κατευθύνσεις και για τις διαφορετικές κινήσεις.

Το δεύτερο φύλλο εργασίας αφορούσε στο σχεδιασμό- πρόταση από μέρους των μαθητών – όσων μπορούσαν να το κάνουν- ενός blog το οποίο περιέγραφε κάποια κίνηση, μετάβαση, εντολή, που οι ίδιοι είχαν σκεφτεί, ενώ τα άλλα δύο φύλλα εργασίας αφορούσαν στη δημιουργία πρωτότυπων σχεδίων για το φόντο του project που ετοίμαζαν και για το δεύτερο ήρωα. Στις συγκεκριμένες εργασίες έγινε προσπάθεια να κατανοήσουν οι μαθητές ότι μπορούν να επέμβουν στο εργαλείο και μερικώς να το αλλάξουν, «αμφισβητώντας», κατά κάποιο τρόπο, την αυθεντία του εργαλείου και προτείνοντας δικές τους εναλλακτικές. Θα πρέπει εδώ να σημειώσουμε ότι το δεύτερο φύλλο εργασίας δεν μπόρεσαν να το πραγματοποιήσουν όλοι οι μαθητές.

Οι συναντήσεις της ομάδας ξεκίνησαν από την Τετάρτη 3 Μαρτίου 2021 και γίνονταν μία φορά την εβδομάδα κάθε Τετάρτη την 6η ώρα του προγράμματος των μαθημάτων.[20] Αναλυτικά το πρόγραμμα των συναντήσεων παρουσιάζεται στον Πίνακα 1 που ακολουθεί:

Πίνακας 1. Συναντήσεις Προγράμματος ρομποτικής ScratchJr

Ημερομηνία συνάντησης	Ενότητα - Τίτλος	Περιεχόμενα
Για το μήνα Μάρτιο 4 συναντήσεις 03, 10,17,31/03	Εισαγωγή στο εργαλείο	Γνωριμία με το εργαλείο ScratchJr /Γνωριμία με τον ήρωα/ Η επιφάνεια εργασία της εφαρμογής/ Κίνηση στο πλέγμα/ Η αρχή χρήσης των blog + φύλλο εργασίας I
Για το μήνα Απρίλιο 2 συναντήσεις 7, 14 /04	Βασικές εντολές	Blog κίνησης- σταδιακή εισαγωγή των blog / blog που πυροδοτούν κινήσεις- η πράσινη σημαία/ κομμάτια τέλους + φύλλο εργασίας II
Για το μήνα Μάιο	Ανακαλύπτοντας το φόντο	

[20] Τις Τετάρτες που δεν πραγματοποιήθηκε το πρόγραμμα αυτό οφείλονταν στο γεγονός ότι εορτάστηκαν γιορτές, οι διακοπές του Πάσχα και εκπαιδευτικοί περίπατοι που οργανώθηκαν από το σχολείο.

3 συναντήσεις 12,19,26/05		Το φόντο/αλλάζοντας φόντο και δημιουργώντας δικές μας εικόνες και ενότητες εικόνων/ τι ταιριάζει και τι όχι + φύλλο εργασίας ΙΙΙ
Για το μήνα Ιούνιο 3 συναντήσεις 2,9,16/06	Εισαγωγή ήχου και δεύτερου ήρωα	Δίνοντας φωνή στον ήρωα/ηχοληψία και εισαγωγή ήχου με τη χρήση του κατάλληλου blog Ο δεύτερος ήρωας/ δημιουργούμε ιστορίες + φύλλο εργασίας IV

Συμμετέχοντες

Στο πρόγραμμα συμμετείχαν οι πέντε από τους επτά μαθητές του σχολείου των οποίων το μαθησιακό προφίλ διαφοροποιούνταν σημαντικά. Από αυτούς που μετείχαν τα δύο ήταν κορίτσια (11 και 14 χρόνων) και τρία αγόρια (8, 12 και 13 χρόνων). Οι περισσότεροι από τους μαθητές είχαν αξιολογήσεις που περιέγραφαν ψυχοκοινωνική καθυστέρηση, μαθησιακές δυσκολίες και δυσκολίες με τη βραχύχρονη μνήμη. Ένας από αυτούς εμφάνιζε δυσκολίες στη συγκέντρωση του στα έργα που αναλάμβανε, ενώ δύο από τους μαθητές παρουσίαζαν στοιχεία αναπτυξιακής διαταραχής που σχετίζονταν με αυτισμό. Παρόλο που η εργασία οργανώθηκε με κέντρο την ομάδα κάθε μαθητής είχε το δικό του tablet στο οποίο μπορούσε να συνεχίσει την εργασία που είχε ξεκινήσει και την επόμενη φορά. Μόνο η μία από τους πέντε μαθητές εντάσσονταν κάθε φορά σε διαφορετικό ζεύγος για να συνεργαστεί με κάποιον συμμαθητή της, καθώς χρειαζόταν την υποστήριξη για την πραγματοποίηση των λεκτικών οδηγιών που δίνονταν.

Το γεγονός ότι οι μαθητές είχαν ήδη εισαχθεί στη ρομποτική με ένα πιο εύκολο εργαλείο, αλλά και το εργαλείο αυτό καθαυτό, με την εποπτικότητα και την προσβασιμότητα που το χαρακτηρίζει, επέτρεψαν τους μαθητές να ασχοληθούν σε κάθε ενότητα και συνάντηση με πολλές και διαφορετικές δεξιότητες του εργαλείου.

Αποτελέσματα- Συμπεράσματα

Η χρήση ενός προγραμματιστικού εργαλείου στην τάξη του Ειδικού Σχολείου αποτέλεσε ταυτόχρονα πρόκληση, αλλά και ευκαιρία τόσο για την εκπαιδευτικό όσο και για τους μαθητές. Το γεγονός ότι το εργαλείο προσφέρει μεγάλη ελευθερία στο χρήστη, είναι εξαιρετικά εποπτικό, εύκολο σε ό,τι αφορά τη χρήση και «ευανάγνωστο» έδωσε τη δυνατότητα οι μαθητές να ασχοληθούν και να καλύψουν σημαντικό κομμάτι του συνόλου των εφαρμογών.



Εικόνα 3. Εισάγοντας φόντο

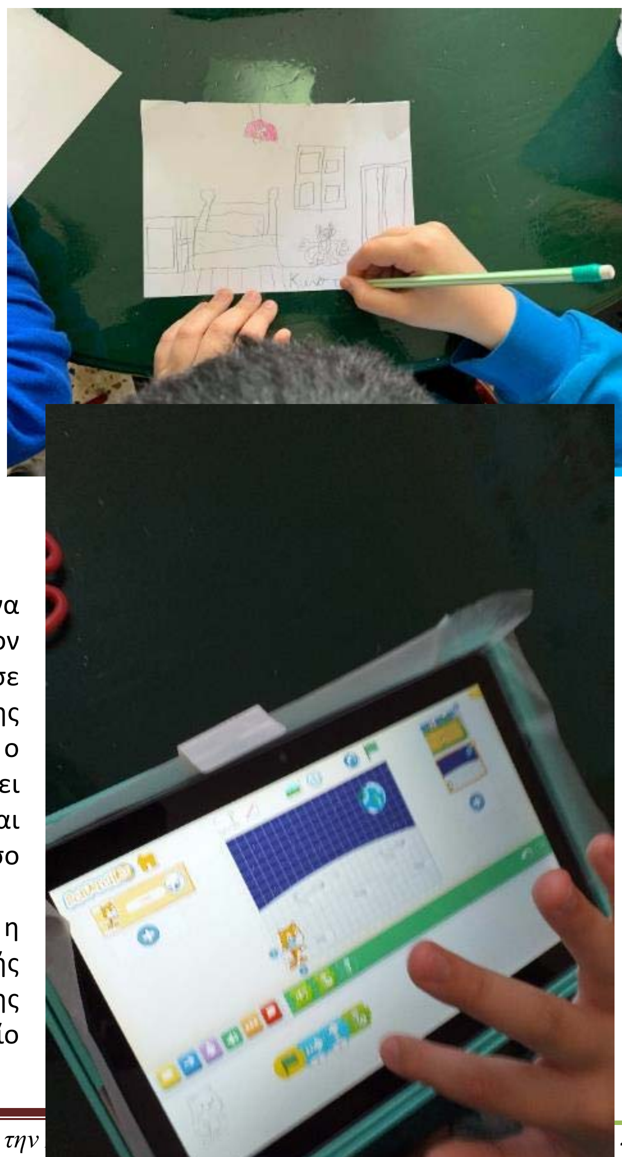
Αυτά τα χαρακτηριστικά του εργαλείου επηρέασαν επίσης θετικά το βαθμό και τον τρόπο συμμετοχής των μαθητών. Σε καμία από τις συναντήσεις δεν καταγράφηκαν περιστατικά που να σχετίζονται με την επιθυμία κάποιου από τους μαθητές να εγκαταλείψει το έργο και να σταματήσει την προσπάθεια. Και παρόλο που εκφράστηκαν δυσκολίες και συχνά ήταν αναγκαίο κάποιες οδηγίες να επαναλαμβάνονται ξανά και ξανά, σε κάθε συνάντηση, οι μαθητές αναλάμβαναν το έργο που τους προτείνονταν, εργάζονταν πάνω σε αυτό και ήταν πρόθυμοι να το συζητήσουν και, στο βαθμό που μπορούσαν να το παρουσιάσουν

στην ομάδα.

Οι μαθητές ανάλογα το έργο που αναλάμβαναν και τη δεξιότητα του εργαλείου με την οποία ασχολούνταν σε κάθε συνάντηση, έπρεπε να χρησιμοποιήσουν το λόγο για να εκφράσουν απορίες, να περιγράψουν την εργασία τους, να θέσουν ερωτήσεις και απορίες, να κάνουν διαπιστώσεις και γενικεύσεις και να παρουσιάσουν τον τρόπο με τον οποίο αυτοί δούλεψαν για να επιτύχουν ένα αποτέλεσμα ή και τις δυσκολίες που συνάντησαν. Πρακτικά, παρόλο που εργάζονταν σε ένα ψηφιακό περιβάλλον το γεγονός ότι παρουσίαζαν στην ομάδα και εργάζονταν παρακολουθώντας την πορεία της, τους «ανάγκασε»-οδήγησε να χρησιμοποιήσουν περισσότερο το λόγο από ότι το έκαναν ενδεχομένως σε κάποιες περιπτώσεις ακόμη και κατά το γλωσσικό μάθημα. Το εργαλείο και ο βαθμός εμπλοκής τους δημιούργησε, με λίγα λόγια, γι αυτούς περιστάσεις γλωσσικής επικοινωνίας στις οποίες μπόρεσαν και ανταποκρίθηκαν πολύ ικανοποιητικά.

Ο βαθμός συγκέντρωσής τους κατά τη διάρκεια των συναντήσεων είναι επίσης ένα στοιχείο στο οποίο αξίζει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση. Καθώς οι οδηγίες που δίνονταν ήταν λεκτικές κάθε φορά και συνδέονταν μονοσήμαντα με βήματα, οι μαθητές κατανόησαν το γεγονός ότι ο βαθμός προσοχής και συγκέντρωσής τους επηρέαζε την ικανότητά τους να ακολουθούν τα βήματα. Και παρόλο που δίνονταν χρόνος και όλα περιγράφονταν ξανά και ξανά, τις περισσότερες φορές μπορούσαν να πραγματοποιούν τα βήματα μετά την πρώτη ή τη δεύτερη παρουσίαση της ακολουθίας των ενεργειών. Αλλά, και όταν είχαν τελικά δυσκολία στο να ακολουθήσουν κάποια από τα βήματα, μπορούσαν, τις περισσότερες φορές να εντοπίζουν το σημείο στο οποίο είχαν τη δυσκολία.

Η χρήση του υποστηρικτικού υλικού – καρτέλες, φύλλα εργασίας και προφορικές οδηγίες- βοήθησαν σημαντικά τους μαθητές να ολοκληρώσουν το έργο που, τους δίνονταν κάθε φορά. Το γεγονός δε, ότι είχαν ανά πάσα στιγμή μπροστά τους το σύνολο των blogs τυπωμένα και πλαστικοποιημένα σε μια διάσταση πολύ πιο βολική από αυτή του tablet και μπορούσαν πραγματικά να τα συνδυάσουν και να τα εφαρμόσουν το ένα με το άλλο σαν κομμάτια παζλ, τους βοήθησε πολύ να κατανοήσουν την έννοια της ακολουθίας των εντολών.



Εικόνα 5. Εισαγωγή ήχου Δίνοντας φωνή στον ήρωα

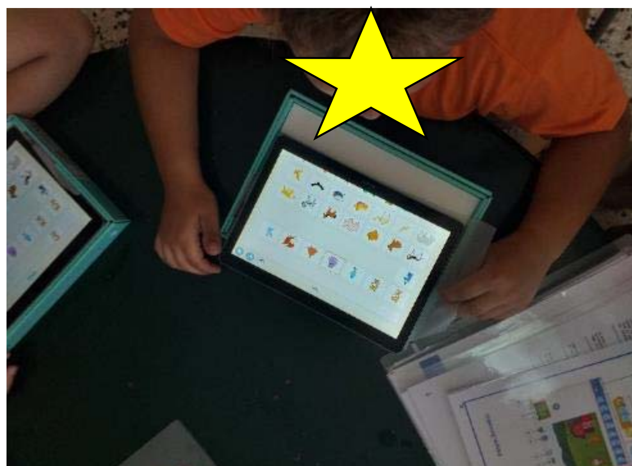
Οι μαθητές έδειξαν ενδιαφέρον για τον ήρωα της εφαρμογής, τον περιεργάστηκαν αρκετά, εξέφρασαν προτιμήσεις για την εμφάνισή του και, όταν κλήθηκαν να δημιουργήσουν το δικό τους ήρωα, τον περιέγραψαν ως σχέδιο και ως παρουσίαση σε σχέση πάντα με τον πρώτο ήρωα της εφαρμογής. Η ύπαρξη, συνεπώς, του ήρωα ο τρόπος με τον οποίο αναπαριστάται-έχει έντονα ανθρωπομορφικά χαρακτηριστικά και κινείται όπως ένας άνθρωπος- έκανε το μέσο πιο προσιτό σε αυτούς.

Η πιο δύσκολη από τις δράσεις ήταν η δράση που απαιτούσε την εισαγωγή φωνής στον ήρωα, μετά από την ηχογράφηση της φωνής του καθενός από αυτούς με το εργαλείο

της ηχογράφησης που προσφέρει το ίδιο το εργαλείο. Το γεγονός αυτό προκάλεσε σε κάποιους από τους μαθητές το αίσθημα της ντροπής και γενικότερα εμφάνισαν μια δυσκολία και συστολή να το κάνουν. Μετά την υποστήριξή τους ωστόσο και την πρόταση πιθανών φράσεων, προχώρησαν στην ηχογράφηση. Στις περισσότερες περιπτώσεις το αποτέλεσμα τους άρεσε και ζήτησαν να ακούσουν και να ξανακούσουν τη φωνή τους. Εντυπωσιάστηκαν δε, κατά την εκτέλεση της ακολουθίας των εντολών που είχαν δώσει, οπότε και ο ήρωας τους έφτασε στο σημείο που είχαν περιγράψει με τις εντολές και «μίλησε», όπως επίσης είχαν οι ίδιοι περιγράψει, οπότε και η φωνή τους ακούστηκε ως φωνή του ήρωα. Αυτή τη δράση μία από τους μαθητές δεν την πραγματοποίησε καθώς δεν μπορούσε να εκφέρει λόγο.

Σε σχέση με τους στόχους που αρχικά τέθηκαν και καθώς το εργαλείο είναι αρκετά δυναμικό και δημιουργικό μπορούμε να πούμε ότι κάθε μαθητής και με την υποστήριξη της εκπαιδευτικού πέτυχε ένα βαθμό κατάκτησης του εργαλείου που έχει σχέση και με μαθησιακό προφίλ και τις δεξιότητες του. Κάποιοι προχώρησαν περισσότερο και υλοποίησαν πιο περίπλοκες εργασίες, όλοι ωστόσο έφτασαν και υλοποίησαν αυτά που το πρόγραμμα είχε θέσει ως στόχο. Θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να συζητηθούν τα αποτελέσματα τους προγράμματος σε ένα εκτενέστερο κείμενο και μετά τη δεύτερη χρονιά εφαρμογής του, καθώς οι μαθητές που μετείχαν στην παρέμβαση θα συνεχίσουν τη φοίτησή τους στο σχολείο κατά το σχολικό έτος 2021-2022, οπότε και το πρόγραμμα θα συνεχιστεί. Η στόχευση είναι να ξεκινήσει και να καλύψει σε επάλληλους κύκλους έννοιες που έχουν ήδη παρουσιαστεί και, ενδεχομένως, και άλλες που θα προστεθούν στη συνέχεια.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που παρουσιάστηκε πιο πάνω αποτελεί πιθανά μια χωρίς προηγούμενο εφαρμογή του εργαλείου ScratchJr για τα ελληνικά δεδομένα από την άποψη ότι οργανώθηκε σε Ειδικό Σχολείο και πολύ συντονισμένα παρουσιάστηκαν στοιχεία του ψηφιακού εργαλείου με αναλυτική καταγραφή των αποτελεσμάτων και σε φωτογραφικό αρχείο, αλλά και με την αποθήκευση των ίδιων των ψηφιακών έργων των μαθητών στην ψηφιακή διαδικτυακή εφαρμογή. Θα μπορούσε κατά τον τρόπο αυτό να αποτελέσει τη βάση για άλλες αντίστοιχες παρεμβάσεις που θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν τα όποια αποτελέσματα και παρατηρήσεις.



Εικόνα 6. Ο δεύτερος ήρωας

Η εμπειρία που αθροίστηκε μέσα από την υλοποίηση του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος μας επιτρέπει να υποστηρίξουμε ότι το ψηφιακό εργαλείο προγραμματισμού ScratchJr επιτρέπει, εφόσον αξιοποιηθεί κατάλληλα και συστηματικά, την προαγωγή δεξιοτήτων των μαθητών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση που σχετίζονται τόσο με τα μαθηματικά όσο και με τη γλώσσα, την επικοινωνία και την κατανόηση κοινωνικών περιστάσεων και την ανταπόκριση σε αυτές. Είναι ωστόσο απαραίτητο να γίνουν περισσότερες έρευνες, να υλοποιηθούν περισσότερα αντίστοιχα προγράμματα και να παρουσιαστεί όλο αυτό το υλικό στο πλαίσιο συζήτησης εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Αναφορές

Akçayır, M. & Akçayır, G., (2017). Advantages and challenges associated with augmented reality for education: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*, *20*, 1-11.

Barb, M., Deborah, L., Stephen, C., (2017). Evaluating the Effectiveness of a New Instructional Approach. http://www.alice.org/wp-content/uploads/2017/04/EvaluatingTheEffectivenessOfANewApproach.pdf

Blackwell, A. (2002, June). What is programming. 14th workshop of the psychology of programming interest group (204–218). London: Brunel University.

Bölte, S., Golan, O., Goodwin, M. S. & Zwaigenbaum, L., (2010). What can innovative technologies do for autism spectrum disorders? SAGE Publications and The National Autistic Society, 14(3), 155–159.

Calao L.A., Moreno-León J., Correa H.E., Robles G. (2015) Developing Mathematical Thinking with Scratch. In: Conole G., Klobučar T., Rensing C., Konert J., Lavoué E. (eds) Design for Teaching and Learning in a Networked World. EC-TEL 2015. Lecture Notes in Computer Science, vol 9307. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-24258-3_2

Chen-Huei, L., Hui-Ju, H., & Pei-Chen, W. (2020). Integrating Computational Thinking in math courses for 3rd and 4th Grade students with Learning disabilities via Scratch. SIGCSE '20, March 11–14, 2020, https://sigcse2020.sigcse.org/online/papers.html

Fagerlund, J., Häkkinen, P., Vesisenaho, M., & Viiri, J. (2021). Computational thinking in programming with scratch in primary schools: A systematic review. Computer Applications in Engineering Education, 29(1), 12-28.

Goschnick, S. (2015). App review: ScratchJr (Scratch Junior). International Journal of People-Oriented Programming (IJPOP), 4(1), 50-55.

Fagerlund, J., Häkkinen, P., Vesisenaho, M., Viir, J., (2021)Computational thinking in programming with Scratch in primary schools: A systematic review. Computer Applications in Engineering Education,29 (pp.12–28).

Havlaskova, T., Javorcik, T., & Kostolanyova, K. Scratch junior app in preschool education. In International conferences on mobile learning 2021 and educational technologies 2021 (p. 194).

Liao, C. H., Hsu, H. J., & Wu, P. C. (2020, February). Integrating Computational Thinking in math courses for 3rd and 4th Grade students with Learning disabilities via Scratch. In Proceedings of the 51st ACM Technical Symposium on Computer Science Education (pp. 1282-1282).

Papadakis, St., Kalogiannakis, M., Zaranis, N. (2016). Developing fundamental programming concepts and computational thinking with ScratchJr in Preschool Education. A case study. International Journal of Mobile Learning and Organisation, 10(3), 187-202.

Παπαδάκης, Στ. (2018). Εισαγωγή στην Υπολογιστική Σκέψη με το ScratchJr. Για την εκπαίδευση επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Εκπαίδευσης. Ειδικό Μέρος Συστάδα 4: ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΉ. Διδακτικά &Επιμορφωτικά Σεμινάρια. Έκδοση 1η, Ιούλιος 2018, ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ», Πάτρα.

Silver, M. & Oakes, P., (2001). Evaluation of a new computer intervention to teach people with autism or asperger syndrome to recognize and predict emotions. In Others. Autism, 5(3), 299-316.

Zhang, L., & Nouri, J. (2019). A systematic review of learning computational thinking through Scratch in K-9. *Computers & Education, 141*, 103607.

Δικτυογραφία

http://scratchjr.org/pdfs/scratchjr-interface-guide.pdf

https://www.twinkl.ca/search?term=scratch%20junior

https://www.princetonacademy.org/news/news-post/~post/lower-school-students-learn-early-code-with-bee-bot-and-scratch-jr-20190203

https://www.amazon.com/ScratchJr-Coding-Cards-Creative-Activities/dp/1593278993

https://www.teachercast.net/tcp120-scratch-based-programming/
http://specialedtech.net/2017/01/14/playworthy-great-tools-encourage-students-pursue-coding/
http://sheffieldclc.net/teaching-scratch-to-pupils-with-special-educational-needs/
https://multinclude.eu/multinclude-case/s4d-scratch-for-disability/.

Συνεργατικά εκπαιδευτικά παιχνίδια στην ειδική και προσχολική αγωγή με αξιοποίηση απτών διεπαφών και επαυξημένης πραγματικότητας

Σιαμουρέλη Φωτεινή
Τμήμα Πληροφορικής, Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδας
fosiamo@teiemt.gr

Καζανίδης Ιωάννης
Τμήμα Πληροφορικής, Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδας
kazanidis@ac.ihu.gr

Τερζόπουλος Γεώργιος
Τμήμα Πληροφορικής, Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδας
gterzopo@teiemt.gr

Τσινάκος Αύγουστος
Τμήμα Πληροφορικής, Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδας
tsinakos@ac.ihu.gr

Περίληψη

Σε μία κοινωνία που συνεχώς εξελίσσεται, καθίσταται όλο και πιο επιτακτική η ανάγκη ισότιμης συμμετοχής όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι νέες τεχνολογίες συμβάλλουν σημαντικά στην πρόοδο και στην εξέλιξη των ατόμων με αναπηρία. Η είσοδος της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία δημιουργεί ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον πολυαισθητηριακό και πλουραλιστικό, ιδίως για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες λόγω κάποιας αναπηρίας. Βασιζόμενοι σε αυτή την παραδοχή προχωρήσαμε στο σχεδιασμό και αξιοποίηση μιας εφαρμογής κινητού και tablet μέσω Android, που χρησιμοποιεί τις δυνατότητες της τεχνολογίας της Επαυξημένης Πραγματικότητας (ΕΠ) σε συνδυασμό με επιτραπέζιο παιχνίδι με κάρτες. Στοχεύει να εισάγει ένα εναλλακτικό τρόπο μάθησης, μέσω ενός κατάλληλου σχεδιασμένου παιχνιδιού, το οποίο απευθύνεται σε παιδιά με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες, αλλά και σε παιδιά τυπικής μαθησιακής ανάπτυξης, με απλό αλλά επιστημονικό τρόπο. Τα προκαταρκτικά αποτελέσματα της εφαρμογής του παιχνιδιού σε παιδιά με νοητική αναπηρία, σύνδρομο down και τυπικής ανάπτυξης ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά και υπέδειξαν ότι μπορούν να μάθουν ευχάριστα νέες γνώσεις που είναι σημαντικές για την καθημερινή τους ζωής, με δημιουργικό και ευχάριστο τρόπο, μέσω της παιχνιδοποίησης.

Λέξεις κλειδιά: Νέες Τεχνολογίες, Επαυξημένη Πραγματικότητα, Παιχνιδοποίηση, Ισότιμη Εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Ο τομέας της ειδικής αγωγής έχει απασχολήσει τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερους ερευνητές ως αποτέλεσμα του ενταξιακού κινήματος που έχει εξαπλωθεί και έχει επηρεάσει πολλά εκπαιδευτικά συστήματα, συμπεριλαμβανομένου και του ελληνικού (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Ως εκ τούτου θεωρήθηκε επιτακτική η ανάγκη για περαιτέρω σχεδίαση και εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που θα βασίζονται στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες να προσκομίσουν τα μαθησιακά οφέλη συμμετοχής, ενδιαφέροντος και παρακίνησης που προσφέρονται απλόχερα μέσα από την χρήση των ΤΠΕ.

Την ίδια στιγμή, οι γονείς, επίσης, δύναται να ωφεληθούν από την αξιοποίηση των παιχνιδιών στο σπίτι, αφού τα διδακτικά προγράμματα εκτιμούν τη σημασία και τη

σπουδαιότητα της βοήθειας και της συνεργασίας των γονέων. Άλλωστε, σύμφωνα με τη Goepel(2009) ο κώδικας πρακτικής της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Special Educational Needs Codeo Practice) δηλώνει ότι και οι γονείς και τα παιδιά θα πρέπει να εμπλέκονται ενεργά στις αποφάσεις που σχετίζονται με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού. Επιπλέον, οι διδακτικές προτεραιότητες λαμβάνουν υπόψη τα αιτήματα των γονέων, ούτως ώστε να αντλήσουν την απαραίτητη ενίσχυση και ανατροφοδότηση για να συνεχίσουν στο σπίτι το έργο που γίνεται στο σχολείο. Τέλος, οι γονείς πολλές φορές επιθυμούν να αξιοποιήσουν δημιουργικά τον χρόνο με τα παιδιά τους στο σπίτι, ενώ ταυτόχρονα να εκπαιδεύονται σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο.

Σε αυτό το τεχνολογικό πλαίσιο, υπόβαθρο βρίσκει η εισαγωγή και αξιοποίηση της παιχνιδοποίησης. Μέσω της χρήσης των ψηφιακών τεχνολογιών η παιχνιδοποίηση αποτελεί καινοτόμα τάση, η οποία άρχισε να εμφανίζεται και να εξελίσσεται το 2010. Βασικός στόχος της είναι η άμεση αλληλεπίδραση με τους χρήστες, η δημιουργία μεγαλύτερης αίσθησης ανταμοιβής και η ανάπτυξη κινήτρων (Gåsland, 2011). Στην εκπαίδευση, η παιχνιδοποίηση χρησιμοποιείται ως εργαλείο για την αύξηση της εμπλοκής των ατόμων και για την προώθηση των επιθυμητών συμπεριφορών μάθησης (Lee & Hammer, 2011).

Σκοπός του παιχνιδιού που σχεδιάστηκε είναι το παιδί να κατακτήσει με ευχάριστο τρόπο βασικές γνώσεις προσχολικής ηλικίας με τη βοήθεια της τεχνολογίας, της επαυξημένης πραγματικότητας και απτών διεπαφών, μέσα από ένα παιχνίδι σχεδιασμένο να παραπέμπει στο κλασικό επιτραπέζιο που όλοι έχουμε στο σπίτι μας. Δίνεται έμφαση στα παιδιά με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες (Σύνδρομο Down, νοητική αναπηρία, Τύφλωση) αλλά και σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Ειδικότερα τα γνωστικά αντικείμενα που επελέγησαν ως βασικές γνώσεις είναι τα ακόλουθα: τα σχήματα, τα χρώματα, τα ζώα, τα μέρη του προσώπου και του σώματος

Ανασκόπηση ερευνών της αξιοποίησης των ΤΠΕ στην ειδική αγωγή

Βιβλιογραφικά διαφάνηκε ότι η χρησιμοποίηση και η εξοικείωση με τα ποικίλα περιβάλλοντα που προσφέρουν οι ΤΠΕ καθίσταται αναγκαία στη διδασκαλία των ατόμων με αναπηρία. Οι Ξανθούλη, Γούλη και Σμυρναίου (2013), πραγματοποίησαν μία μελέτη περίπτωσης, στην οποία σχεδίασαν ένα διαδικτυακό μάθημα Ιστορίας διάρκειας 25 ωρών σε έναν βαρήκοο μαθητή. Ο μαθητής είχε αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο και οι επιδόσεις του δεν ήταν στο επιθυμητό επίπεδο. Χρησιμοποιήθηκαν διάφορες μέθοδοι όπως η εξατομίκευση, η παροχή ανατροφοδότησης, η καθοδήγηση, ο πειραματισμός, η πρόσβαση σε διάφορες μορφές αναπαράστασης της πληροφορίας, η αυτοαξιολόγηση και η ενεργός συμμετοχή. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης, το μάθημα συνέβαλε θετικά στην επίδοση και στη στάση του μαθητή απέναντι στο μάθημα, επιτρέποντάς του να αισθανθεί μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και να βελτιώσει τα κίνητρα συμμετοχής του (Ξανθούλη, Γουλή & Σμυρναίου, 2013).

Επιπλέον, οι Μαστρογιάννης και Αναστασόπουλος (2012), πραγματοποίησαν έρευνα με λογισμικά γεωμετρικής οπτικοποίησης στη διδασκαλία των μαθηματικών σε Ειδικό Σχολείο. Από την ενσωμάτωση του λογισμικού στη διδακτική διαδικασία, κατά τη μελέτη απλών γεωμετρικών σχημάτων, διαφάνηκε ότι μπορεί να προκύψουν μαθησιακά οφέλη καθώς παρατηρήθηκε ότι τα επίπεδα μαθησιακού ενδιαφέροντος και παρακίνησης ήταν αυξημένα.

Σε έρευνες από την διεθνή βιβλιογραφία παρατηρήθηκαν παρόμοια αποτελέσματα με τις προαναφερθείσες. Οι Williams, Jamali and Nicolas (2006), αναφέρουν ότι είναι σημαντική η αξία των τεχνολογικών μέσων για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες προσαρμογής στα παραδοσιακά εκπαιδευτικά προγράμματα. Σύμφωνα με τους Hasselbring and Glasser (2000), οι ΤΠΕ διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας της μάθησης και της διδασκαλίας. Τέλος, οι μέσα από τη μελέτη τους παρουσιάζουν ότι οι ΤΠΕ είναι απαραίτητες στους τομείς εκπαίδευσης, επικοινωνίας και

παιχνιδιού για τα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες, καθώς βελτιώνουν τα επίπεδα ενδιαφέροντος και τα κίνητρά τους.

Διεθνείς έρευνες επιβεβαιώνουν ότι οι ΤΠΕ συνεισφέρουν σημαντικά στην εκπαιδευτική πράξη, παρέχοντας εξατομικευμένη διδασκαλία και προσαρμογή στον ρυθμό μάθησης του μαθητή. Με τη χρήση τους επιτυγχάνεται ο αυτοματισμός, οι εύκολες αναδιατυπώσεις και διορθώσεις του μαθήματος (Τσικολάτας, 2011). Σε ένα μαθητοκεντρικό περιβάλλον μάθησης, ο ίδιος ο μαθητής έχει τη δυνατότητα ελέγχου και αυτοελέγχου της εργασίας του σε μικρά διαδοχικά βήματα, κάτι το οποίο αυξάνει την προσήλωση και την αυτονομία του. Επιπλέον, μέσα από εικονικά περιβάλλοντα μάθησης, ποικιλία παιχνιδιακών καταστάσεων, και οπτικοακουστικών πληροφοριών, αναπτύσσεται το ενδιαφέρον του και ενισχύεται η μνήμη των μαθητών (Florian et al., 2004 . Wiliams, Jamali & Nicholas, 2006).

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ποικίλες έρευνες έφεραν ως αποτέλεσμα ότι η χρήση της τεχνολογίας δύναται να βελτιώσει τη ζωή των ατόμων με αναπηρία σε ποικίλα επίπεδα, όπως είναι η εκπαίδευση (Cook, Albert & Polgar, 2007, Coleman & Heller 2009, Hasselbring & Glaser, 2000 . Τσικολάτας, 2011 . Williams, Jamali & Nicolas 2006, Μικρόπουλος, 2000, Ξανθούλη, Γουλή & Σμυρναίου, 2013, Μαστρογιάννης & Αναστασόπουλος 2012, Florian et al., 2004).

Επιπλέον, ανατρέχοντας στην βιβλιογραφία διαπιστώθηκε πως, οι έρευνες που μελετούν την παιχνιδοποίηση, περιορίζονται κυρίως στην γενική εκπαίδευση ατόμων χωρίς αναπηρίες (Prins, Ponsioen, Geurts, Ten Brink and Vander Oord 2011; Dovis, Oord and Wiers, 2012), ενώ ακόμα πιο περιορισμένες είναι οι μελέτες που έχουν γίνει στον ελληνικό χώρο στο θέμα της παιχνιδοποίησης μέσω της τεχνολογίας σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες (Βαρέλη & Σκαναβή, 2019). Οι προαναφερθείσες έρευνες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η παιχνιδοποίηση με την χρήση της τεχνολογίας, αυξάνει το κίνητρο και την εμπλοκή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, προσφέροντας σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα. Ωστόσο, βιβλιογραφική έλειψη παρατηρείται στην μελέτη των αποτελεσμάτων της εφαρμογής εκπαιδευτικών παιχνιδιών τεχνολογικού χαρακτήρα, κατάλληλων σχεδιασμένων, ώστε να απευθύνται τόσο σε παιδιά με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες, όσο και σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Με αφορμή την προαναφερθείσα βιβλιογραφική έλλειψη και έχοντας ως βασικό άξονα την σπουδαιότητα της πλήρους και ισότιμης συμμετοχής των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση, προέκυψε η αναγκαιότητα της δημιουργίας ενός εκπαιδευτικού παιχνιδιού, τεχνολογικού χαρακτήρα, ποικίλων θεματικών ενοτήτων που θα απευθύνεται σε όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως μαθησιακών επιδόσεων και εκπαιδευτικών αναγκών.

Σχεδιασμός του εκπαιδευτικού παιχνιδιού

Το εκπαιδευτικό παιχνίδι σχεδιάστηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι απλό και κατανοητό, δομημένο σε μικρές ενότητες, να εξάπτει την περιέργεια και το ενδιαφέρον του παιδιού, να είναι εύκολο στην επίτευξή των μαθησιακών του στόχων και στη χρήση του, να δημιουργεί αγωνία, να είναι διαφορετικών ειδών, ώστε να ικανοποιούνται όλες οι προτιμήσεις των παιδιών και τέλος να είναι ποικίλων θεματικών ενοτήτων που θα προσφέρει θεμελιώδεις γνώσεις σε παιδιά προσχολικής ηλικίας 3 με 6 ετών, αλλά και σε μεγαλύτερα παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες ηλικίας 5 έως 10 ετών.

Ο χρήστης της εφαρμογής, στην προκειμένη περίπτωση το παιδί, με τη βοήθεια του γονιού του ή του δασκάλου του, με την αξιοποίηση του κατάλληλου έντυπου υλικού και με την χρήση ενός κινητού ή ταμπλέτας, είναι σε θέση να παίζει και να μαθαίνει την ίδια στιγμή τα σχήματα, τα χρώματα, τα ζώα, τα μέρη του προσώπου και του σώματος. Η εκμάθηση των προαναφερθέντων στοιχείων πραγματοποιείται διαμέσου της ενασχόλησης με τα επιτραπέζια παιχνίδια σε συνδυασμό με 3D αντικείμενα, καθώς επίσης και, με την προβολή τρισδιάστατων μοντέλων μέσα στον πραγματικό κόσμο. Η καινοτομία της εφαρμογής έγκειται στο ότι, σε αντίθεση με άλλες παρόμοιες εφαρμογές, το παιδί μπορεί

να δια-δράσει με την επαύξηση μέσω του επιτραπέζιου παιχνιδιού και των 3D αντικειμένων, σκανάροντας το QR-CODE στο κινητό ή στη ταμπλέτα.

Η κάθε θεματική ενότητα των παιχνιδιών απευθύνεται σε παιδιά με ελαφριά, μέτρια και βαριά νοητική αναπηρία ηλικίας 5 έως 10 ετών και σε παιδία με Σύνδρομο Down ηλικίας 5 έως 10 ετών. Την ίδια στιγμή, είναι κατάλληλο και για μικρά παιδιά τυπικής ανάπτυξης ηλικίας 3 έως 6 ετών. Τέλος, έχει δημιουργηθεί και ένα παιχνίδι το οποίο απευθύνεται σε παιδιά με τύφλωση ηλικίας 3 έως 10 ετών.

Καθοριστικό ρόλο στον σχεδιασμό της εφαρμογής κατέχει η τεχνολογία της επαυξημένης πραγματικότητας (Augmented Reality-AR), η οποία με την προσθήκη ψηφιακών πληροφοριών, από ένα υπολογιστικό σύστημα ενσωματώνεται στον πραγματικό κόσμο, μέσω κατάλληλα σχεδιασμένων συσκευών. Η τεχνολογία AR συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση του μαθήματος, κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών μειώνοντας σημαντικά την απόσπαση προσοχής που παρατηρείται συχνά στις μικρές ηλικίες παιδιών και αλληλεπιδρά με ένα τρισδιάστατο ομοίωμα από σχήματα, χρώματα, ζώα, μέρη του προσώπου και του σώματος με απώτερο σκοπό να βοηθήσει να επιτευχθούν οι γνωστικοί στόχοι που τίθενται διασκεδάζοντας (Αμανατίδης, 2010). Η χρήση της επαυξημένης πραγματικότητας και των απτών διεπαφών βοηθούν ιδιαίτερα τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μέσα από την πολυτροπικότητα που χρησιμοποιούν, αλλά και την πολυαισθητηριακή μέθοδο που υιοθετούν.

Για τον σχεδιασμό του παιχνιδιού αξιοποιήθηκαν τα ακόλουθα εργαλεία Αρχικά, κυρίαρχο ρόλο κατέχει η εφαρμογή Metaverse Studio λόγω της εύκολης διαχείρισής της και της δωρεάν προσφοράς υποστηρικτικού υλικού στο διαδίκτυο, καθώς και της καλής απόδοση της πλατφόρμας σε φορητές συσκευές, αλλά και της δυνατότητας εξαγωγής με εργαλεία AR. Επιπροσθέτως, χρησιμοποιήθηκε το Photoshop για τη δημιουργία γραφικών στο εκπαιδευτικό παιχνίδι. Τέλος, αξιοποιήθηκε η εφαρμογή Vectary και η Ζωγραφική 3D, διότι είναι απλές και προσιτές στη χρήση τους, εύκολα διαθέσιμες στις βιβλιοθήκες και με τη δυνατότητα εκτύπωσης σε όλους τους 3D εκτυπωτές.

Ο συμπεριφορισμός ως θεωρία μάθησης του εκπαιδευτικού παιχνιδιού

Ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού υλικού βασίστηκε κατά αποκλειστικότητα στο πυρήνα του συμπεριφορισμού. Ως μαθησιακός στόχος τέθηκε τα παιδιά να κατακτήσουν ένα βασικό και πρωταρχικό επίπεδο μάθησης, πληροφοριακού χαρακτήρα, που θα βασίζεται σε θεμελιώδεις έννοιες της απλής και καθημερινής τους ζωής. Οι έννοιες προς εκμάθηση είναι σημαντικές, ευχάριστες, χρήσιμες και βασικές για την ζωή των παιδιών. Σχετίζονται με την εκμάθηση χρωμάτων και σχημάτων, την αναγνώριση των ζώων αλλά και με τα μέρη του σώματος και του προσώπου του ανθρώπου.

Από μαθησιακής σκοπιάς οι δραστηριότητες αξιοποίησης των ΤΠΕ που σχεδιάστηκαν αφορούν στη συλλογή πληροφοριακών στοιχείων μέσω των αισθήσεων (παρατήρηση) και των λειτουργιών της μνήμης (αναγνώριση και ανάκληση των εννοιών). Ακολουθώντας τα διακριτά βήματα της θεωρίας μάθησης του συμπεριφορισμού, το παιδί, αρχικά, δέχεται το ερέθισμα από το κατάλληλα διαμορφωμένο περιβάλλον μάθησης, στην προκειμένη περίπτωση από το λογισμικό επαυξημένης πραγματικότητας. Στη συνέχεια δίνονται οι αποκρίσεις - ως επόμενο στάδιο του ερεθίσματος - δηλαδή οι σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις του παιδιού. Έτσι, διαμορφώνεται μια σύνδεση ανάμεσα στα ερεθίσματα και τις παρατηρούμενες μαθησιακές αντιδράσεις. Ο κύκλος αυτός της μάθησης, ολοκληρώνεται με την ενίσχυση που δίνεται στις αποκρίσεις του παιδιού. Η ενίσχυση αυτή είναι ύψιστης σημασίας, διότι με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η σύνδεση με το ερέθισμα και εξασφαλίζει την ίδια επαναλαμβανόμενη απόκριση κάθε φορά που αυτό εμφανίζεται. Η ενίσχυση είναι η επιδοκιμασία που λαμβάνει το παιδί σε κάθε σωστή απόκριση του με χαρακτηριστικό τρόπο. Για παράδειγμα «μπράβο, σωστά, εντάξει, το βρήκες, συνέχισε έτσι»(Σολομωνίδου, 2002).

Στα εν λόγω παιχνίδια εκμάθησης σχημάτων, χρωμάτων, ζώων και μερών του σώματος και του προσώπου, δημιουργείται ένα γνώριμο και σταθερό σύνολο από συνδέσεις μεταξύ ερεθισμάτων και αποκρίσεων. Ακολουθώντας πιστά τη θεωρία μάθησης του συμπεριφορισμού, το υποκείμενο είναι το παιδί και ο ρόλος του είναι να ανταποκρίνεται στα μαθησιακά ερεθίσματα που λαμβάνει μέσω του λογισμικού, με σκοπό την κατάκτηση της νέας γνώσης. Το περιβάλλον μάθησης αποτελείται από την παρεχόμενη γνώση που έχει επιλέξει και κατασκευάσει ο εκπαιδευτικός.

Όλα τα παιδιά προσλαμβάνουν ακριβώς τις ίδιες γνώσεις μέσα από το ίδιο κατασκευασμένο λογισμικό. Το παιδί έχει έναν πιο παθητικό ρόλο, αντίθετα με τον ρόλο της αυθεντίας που κατέχει ο σχεδιαστής του λογισμικού. Έτσι, ο εκπαιδευτικός και το εκπαιδευτικό λογισμικό αποτελούν τον κεντρικό άξονα της εκπαιδευτικής διδασκαλίας. Εστιάζουν στην παρατήρηση της συμπεριφοράς και στον έλεγχο των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Τέλος, η επιβράβευση στον μαθητή ολοκληρώνει την παραγωγή της σωστής συμπεριφοράς, όπως αναμένεται από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος δημιούργησε το συγκεκριμένο ερέθισμα. Έτσι, ολοκληρώνεται ο διάλογος μέσα στα πλαίσια του συμπεριφορισμού. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται ο πλήρης έλεγχος του μαθητή, είτε από τον εκπαιδευτικό είτε από το διδακτικό υλικό ή εκπαιδευτικό λογισμικό (Lowyck,1991).

Παρουσίαση του εκπαιδευτικού παιχνιδιού

Δομή παιχνιδιού

Το παιχνίδι αποτελείται από 4 σαφώς διαχωρισμένες εννοιολογικές ενότητες:

Ενότητα 1η : Μαθαίνω Τα Σχήματα

Ενότητα 2η : Μαθαίνω Τα Χρώματα

Ενότητα 3η : Μαθαίνω Τα Ζώα

Ενότητα 4η : Μαθαίνω Τα Μέρη του Προσώπου – Σώματος

Για την κάθε εννοιολογική ενότητα παρέχονται επιμέρους παιχνίδια τα οποία το παιδί καλείται να παίξει σε συγκεκριμένη σειρά. Η σειρά των επιμέρους παιχνιδιών έχει προ-αποφασιστεί με γνώμονα την ομαλή και σταδιακή μάθηση του περιεχομένου της κάθε ενότητας στόχου που τίθεται κάθε φορά. Απώτερος σκοπός της ενασχόλησης του παιδιού με το παιχνίδι είναι να κατανοήσει βαθύτερα και αποτελεσματικότερα τα εκάστοτε αντικείμενα που του είναι απαραίτητα στην καθημερινή του ζωή. Σε αυτό το πλαίσιο για κάθε εννοιολογική ενότητα έχουν δημιουργηθεί διάφορα κουτιά με εξειδικευμένα παιχνίδια τα οποία συνδυάζουν επιτραπέζιο παιχνίδι, εκτυπωμένες κάρτες, τρισδιάστατα εκτυπωμένα αντικείμενα και χρήση της εφαρμογής επαυξημένης πραγματικότητας Metaverse.

Παρακάτω παρουσιάζεται η *3η Ενότητα - Μαθαίνω τα ζώα*

Σε αυτήν την ενότητα, η οποία αναλύεται σε μεγαλύτερη λεπτομέρεια, το παιδί μαθαίνει τα ζώα μέσα από τρία παιχνίδια: α) Κάρτες με ζώα, β) Καπέλα με κάρτες ζώα γ) Ταμπλό με ζώα και μανταλάκια

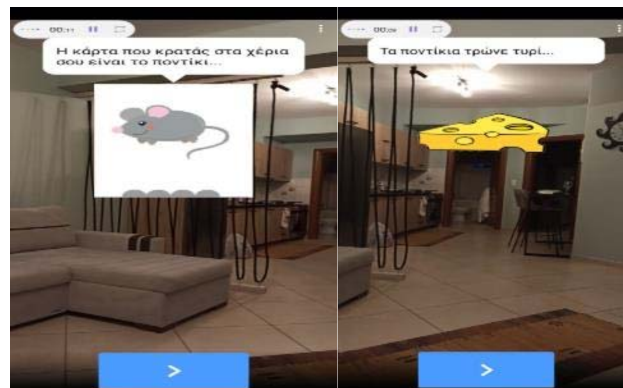
Αρχικά, το παιχνίδι αποτελείται από μια σειρά καρτών, μέσω των οποίων πραγματοποιείται η πρώτη φάση εκμάθησης των εννοιών που αυτές απεικονίζουν. Στη συνεχεία έχει διάφορα πάζλ για περαιτέρω εμβάθυνση των εννοιών και τέλος ένα ζάρι για την βαθύτερη και πληρέστερη εκμάθηση των χρημάτων.

Το κουτί αυτό εμπεριέχει μία κάρτα ζώου ποντίκι, βατράχου, σκύλου, γάτα, χελώνα, ψάρι και φίδι. Επίσης περιέχει και 3D printer εικόνες πολλών ζώων, καθώς και τις οδηγίες του παιχνιδιού. Παρακάτω παρουσιάζονται οι κάρτες με τα σχήματα των ζώων στις οποίες έχει τοποθετηθεί QRCode στην πίσω πλευρά τους. Το QRCode οδηγεί στην εφαρμογή επαυξημένης πραγματικότητας Metaverse. Όταν σαρωθεί το QRCode μιας κάρτας, για παράδειγμα του ζώου ποντίκι, ανοίγει στη οθόνη του κινητού ή της ταμπλέτας (Εικόνα 3.) Πατώντας το play πραγματοποιείται η εκμάθηση της συγκεκριμένης κάρτας.



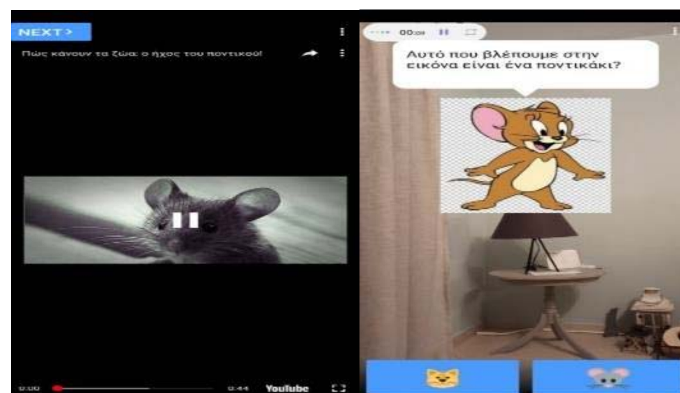
Εικόνα 2. Κάρτες με ζώα 1ου κουτιού Μαθαίνω τα ζώα

Πατώνοντας, λοιπόν, το play εμφανίζεται στην οθόνη μια εικόνα, στην οποία απεικονίζεται ένα κινούμενο σχέδιο που παρουσιάζει το όνομα του και το ζώο που αντιπροσωπεύει. Η παρουσίαση γίνεται γραπτά και προφορικά. Για να συνεχίσει το παιδί το παιχνίδι πρέπει να πατήσει το βελάκι που βρίσκεται στο κάτω μέρος της οθόνης.



Εικόνα 3. Η πρώτη και δεύτερη σκηνή της κάρτα ποντίκι από την εφαρμογή Metaverse

Όταν το παιδί πατήσει το βελάκι παρακολουθεί ένα βίντεο που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες του παιχνιδιού. Στο βίντεο επεξηγείται η κάρτα ποντίκι και προσφέρει επιπλέον παραδείγματα. Μόλις τελειώσει το βίντεο το παιδί πρέπει να πατήσει το κουμπί τέρμα πάνω δεξιά (NEXT) για να προχωρήσει στο κουΐζ.



Εικόνα 4. Η τρτίτη καιη τέταρτη σκηνή της κάρτα ποντίκι από την εφαρμογή Metaverse

Όταν πατηθεί το κουμπί NEXT από το παιδί ξεκινάει το κουΐζ. Στόχος του κουίζ είναι να διερευνηθεί αν έχει επιτευχθεί η κατανόηση και η εκμάθηση του ζώου ποντίκι. Όπως, λοιπόν, φαίνεται στην εικόνα το παιδί καλείται να δει αν η εικόνα στο κέντρο της οθόνης είναι ποντίκι ή όχι και να πατήσει την αντίστοιχη εικόνα, που του υποδεικνύει το βίντεο, στο κάτω μέρος της οθόνης.

Παρόμοια διαδικασία συνεχίζεται και για τις επόμενες σκηνές της εφαρμογής. Η ίδια διαδικασία ακολουθείται και στα επόμενα δύο παιχνίδια της 3ης ενότητας «Καπέλα με κάρτες ζώα» και «Ταμπλό με ζώα και μανταλάκια».

Πιλοτική εφαρμογή

Λόγω των περιορισμών της πανδημίας του Covid-19 πραγματοποιήθηκε μία προκαταρκτική εφαρμογή του προτεινόμενου πλαισίου και παιχνιδιού σε τρία παιδιά. Τα δύο παιδιά παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Το ένα εξ αυτών μέτρια μαθησιακή υστέρηση και το άλλο σύνδρομο down, ηλικίας 5 και 7 χρονών αντίστοιχα. Τέλος, το τρίτο παιδί είναι τυπικής ανάπτυξης και φοιτά στο νηπιαγωγείο. Αναφορικά με τα οργανα μέτρησης, αξιοποιήθηκαν τα εργαλεία της παρατήρησης και της ημι-δομημένης συνέντευξης.

Η παρατήρηση ήταν χωρίς συμμετοχή, καθώς το παιδί κλήθηκε να παίξει μόνο του το παιχνίδι, να το «εξερευνήσει», να ακολουθήσει τις οδηγίες παιχνιδιού και να προχωρήσει βήμα-βήμα στα στάδια των δοκιμασιών που προσφερόταν σε κάθε παιχνίδι. Η μη συμμετοχική παρατήρηση προσφέρει στην αξιολόγηση της έρευνας την αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων. Τα αποτελέσματα της εμπλοκής, μάθησης και συμμετοχής τους παιδιού είναι αντικειμενικά και ανεπηρέαστα, καθώς δεν δόθηκε περαιτέρω βοήθεια και δεν υπήρξε συμμετοχή της ερευνήτριας. Προσφέρθηκε στο παιδί ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός και το παιχνίδι ξεκίνησε να παίζει με την οικογένεια του το παιχνίδι, όπως ακριβώς θα συνέβαινε σε πραγματικές συνθήκες στο σπίτι του κάθε παιδιού.

Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης γινόταν καταγραφή των δράσεων και των αντιδράσεων του παιδιού-συμμετέχοντα. Η ερευνήτρια καθόταν πίσω από το παιδί, ώστε να μην το επηρεάζει ασυνείδητα με την παρουσία της, καταγράφοντας γραπτώς σε χαρτί όλες τις κινήσεις και τα συναισθήματα του κάθε παιδιού μέσω της ενασχόλησης του με το παιχνίδι.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε μια ημι-δομημένη συνέντευξη στο κάθε παιδί με την παρουσία του γονέα. Τα ερωτήματα που τέθηκαν στο παιδί ήταν ανοιχτού τύπου, απλά, κατανοητά, δομημένα σε μία φιλική συζήτηση.

Τα αποτελέσματα της εφαρμογής του παιχνιδιού στους τρείς μαθητές ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά. Όλα τα παιδιά ήταν πρόθυμα να παίξουν και παρατηρήθηκε μια θετική περιέργεια και ένας ενθουσιασμός όταν τους δόθηκε ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός. Αμέσως τα παιδιά άρχισαν να ανακαλύπτουν μόνα τους τα παιχνίδια και αναζητούσαν σε ελάχιστες περιπτώσεις την βοήθεια των γονέων, κυρίως στην ανάγνωση των οδηγιών του παιχνιδιού. Κατά τη διάρκεια ενασχόλησης με το παιχνίδι παρατηρήθηκε ακόμα μια αυξημένο το ενδιαφέρον των παιδιών.

Ιδίως το παιδί με σύνδρομο down, μολονότι έδινε την σωστή απάντηση ήθελα να παίζει επαναλαμβανόμενα το ίδιο παιχνίδι, διατηρώντας την χαρά και τον ενθουσιασμό του στα ύψη. Παρόμοια και το παιδί με νοητική αναπηρία. Αν και χρειάστηκε λίγο περισσότερο χρόνο να κατακτήσει τη νέα γνώση δίνοντας τις σωστές απαντήσεις, δεν ήθελε να αλλάξει το παιχνίδι και να παίξει το επόμενο. Όταν όμως ερχόταν σε επαφή και με το επόμενο παιχνίδι, έδειχνε το ίδιο κίνητρο για μάθηση και το ίδιο αμείωτο ενδιαφέρον στην εμπλοκή του με το νέο παιχνίδι.

Το παιδί τυπικής ανάπτυξης προσχολικής ηλικίας (4 ετών) υπέδειξε παρόμοιο, αλλά πιο συγκρατημένο ενδιαφέρον. Έδινε σχεδόν κάθε φορά με την πρώτη προσπάθεια τη σωστή απάντηση, χωρίς όμως να του μειώνεται το ενδιαφέρον και προχωρούσε με χαρά στο επόμενο βήμα του παιχνιδιού. Με ενθουσιασμό αναζητούσε τα χρώματα μέσα στο σπίτι του για να τα βγάλει φωτογραφία και έπαιρνε μεγάλη χαρά με την επιβράβευση της εμφάνισης των φωτογραφιών των νικητών-παιχτών.

Μαθησιακά αποδείχθηκε πως και τα τρία παιδιά στο τέλος κατέκτησαν όλες τις έννοιες των σχημάτων, χρωμάτων, ζώων, μερών σώματος και προσώπου, δίνοντας τις σωστές απαντήσεις το κάθε παιδί στο δικό του χρόνο. Δεν παρατηρήθηκαν δυσάρεστα συναισθήματα παραίτησης και απογοήτευσης σε κανένα παιδί και όλα τα παιδιά ολοκλήρωσαν και τα τέσσερα παιχνίδια επιτυχώς, με αυξημένο κίνητρο μάθησης, εμπλοκή

και ενθουσιασμό. Μάλιστα, το παιδί με νοητική αναπηρία και το παιδί με σύνδρομο down ζητούσαν έντονα να παίξουν ξανά και ξανά τα παιχνίδια.

Τέλος, σημαντική κρίνεται η αναφορά σχετικά με την διάδραση των παιδιών κατά την χρήση της εφαρμογής Metaverse. Παρατηρήθηκε ότι το παιδί με σύνδρομο Down είχε ανάγκη την συμβολή του γονέα όσον αφορά το χρηστικό μέρος της εφαρμογής. Στην πρώτη επαφή με την εφαρμογή ο γονέας είχε αναλάβει να ακολουθεί τα βήματα, όπως να σκανάρει το QR, να επιλέγει την απάντηση που δίνει το παιδί, να βγάζει την φωτογραφία των αντικειμένων κλπ. Στη συνέχεια διαπιστώθηκε στις επόμενες προσπάθειες και καθώς ολοκληρωνόταν τα τέσσερα παιχνίδια, το παιδί έδειξε να εξοικειώνεται με την χρήση της εφαρμογής συμμετείχε ενεργά στα βήματα χρήσης της, πάντα όμως σε συνεργασία με τον γονέα.

Παρόμοια αποτελέσματα παρατηρήθηκαν και αναφορικά με το παιδί με νοητική αναπηρία. Κατά την πρώτη επαφή φαινόταν να μην μπορεί να χειριστεί την εφαρμογή Metaverse και να εξαρτάται από την καθοριστική συμβολή των γονέων του. Ωστόσο, έπειτα από τις δύο πρώτες προσπάθειες, πήρε την πρωτοβουλία με ενθουσιασμό να αναλάβει μόνος την χρήση της εφαρμογής. Πράγματι, τα τελευταία παιχνίδια τα ολοκλήρωσε αποτελεσματικά, βασισμένος στην δικιές του ικανότητες, χωρίς να χρειάζεται πλέον την βοήθεια του ενήλικα.

Ολοκληρώνοντας, το παιδί τυπικής ανάπτυξης φάνηκε να είναι εξαρχής εξοικειωμένο με τη χρήση της τεχνολογία και δεν παρατηρήθηκε καμία δυσκολία κατά την χρήση της εφαρμογής. Ήταν σε θέση από την αρχή να φέρει εις πέρας όλες τις δραστηριότητες της εφαρμογής.

Τα προαναφερθέντα θετικά αποτελέσματα επιβεβαιώθηκαν και από την ημι-δομημένη συνέντευξη που πραγματοποιήθηκε. Τα παιδιά δήλωσαν ότι το παιχνίδι ήταν «πολύ ωραίο» τους άρεσαν τα βίντεο και οι όμορφες εικόνες. Τους ενθουσίασε η λειτουργία της επαυξημένης πραγματικότητας και το βρήκαν έξυπνο που έμαθαν νέα πράγματα χωρίς την χρήση του σχολικού εγχειριδίου που πολλές φορές τους κουράζει και μερικές φορές το βρίσκουν «βαρετό», όπως δήλωσαν τα παιδιά του δημοτικού. Τα συναισθήματα που ένιωσαν τα παιδιά, σύμφωνα με τις απαντήσεις του ήταν «χαρά». Δήλωσαν ότι έμαθαν έννοιες και κατηγορίες που δεν γνώριζαν με πιο ευχάριστο τρόπο μέσα από όμορφες και έξυπνες εικόνες και ήχους. Αυτό που θα ήθελαν είναι να γίνουν και άλλα τέτοια παιχνίδια και σε άλλα μαθήματα, όπως στα μαθηματικά. Τέλος, όλα τα παιδιά συμφώνησαν ότι σίγουρα θα τους άρεσε σαν ιδέα, εάν ο δάσκαλος τους στην τάξη χρησιμοποιούσε παρόμοιο εξοπλισμό για να μάθουν.

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της εφαρμογής του παιχνιδιού σε παιδιά με νοητική αναπηρία, σύνδρομο down και τυπικής ανάπτυξης ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά και υπέδειξαν ότι μπορούν να μάθουν ευχάριστα νέες γνώσεις που είναι σημαντικές για την καθημερινή τους ζωής, με δημιουργικό και ευχάριστο τρόπο, μέσω της παιχνιδοποίησης. Οι έρευνες υποδεικνύουν αύξηση των επιπέδων εμπλοκής των μαθητών, ενεργή συμμετοχή των μαθητών στο περιεχόμενο του μαθήματος και τη δημιουργία θετικών στάσεων απέναντι στη διαδικασία της μάθησης, όπως επίσης και αυξημένη αποδοτικότητα στο μάθημα. Έχει παρατηρηθεί από μελέτες ότι η παιχνιδοποίηση μπορεί να επιδράσει θετικά στην ενίσχυση των κινήτρων και στην εμπλοκή των μαθητών, εφόσον η διαδικασία έχει σχεδιαστεί και εφαρμοστεί κατάλληλα .

Αναφορές

Coleman, M.B., & Heller, K.W. (2009). «Assistive technology considerations». In K. W. Heller, P.E. Forney, P.A. Alberto, S.J. Best., & M.N. Swartzman (eds.), «Understanding Physical, Health, and Multiple Disabilities» (2nd ed.), 139–153. Upper Saddle River: Pearson Education.

Cook, Albert., M., & Polgar, J.M. (2007). «Cook & Hussey’s Assistive Technologies»: Principles and Practice. St. Louis: Mosby.

Dovis, S., Van der Oord, S., Wiers, R. W., & Prins, P. J. M. (2012). «*Can motivation normalize working memory and task persistence in children with attention-deficit/hyperactivity disorder? The effects of money and computer-gaming». Journal of Abnormal Child Psychology, 40*(5), 669–681

Florian, L., Rouse, M., Black-Hawkins, K., & Jull, S. (2004). *«What can national data sets tell us about inclusion and pupil achievement*?» British Journal of Special Education

Gåsland, M.M. (2011). «Game Mechanic based e-learning: a case study». (Master's thesis). University of Norway, Norwa

Goepel, J. (2009). «Education plan: Confusion or collaboration?» Support for Learning, 24(3),126-131.

Hasselbring, T.S., & Glaser, C.H.W. (2000). «Use of Computer Technology To Help Students with Special Needs». Future of Children, 10(2), 102.

Lee, J., & Hammer, J. (2011). “*Gamification in Education: What, How, Why Bother*”? Academic Exchange Quarterly.

Lowyck, J. (1991). “The field of instructional design”. In J. Lowyck, P. De Potter, J. Elen (Eds.), Instructional design: Implementation issues. La Hulpe: IBM, International education Centre.

Williams, P., Jamali, H.R., & Nicholas, D. (2006). «Using ICT with people with special education needs: what the literature tell us». Aslib Proceedings, 58(4), 330-345.

Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). «*Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή*». Αθήνα: Παπαζήση.

Αμανατίδης, Ν.(2010). «*Mobile Learning, Η μάθηση μέσω κινητών συσκευών*». 2ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας. Ανακτήθηκε 25 Φεβρουαρίου 2021 από: http://www.ekped.gr/praktika10/posters/031.pdf

Βαρέλη, & Σκαναβή (2019). «Εφαρμογή του Gamification στην Ειδική Αγωγή: Αξιοποίηση δημοφιλών επιτραπέζιωνπαιχνιδιών». Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 9, 119-127.

Μαστρογιάννης, Α., & Αναστόπουλος, Α. (2012). «Δυναμικά, μαθηματικά περιβάλλοντα στην Ειδική Αγωγή». Εργασία που παρουσιάστηκε στα πρακτικά του 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης με θέμα «Παιδεία Καλλίστων Εστί Κτήμα Βροτοίς: Ανθρωπιστικές και Θετικές Επιστήμες: Θεωρία Και Πράξη», Αθήνα, 5-7 Οκτωβρίου 2012.

Μικρόπουλος, Τ. Α. (2000). «*Εκπαιδευτικό Λογισμικό. Θέματα σχεδίασης και αξιολόγησης λογισμικού υπερμέσων*», ΚΛΕΙΔΑΡΙΘΜΟΣ, Αθήνα

Ξανθούλη, Μ., Γουλή, Ε., & Σμυρναίου, Ζ. (2013). «Νέες Τεχνολογίες στην Ειδική Αγωγή: Μία Μελέτη Περίπτωσης. Εργασία που παρουσιάστηκε στα Πρακτικά του 7ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση». Αθήνα Νοέμβριος 2013, 256-268.

Σολομωνίδου, Χ.(2002). *«Συνεργατική Μάθηση με τη χρήση των ΤΠΕ: Εμπειρίες από Δημοτικά Σχολεία της Θεσσαλίας, στο «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*», Τόμος Α’, (Επιμ.)Α. Δημητρακοπούλου, Πρακτικά 3ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ, 26-29/9/2002, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος: ΚΑΣΤΑΝΙΩΤΗ

Τσικολάτας, Α. (2011). «Οι ΤΠΕ ως Εκπαιδευτικό εργαλείο στην Ειδική Αγωγή». Εργασία που παρουσιάστηκε στα Πρακτικά του 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με θέμα «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία», 1229-1232, Πάτρα 28-30 Απριλίου 2011.

Οι κοινωνικές και ψυχολογικές προεκτάσεις του φαινομένου των συμμοριών ανηλίκων. Ο ρόλος του σχολείου στην αντιμετώπισή τους

Παλιούρα Αικατερίνη
ΠΕ 78, ΣΔΕ Δομοκού
aikpalioura@gmail.com

Περίληψη

Οι συμμορίες ανηλίκων, δηλαδή οι ομάδες ανήλικων παιδιών με συγκεκριμένη δομή, κουλτούρα και ονομασία που στόχο έχουν την ανάπτυξη έκνομων ενεργειών, είναι ένα φαινόμενο που λαμβάνει ανησυχητικές διαστάσεις τα τελευταία χρόνια σε παγκόσμιο επίπεδο αλλά και στην χώρα μας. Όλο και συχνότερα στα δελτία ειδήσεων περιλαμβάνονται ειδήσεις με τις παράνομες δραστηριότητες συμμοριών ανηλίκων. Οι συνέπειες είναι σύνθετες, μεσοπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες, τόσο για τα ίδια τα μέλη των συμμοριών και τις οικογένειές τους, όσο και για το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο δρουν. Το σχολείο μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά τόσο στην πρόληψη, όσο και στην καταστολή του φαινομένου μέσα από συντονισμένες παρεμβάσεις και δράσεις που θα στοχεύουν στην καταγραφή, στην διαχείριση αλλά και στην πρόληψη συμπεριφορών που δυνητικά μπορεί να οδηγήσουν στην δημιουργία συμμοριών ανηλίκων.

Λέξεις κλειδιά: juvenile gangs, social impact, psychological extensions.

Εισαγωγή

Το φαινόμενο των συμμοριών ανηλίκων, είναι αρκετά πολύπλοκο και βρίσκεται σήμερα σε ανησυχητική έξαρση ακόμα και στην χώρα μας. Ιδιαίτερα έντονα προβληματίζει τους ειδικούς επιστήμονες, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των εμπλεκομένων παιδιών. Η συνεχώς αυξανόμενη εμφάνισή του προκαλεί μεγάλα προβλήματα, τόσο στα ίδια τα μέλη των συμμοριών, αλλά και γενικότερα στην ευρύτερη κοινωνία και επιτείνει την ανάγκη λήψης των απαραίτητων μέτρων για την αντιμετώπισή του.

Στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας δίνεται ο ορισμός και οι διαστάσεις του φαινομένου. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι κοινωνικές και ψυχολογικές επιπτώσεις για τα ίδια τα μέλη των συμμοριών αλλά και για την κοινότητα στην οποία δραστηριοποιούνται, ενώ στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται ευσύνοπτα τα μέτρα αντιμετώπισης, καταστολής και πρόληψης των συμμοριών ανηλίκων.

Η έννοια και οι διαστάσεις της συμμορίας ανηλίκων

Οι συμμορίες ανηλίκων διαθέτουν συγκεκριμένα διακριτά χαρακτηριστικά που τους προσδίδουν ξεχωριστή υπόσταση έναντι των ομάδων ανηλίκων ατόμων που εμφανίζουν παραβατική συμπεριφορά. Συγκεκριμένα διαθέτουν ξεχωριστή ταυτότητα, η οποία συνήθως προσδιορίζεται από την παραβατική δράση που αναπτύσσουν, μεγάλο αριθμό μελών, ορισμένες διαδικασίες μύησής τους και αξιοσημείωτες ονομασίες. Το πιο σημαντικό όμως είναι πως στις συμμορίες ανηλίκων υπάρχει συγκεκριμένη δομή καθώς και καταμερισμός αρμοδιοτήτων μεταξύ των μελών τους, με συγκεκριμένες αρμοδιότητες, ευθύνες και ρόλους. Επίσης δρουν σε συγκεκριμένες περιοχές, ενώ προσφέρουν στα μέλη τους ασφάλεια και υποστήριξη. Ακόμη αναπτύσσουν δικούς τους κώδικες επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, καθώς δημιουργούν ξεχωριστές συνήθειες και τρόπους διασκέδασης. Η χρησιμοποίηση του όρου συμμορία γίνεται για να καταδειχθεί η σοβαρότητα των όσων διαπράττονται από τα μέλη των συμμοριών, ο σκοπός των οποίων συνήθως συνίσταται στην διάπραξη κλοπών, ληστειών, καθώς και επιθετικών πράξεων κατά της σωματικής ακεραιότητας (Ταμιχτσής, 2016). Κατά τον Trasher συμμορία είναι «μια ενδιάμεση ομάδα που διαμορφώνεται αρχικά αυθόρμητα και μεταβάλλεται στη συνέχεια

μέσω της σύγκρουσης. Τα χαρακτηριστικά που καθορίζουν το χαρακτήρα της ως τέτοια είναι: Η διαπροσωπική επαφή των μελών της ομάδας, η παρουσία και κίνηση της ομάδας στον χώρο ως μια ενιαία και ξεχωριστή οντότητα, η σύγκρουση με άλλες ομάδες και ο προγραμματισμός των δραστηριοτήτων τους. Ως αποτέλεσμα της συλλογικής αυτής συμπεριφοράς, προκύπτει η ανάπτυξη κάποιας παράδοσης, μιας μη σταθερής εσωτερικής δομής, ομαδικού πνεύματος, αισθήματος αλληλεγγύης, συνειδητοποίησης της ομάδος και σύνδεση με μια τοπική περιοχή» (Μανουδάκη, 2011). Συνεπώς θα πρέπει να γίνεται διάκριση μεταξύ των συμμοριών ανηλίκων που στοχεύουν στην διάπραξη σοβαρών έκνομων ενεργειών και των διαφόρων ομάδων ανηλίκων που διαθέτουν ξεχωριστή ταυτότητα λόγω των πολιτικών τους πεποιθήσεων, ή λόγω της μουσικής που ακούν. Ένα άλλο χαρακτηριστικό που διακρίνει τις συμμορίες ανηλίκων είναι η συναισθηματική και πρακτική κάλυψη που προσφέρουν στα μέλη τους, τα οποία συνήθως βρίσκουν στις συμμορίες αυτά που η οικογένεια τους αδυνατεί να τους προσφέρει. Κυρίως την αποδοχή και την κατανόηση. Ο αρχηγός της συμμορίας υποκαθιστά την πατρική φιγούρα και προκαλεί στα μέλη σεβασμό και δέος. Ολοκληρώνοντας πρέπει να αναφερθεί και η δομή αυτών των οργανώσεων, η οποία αποτελείται από τον αρχηγό και την ηγετική του ομάδα, που λαμβάνουν τις αποφάσεις και οργανώνουν τις μελλοντικές ενέργειες της συμμορίας. Ακολουθούν τα σταθερά μέλη τα οποία συνήθως δρουν σε υποομάδες και εκτελούν τα παράνομα σχέδια της ηγετικής ομάδας. Εν συνεχεία υπάρχουν τα περιφερειακά μέλη τα οποία αποτελούνται από άτομα τα οποία κατά διαστήματα συνεργάζονται με τα σταθερά μέλη της συμμορίας είτε πρόκειται για άτομα τα οποία επιθυμούν να ενταχθούν στην συμμορία. Τέλος η δομή μιας συμμορίας ανηλίκων ολοκληρώνεται με ένα ευρύτερο δίκτυο γνωριμιών που αποτελείται κυρίως από ενήλικες με παραβατική συμπεριφορά που δεν ανήκουν στην συμμορία άλλα προέρχονται από το συγγενικό και φιλικό περιβάλλον των μελών των συμμοριών και μερικές φορές εμπλέκονται στις δράσεις τους (Ζαχαρογέωργα, 2018) .

Οι προεκτάσεις του φαινομένου συμμορίες ανηλίκων

Η συμμετοχή σε συμμορίες ανηλίκων δημιουργεί πολλαπλές αρνητικές επιδράσεις τόσο στην κοινωνία όσο και στην ψυχολογία των εμπλεκομένων, δηλαδή τόσο στα ίδια τα μέλη των συμμοριών, όσο και στους συμμαθητές τους, και γενικότερα στην κοινότητα στην οποία ζουν και δραστηριοποιούνται. Μάλιστα οι αρνητικές προεκτάσεις είναι σε σχεδόν διπλάσιο ποσοστό για όσους υπήρξαν μέλη συμμοριών, σε σύγκριση με όσους ανέπτυξαν κάποιου είδους παραβατική συμπεριφορά ως ανήλικοι, χωρίς όμως να έχουν υπάρξει μέλη συμμοριών ανηλίκων (Gilman, Hill & Hawkins, 2014).

Οι κοινωνικές επιπτώσεις

Οι επιπτώσεις είναι πολλαπλές και σημαντικές για το κοινωνικό σύνολο, καθώς επηρεάζουν έμμεσα αλλά και άμεσα πολλές φορές την ασφάλεια και την ευημερία του κοινωνικού συνόλου. Ειδικότερα όσοι υπήρξαν μέλη συμμοριών ανηλίκων έχουν πιθανότητες άνω του 60% να φυλακιστούν ως ενήλικες, ποσοστό άνω του 60% εξ αυτών είναι άνεργοι, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία δεν κατορθώνει να ολοκληρώσει την τυπική εκπαίδευση, συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στην αύξηση της σχολικής διαρροής. Συνεπώς παρατηρείται ότι συμβάλλουν στην αύξηση της ανεργίας και της εγκληματικότητας, καθώς ως ενήλικες συνεχίζουν να διαπράττουν παράνομες πράξεις, ενώ η πλειοψηφία κρατείται σε σωφρονιστικά καταστήματα. Κάποιες από τις παράνομες πράξεις, είναι και η εμπορία ναρκωτικών, που είναι έγκλημα με βαρύτατες και ολέθριες συνέπειες για το κοινωνικό σύνολο. Επίσης άνδρες και γυναίκες που υπήρξαν κατά την εφηβεία τους μέλη συμμοριών ανηλίκων, εμφανίζουν σημαντική τάση απόκτησης παιδιών πριν από την ενηλικίωσή τους, με όλα τα αρνητικά συνεπακόλουθα που μπορεί να επιφέρει η πρόωρη μητρότητα και πατρότητα, στους ίδιους, στα παιδιά τους και στο κοινωνικό

περιβάλλον. Σημαντική είναι και η διαπίστωση ότι η εμπλοκή παιδιών και εφήβων σε συμμορίες ανηλίκων επηρεάζει μακροπρόθεσμα και σημαντικά τη σωματική και ψυχική τους υγεία, καθώς η πλειοψηφία εξ αυτών χρησιμοποιεί συστηματικά ναρκωτικά και αλκοόλ. Επιπρόσθετα προκαλεί την ρήξη των οικογενειακών και φιλικών σχέσεων. Εν κατακλείδι από την συμμετοχή ανηλίκων σε συμμορίες, απειλείται κυρίως η ασφάλεια και η υγεία του κοινωνικού συνόλου, ενώ παράλληλα προκαλείται πλήθος οικογενειακών και εκπαιδευτικών προβλημάτων (Gilman, Hill & Hawkins, 2014).

Οι επιπτώσεις στην ψυχολογία των εμπλεκομένων μερών

Οι επιπτώσεις στην ψυχολογία των ίδιων των μελών των συμμοριών ανηλίκων είναι κυρίως η εμφάνιση βίαιης συμπεριφοράς και επιθετικότητας που θα τους ακολουθεί και στην ενήλικη ζωή τους. Κατ' επέκτασιν η ανάπτυξη εκ μέρους τους τέτοιου είδους συμπεριφορών, σημαίνει ότι αποδέκτες θα είναι κυρίως πρόσωπα από το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο δρουν (Dong & Krohn, 2016). Επίσης από μελέτες που έχουν διεξαχθεί επισημαίνεται ότι όσοι υπήρξαν μέλη συμμοριών ανηλίκων έχουν δεχθεί, ως θύματα, σε μεγαλύτερο ποσοστό, εν συγκρίσει με όσους δεν ήταν ποτέ μέλη ανάλογων συμμοριών, πράξεις επιθετικότητας και βιαιότητας. Οι πράξεις αυτές συνίστανται κυρίως σε ξυλοδαρμούς ή σε απειλές με διάφορα όπλα ή και μαχαίρια. Επίσης συνίστανται και σε πράξεις επιθετικότητας με την κλασσική τους μορφή. Δηλαδή έχουν θυματοποιηθεί από συνομηλίκους τους οι οποίοι μπορεί να τους επιτίθενται όχι μόνο σωματικά αλλά και λεκτικά, να τους χλευάζουν ή να διαδίδουν άσχημες φήμες και γενικότερα να τους εκφοβίζουν. Η ανωτέρω θυματοποίηση προκαλεί έντονα αρνητικά συναισθήματα, όπως μελαγχολία, κατάθλιψη και τάσεις αυτοκτονίας, ενώ όσο μικρότερα ηλικιακά είναι τα θύματα τόσο περισσότερο επηρεάζεται η ψυχική τους υγεία. Εμφανίζεται όμως το παράδοξο, για τα μέλη των συμμοριών ανηλίκων να εμφανίζουν μεγαλύτερη ανθεκτικότητα στις αρνητικές συναισθηματικές επιδράσεις που υφίστανται λόγω της θυματοποίησής τους και αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι στην συμμορία βρίσκουν αλληλεγγύη, υποστήριξη και κατανόηση που τους βοηθούν να ξεπεράσουν τα αρνητικά συναισθήματα. Επίσης θεωρούν την θυματοποίηση ως αναπόσπαστο μέρος της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και είναι περισσότερο πιθανό να αποδώσουν την θυματοποίησή τους σε εξωγενείς παράγοντες και όχι σε δικό τους χαρακτηριστικό (Conway-Turner, Visconti, & Winsler, 2020).

Αντιμετώπιση του φαινομένου συμμορίες ανηλίκων

Το φαινόμενο των συμμοριών ανηλίκων, παρουσιάζει αυξητική πορεία τα τελευταία έτη, ενώ οι επιδράσεις που ασκεί είναι πολλαπλές τόσο για τους ίδιους τους εμπλεκόμενους όσο και για το κοινωνικό σύνολο. Το σχολείο είναι η κοινωνική ομάδα η οποία μετά την οικογένεια ασκεί την μεγαλύτερη επίδραση στα παιδιά και στους εφήβους, ενώ παίζει καθοριστικό ρόλο στην κοινωνικοποίησή τους. Συνεπώς μπορεί και εν τοις πράγμασι, διαδραματίζει ρόλο παρεμβατικό και προληπτικό στο εν λόγω φαινόμενο. Ειδικότερα στο σχολείο μπορούν να αναπτυχθούν διαφόρων ειδών παρεμβάσεις και δραστηριότητες που στοχεύουν στην καταγραφή και στην αντιμετώπιση του φαινομένου προληπτικά και κατασταλτικά. Οι ενέργειες στοχεύουν στους ίδιους τους μαθητές (θύτες και θύματα), στις οικογένειές τους, στην εφαρμογή μεθόδων και πρακτικών διδασκαλίας που αποσκοπούν στην μείωση του φαινομένου και στην αλλαγή κουλτούρας του σχολείου. Σημαντικό είναι να υπάρχουν και παρεμβάσεις που θα εμπλέκουν ενεργά και την κοινότητα, ώστε μέσα από την ενεργό διάδραση να επιλύονται διαφορές που μπορούν να οδηγήσουν σε συγκρούσεις.

Αναλυτικότερα, οι παρεμβάσεις που συνίστανται σε άμεσες ενέργειες προς τους μαθητές και τις οικογένειές τους, μπορεί να πάρουν την μορφή διαλέξεων που θα προσφέρουν πληροφορίες σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς για τα ναρκωτικά, την ψυχική υγεία, και γενικότερα τις προβληματικές συμπεριφορές. Επίσης μπορούν να διοργανωθούν προγράμματα πρόληψης του εγκλήματος, καθώς μέσα από την παρουσίαση

των παραγόντων και των συνθηκών που βοηθούν στην ανάπτυξη έκνομων ενεργειών, παρέχονται χρήσιμες πληροφορίες που θα βοηθήσουν στην πρόληψη παράνομων συμπεριφορών. Ακόμη η συμπλήρωση ερωτηματολόγιων από το σχολείο και την κοινότητα για την συγκέντρωση πληροφοριών και την καταγραφή και έγκαιρη διάγνωση της εγκληματικότητας, κινείται προς αυτή την κατεύθυνση. Σημαντικό ρόλο στην πρόληψη παίζουν και προγράμματα που αποσκοπούν στην καλλιέργεια και ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και συμπεριφορών από τους μαθητές, ώστε να μπορούν να αυτοδιαχειρίζονται, να αναγνωρίζουν πιθανούς κινδύνους και να υιοθετούν τις σωστές συμπεριφορές. Ακόμη προς αυτή την κατεύθυνση κινείται η συστηματική παρατήρηση της συμπεριφοράς των μαθητών, και η τροποποίησή της, μέσω ανταμοιβών και τιμωριών. Επίσης η συμβουλευτική, ψυχολογική και θεραπευτική ενίσχυση των μαθητών και των οικογενειών τους είναι πολύ αποτελεσματική πρακτική. Η χρησιμοποίηση ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας, της βιωματικής μάθησης, της ενεργής και εξατομικευμένης διδασκαλίας, βελτιώνουν την σχολική επίδοση των μαθητών και ενισχύουν την σύνδεσή τους με το θεσμό του σχολείου, γεγονός που δρα προληπτικά κατά της εγκληματικότητας. Επιπλέον θετικό αντίκτυπο έχουν δράσεις που αποσκοπούν στην αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου, η οποία είναι αποτρεπτική για την εμφάνιση παραβατικών συμπεριφορών, όπως η υιοθέτηση συγκεκριμένων διαδικασιών και τελετών. Ξεχωριστό ρόλο παίζουν τα προγράμματα που απευθύνονται στις οικογένειες των παιδιών που εμπλέκονται ή που υπάρχει κίνδυνος να εμπλακούν σε συμμορίες, καθώς επιδιώκουν την ενεργό συνεργασία τους με το σχολείο για την επίλυση προβλημάτων συμπεριφοράς. Επίσης τους παρέχουν συμβουλευτικές και θεραπευτικές συνεδρίες για την εκμάθηση τεχνικών διαχείρισης των παιδιών τους, αλλά και για την απεξάρτηση των ίδιων από ναρκωτικά και αλκοόλ, όταν παρίσταται ανάγκη. Σημαντική θέση μπορούν να έχουν και τα προγράμματα που επιδιώκουν την ανάπτυξη διάδρασης μεταξύ σχολείου και κοινότητας ή μεταξύ των διαφορετικών ομάδων που υφίστανται στο σχολικό πλαίσιο, με σκοπό την κατανόηση και αποδοχή των διαφορών και την αποφυγή συγκρούσεων. (Gottfredson, & Gottfredson, 2001).

Ειδική αναφορά θα πρέπει να γίνει και για τους ειδικούς επιστήμονες, όπως ψυχολόγους, καθοδηγητές και διαμεσολαβητές οι οποίοι μαζί με τους εκπαιδευτικούς είναι αυτοί που θα μπορέσουν έγκαιρα να διαπιστώσουν τις ανάγκες για παρέμβαση και επιδιώκοντας την συνεργασία με τις οικογένειες και την κοινότητα θα μπορέσουν να διαχειριστούν έγκαιρα άλλα και να προλάβουν την σύσταση συμμοριών ανηλίκων.

Επιτακτική είναι και η ανάγκη να υπάρξει στενή συνεργασία των σχολείων και με τις αρμόδιες δικαστικές υπηρεσίες, ώστε μέσω της ανταλλαγής πληροφοριών να καθίσταται εφικτή η έγκαιρη διάγνωση περιστατικών συμμοριών ανηλίκων και ακολούθως η υιοθέτηση των κατάλληλων πρακτικών για την διαχείρισή τους (Arciaga, Sakamoto, & Jones, 2010).

Τα προγράμματα παρέμβασης και πρόληψης συμμοριών ανηλίκων, τις τελευταίες δεκαετίες εφαρμόστηκαν σε πλήθος περιπτώσεων, χρειάζεται όμως να εκτιμηθεί προσεκτικά η αποτελεσματικότητά τους προκειμένου να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα για την χάραξη του σωστού μείγματος πολιτικής που θα οδηγήσει αν όχι στην εξάλειψη, τουλάχιστον στην δραστική μείωση του φαινομένου (Wong, Gravel, Bouchard, Descormiers, & Morselli, 2016).

Ελληνική πραγματικότητα

Στην ελληνική κοινωνία το ζήτημα της αντιμετώπισης της παραβατικότητας των ανηλίκων, ιδιαίτερη έκφανση του οποίου αποτελεί και η σύσταση συμμοριών ανηλίκων, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία ανατίθεται σε θεσμοθετημένα όργανα που δρουν κυρίως κατασταλτικά και σε μικρότερο βαθμό προληπτικά.

Ειδικότερα η αστυνομία με την Διεύθυνση Ασφαλείας αλλά και την Διεύθυνση δίωξης ηλεκτρονικού εγκλήματος, της οποίας η τοπική αρμοδιότητα εκτείνεται σε ολόκληρη την

επικράτεια, μεριμνούν για την πρόληψη αλλά και για την καταστολή πάσης φύσεως εγκλημάτων κατά των ανηλίκων, αλλά και όσα διαπράττονται από ανηλίκους. Συγκεκριμένα δέχονται μηνύσεις και εγκλήσεις για αδικήματα που έχουν διαπραχθεί από ανηλίκους, διεξάγουν ανακριτικές πράξεις μετά από σχετική εισαγγελική παραγγελία, αλλά και αυτεπαγγέλτως όταν υφίσταται αυτόφωρο αδίκημα(Ταμιχτσής, 2016).

Η εισαγγελία αποτελεί δικαστική αρχή της οποίας μεγάλο μέρος των αρμοδιοτήτων της, είναι η άσκηση ποινικής δίωξης όταν λαμβάνει γνώση αξιόποινων πράξεων είτε από την αστυνομία είτε από ιδιώτες που έμαθαν για κάποια αξιόποινη γνώση είτε υπήρξαν οι ίδιοι θύματα. Ο εισαγγελέας κατόπιν εξέτασης μπορεί είτε να θέσει την έγκληση στο αρχείο όταν το αδίκημα έχει παραγραφεί ή όταν είναι νόμω ή ουσία αβάσιμη, είτε να παραπέμψει την υπόθεση στο ακροατήριο. Επίσης σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία κατά την προδικασία υπάρχει ειδικός ανακριτής ανηλίκων για την διενέργεια των απαραίτητων ανακριτικών πράξεων, ο οποίος δύναται να ζητήσει την συνδρομή του επιμελητή ανηλίκων για την συλλογή πληροφοριών όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο (Ταμιχτσής, 2016).

Τα δικαστήρια ανηλίκων είναι αποκλειστικά αρμόδια για την εκδίκαση των αξιόποινων πράξεων που τελέστηκαν από ανηλίκους. Αποφασίζουν για την επιβολή αναμορφωτικών ή θεραπευτικών μέτρων σύμφωνα με όσα προβλέπονται στην ισχύουσα νομοθεσία. Έχουν θεσμοθετηθεί ήδη από το 1930 και σύμφωνα με τον ισχύοντα Κώδικα Ποινικής Δικονομίας τα δικαστήρια ανηλίκων είναι το Μονομελές Δικαστήριο ανηλίκων που είναι αρμόδιο για την εκδίκαση όλων των πράξεων για τις οποίες δεν έχει αρμοδιότητα το Τριμελές Δικαστήριο ανηλίκων, το Τριμελές Δικαστήριο ανηλίκων καθώς και το Εφετείο ανηλίκων που είναι αρμόδιο για την εκδίκαση των υποθέσεων σε δεύτερο βαθμό μετά την άσκηση εφέσεων κατά των αποφάσεων που εκδίδουν το Μονομελές και το Τριμελές Δικαστήριο ανηλίκων. Σημαντικό για την προστασία των ανήλικων δραστών είναι ότι οι συνεδριάσεις των Δικαστηρίων ανηλίκων δεν είναι δημόσιες, ενώ τα εν λόγω Δικαστήρια πριν αποφασίσουν για τα μέτρα ή την ποινή που θα επιβάλλουν με την απόφασή τους στους ανήλικους δράστες, λαμβάνουν υπόψιν τους την συνταχθείσα έκθεση κοινωνικής έρευνας για τον ανήλικο δράστη που ετοιμάζει η υπηρεσία επιμελητών ανηλίκων (Ταμιχτσής, 2016).

Η υπηρεσία επιμελητών ανηλίκων λειτουργεί στην έδρα κάθε Πρωτοδικείου ανά την ελληνική επικράτεια και την εποπτεία της λειτουργίας της την έχει ο Δικαστής ανηλίκων. Η συμβολή της εν λόγω υπηρεσίας σε όλα τα στάδια της ποινικής διαδικασίας είναι πολύ σημαντική καθώς διεξάγει κοινωνική έρευνα για τους κατηγορούμενους και συντάσσει την σχετική έκθεση κοινωνικής έρευνας, η οποία και λαμβάνεται υπόψιν από τον Δικαστή ανηλίκων προκειμένου να σχηματίσει δικανική κρίση. Σημαντικό είναι ότι η έκθεση κοινωνικής έρευνας εκτός από την κρίση που εμπεριέχει για την προσωπικότητα του δράστη και πληροφορίες για το περιβάλλον στο οποίο αυτός δρα και κινείται, περιέχει και προτάσεις συγκεκριμένες για την μεταχείριση του κατηγορούμενου (Ταμιχτσής, 2016). Επιπλέον αρμοδιότητες της υπηρεσίας ανηλίκων είναι η εξωιδρυματική μεταχείριση ανηλίκων που έχουν διαπράξει ή κινδυνεύουν να διαπράξουν έκνομες ενέργειες ή που έχουν πέσει θύματα αξιόποινων πράξεων. Επίσης η παροχή υποστήριξης στους ανηλίκους τόσο στο επίπεδο της πρόληψης παραβατικότητας και θυματοποίησης ανηλίκων όσο και της μεταχείρισης, η συνδρομή και επίβλεψη ατόμων, τα οποία έχουν καταδικασθεί με αναστολή εκτέλεσης της ποινής τους υπό επιτήρηση ή των οποίων η ποινή έχει μετατραπεί σε υποχρέωση παροχής κοινωφελούς εργασίας ή έχουν απολυθεί υπό όρους, άρθρ. 29 Π.Δ.96/2017, (e-νομοθεσία.gr, 2021).

Οι εταιρίες προστασίας ανηλίκων είναι Ν.Π.Δ.Δ., βρίσκονται στην έδρα κάθε Πρωτοδικείου και εποπτεύονται από το Υπουργείο Δικαιοσύνης. Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία ο σκοπός τους είναι κυρίως η πρόληψη της εγκληματικότητας στους ανήλικους οι οποίοι διατρέχουν αυξημένους κινδύνους να αναπτύξουν έκνομες συμπεριφορές. Επίσης παρέχουν υλική και κοινωνική στήριξη σε ανηλίκους στους οποίους έχουν επιβληθεί αναμορφωτικά μέτρα ή έχουν απολυθεί από ίδρυμα αγωγής ανηλίκων ή ειδικό κατάστημα

κράτησης ανηλίκων ή κατά των οποίων εκκρεμεί ποινική δίκη για αξιόποινη πράξη, ή διαβιώνουν σε κοινωνικό περιβάλλον που εμφανίζει έκνομη ή και προβληματική συμπεριφορά. Ακόμη παρέχουν επαγγελματική κατάρτιση, εκπαίδευση, ψυχαγωγία και στέγη σε ανηλίκους, αλλά και δωρεάν παροχή νομικής υποστήριξης σε όσους την χρειάζονται.

Κατασταλτικά δρούν κυρίως και τα Ιδρύματα Αγωγής Ανηλίκων στα οποία διαβιούν κυρίως ανήλικοι στους οποίους τους έχει επιβληθεί η εκεί παραμονή ως αναμορφωτικό μέτρο, καθώς και ανήλικοι οι οποίοι κινδυνεύουν να αναπτύξουν έκνομη συμπεριφορά καθώς διαβιούν σε επικίνδυνο περιβάλλον.

Τέλος στα Ειδικά Καταστήματα Κράτησης νέων εκτίουν τις επιβληθείσες, σε ανήλικους, ποινές στερητικές της ελευθερίας τους, όταν αυτό επιβάλλεται από την ισχύουσα ποινική νομοθεσία (Ταμιχτσής, 2016).

Επίλογος

Οι συμμορίες ανηλίκων, με βάση τα στατιστικά δεδομένα, είναι ένα φαινόμενο που απαιτεί την ιδιαίτερη προσοχή αυτών που ασκούν πολιτική προκειμένου να ληφθούν τα κατάλληλα μέτρα για την αντιμετώπισή του. Τα μέτρα που λαμβάνονται θα πρέπει να έχουν γνώμονα την συνθετότητα και πολυπλοκότητα του φαινομένου. Όλες οι παρεμβάσεις θα πρέπει να επιδιώκουν την άμεση συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια αλλά και την ευρύτερη κοινότητα, ώστε να επιτευχθούν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Στην χώρα μας θα πρέπει να ληφθούν μέτρα που θα ενθαρρύνουν την στενή συνεργασία του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών και την κοινότητα, παράλληλα όμως η πολιτεία θα πρέπει να αναλάβει νομοθετικές πρωτοβουλίες, προκειμένου να αναπτυχθεί μια σταθερή συνεργασία μεταξύ του σχολείου και των θεσμοθετημένων οργάνων που ασκούν κοινωνικό έλεγχο όπως είναι η αστυνομία και η υπηρεσία επιμελητών ανηλίκων, προκειμένου να αποτραπεί η εμφάνιση έκνομων ενεργειών από ανηλίκους και δη η σύσταση συμμοριών ανηλίκων.

Αναφορές

Arciaga, M., Sakamoto, W., & Jones, E. F.. (2010). Responding to Gangs in the School Setting. *National gang center bulletin, 5.* Προσπελάστηκε στις 15-04-2021 https://ojjdp.ojp.gov/library/publications/responding-gangs-school-setting.

Conway-Turner, J., Visconti, K., & Winsler, A.. (2020). The role of gang involvement as a protective factor in the association between peer victimization and negative emotionality. *Youth & Society, 52*(3), 469–489.

Gottfredson, G. D., & Gottfredson, D. C.. (2001). Gang problems and gang programs in a national sample of schools. Gottfredson Associates, Inc., Ellicott City, MD. http://www.gottfredson.com.

Dong, B., & Krohn, M. D.. (2016). Escape from violence: What reduces the enduring consequences of adolescent gang affiliation? *Journal of Criminal Justice, 47,* 41–50.

Gilman, B. A., Hill, G. K., & Hawkins, J. D.. (2014). Long-Term Consequences of Adolescent Gang Membership for Adult Functioning. *American Journal of Public Health, 104*(5), 938-945.

Wong, J.S., Gravel, J., Bouchard, M., Descormiers, K. & Morselli, C.. (2016). Promises kept? A meta-analysis of gang membership prevention programs**.** *Journal of criminological research, policy and practice***,** 2**(**2**)**, 134-147. https://doi.org/10.1108/JCRPP-06-2015-0018.

Ζαχαρογέωργα Τ. (2018). Διερεύνηση των ψυχοκοινωνικών και εκπαιδευτικών χαρακτηριστικών ανηλίκων με παραβατική συμπεριφορά και προσδιορισμός κριτηρίων για την ανάπτυξη ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης. (Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης). Διαθέσιμο από την βάση δεδομένων του Εθνικού Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. . (No. 44631).

Μανουδάκη, Θ. (2011). Η σύγχρονη εγκληματικότητα, η αντιμετώπιση και η επιστήμη της εγκληματολογίας. (Τόμος 1). Αθήνα: Νομική βιβλιοθήκη.

Ταμιχτσής, Ι. (2016). Νεανική παραβατικότητα και σχολείο: μορφές παραβατικής συμπεριφοράς και κοινωνικός έλεγχος μαθητών - μαθητριών γυμνασίων και λυκείων της Αθήνας: ο ρόλος του σχολείου. (Διδακτορική διατριβή, Πάντειο πανεπιστήμιο κοινωνικών και πολιτικών επιστημών). Διαθέσιμο από την βάση δεδομένων του Εθνικού Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. (No. 37980).

Διαθέσιμο: https://www.e-nomothesia.gr/kat-dikasteria-dikaiosune/proedriko-diatagma-96-2017-fek-136a-11-9-2017.html, προσπελάστηκε στις 10/5/2021).

Ένταξη και προϋποθέσεις για ισότιμη συνεκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο

Χρονοπούλου Αθανασία
Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Δασκάλων (ΠΕ70), ΠΕ.Κ.Ε.Σ.Πελοποννήσου
athanasiaxron@gmail.com

Διαβάτη Νικολία
ΠΕ 70, εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης στο Δημοτικό Σχολείο Πεταλιδίου
nikidiavati@gmail.com

Χριστοφορίδου Αλεξάνδρα
ΠΕ 70, εκπαιδευτικός στο Δημοτικό Σχολείο Θουρίας
alexian_christi21@hotmail.com

Περίληψη

Η αρχή της συνεκπαίδευσης εντάσσει τη φιλοσοφία και τις αξίες των βασικών ιδεολογικών αρχών περί κοινωνικής δικαιοσύνης και ίσων ευκαιριών και προβάλλει την αμφισβήτηση των τρόπων με τους οποίους τα εκπαιδευτικά συστήματα ενσωματώνουν και διαιωνίζουν τις διακρίσεις και τις κοινωνικές ανισότητες σε σχέση με περιθωριοποιημένες και αποκλεισμένες ομάδες μαθητών σε μια σειρά από χαρακτηριστικά σχετικά με τις ικανότητες, την πολιτισμική ετερότητα, την αναπτυξιακή πορεία και τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες. Επιπλέον, η ενταξιακή εκπαίδευση ασκεί κριτική έρευνα στην πειθαρχία και στον έλεγχο της γνώσης που διαμορφώνουν την κουλτούρα της σχολικής πραγματικότητας, όπως συνεπάγεται από νομοθετικές διατάξεις, θεσμούς, ακαδημαϊκούς λόγους και θετικιστικά παραδείγματα των επιστημών, που παρεισφρέουν στη διδασκαλία και τα αναλυτικά προγράμματα, στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και τον σχεδιασμό και οργάνωση αυτών, στη μάθηση και την αξιολόγηση, στον διαχωρισμό, κατηγοριοποίηση και αποκλεισμό μαθητικών πληθυσμών από την εκπαίδευση. Στόχος της εργασίας μας αποτελεί η αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης (εννοιολογική σημασία του όρου της ένταξης-νομοθετικό πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα-μοντέλα συνεκπαίδευσης-προϋποθέσεις εφαρμογής της χαρακτηριστικά στοιχεία του ειδικού παιδαγωγού) και η παρουσίαση παιδαγωγικού υλικού βασισμένο στις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Λέξεις κλειδιά: ένταξη, ισότητα, συνεκπαίδευση, διαφοροποιημένη διδασκαλία, παιδαγωγικό υλικό

Εισαγωγή

Σε πολλές χώρες υιοθετείται η ιδέα της συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς αναπηρίες (inclusive education) σε «ένα σχολείο για όλους». Εντούτοις, η δημιουργία σχολείων στα οποία εφαρμόζονται προγράμματα συνεκπαίδευσης προϋποθέτει αλλαγές στη δομή, στη λειτουργία του σχολείου αλλά και στην εκπαιδευτική πολιτική γενικότερα.

Συνεπώς, εκπαίδευση για όλους σημαίνει διασφάλιση της υψηλής ποιότητας υπηρεσιών, οι οποίες να καλύπτουν τις ανάγκες μόρφωσης όλων των μαθητών. Η ποιοτική εκπαίδευση οχυρώνεται από ένα σχολικό σύστημα στο οποίο η ποικιλότητα και η ευελιξία αποτελούν σημαντικά συστατικά, που στηρίζουν την προσωπική ανάπτυξη και την πρόοδο του συνόλου των μαθητών, χωρίς εξαιρέσεις. Επειδή, πολλές φορές τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εγκαταλείπονται σε ένα περιβάλλον χωρίς να έχει προηγηθεί συγκεκριμένος προγραμματισμός ή παροχές (Barton, 2000).

Το θεωρητικό πλαίσιο της ένταξης

Σε μια προσπάθεια προσέγγισης του θεωρητικού πλαισίου της ένταξης, είναι προτιμότερο αυτό να περιγραφεί και να προσδιοριστεί μέσα από τη βάση μιας νέας «από κάτω» ή «από μέσα προς τα έξω» συνδιαμόρφωσης της κοινωνικής πραγματικότητας η οποία θα αρθρώνεται και θα χτίζεται, γκρεμίζοντας κυρίαρχες και αναντίρρητες αλήθειες, δομημένες επάνω σε ένα πρότυπο και ανελαστικό «σώμα γνώσης» (Barnes, Oliver & Barton, 2002).

Η ένταξη εναντιώνεται στη φιλοσοφία της ενσωμάτωσης και αποτελεί αίτημα για την διεύρυνση εννοιών (διαφορετικότητα, αναπηρία, εκπαίδευση) που ήδη έχουν παγιωθεί με περιορισμένο τρόπο στις αντιλήψεις και κατευθύνουν την κουλτούρα στο χώρο του σχολείου. Προσκρούει σε όλη τη μορφολογία του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος, σε σχέση με το πώς έχει διαμορφωθεί έως τώρα, βάσει πολιτικοοικονομικών, πολιτισμικών και κοινωνικών σχηματισμών για την οργάνωση της σύγχρονης κοινωνίας. Μιας κοινωνίας που λειτουργεί υπό το πρίσμα των υψηλών επιδόσεων, της αποτελεσματικής και αποδοτικής εργασίας, της παραγωγικότητας της εργασίας και των προϊόντων που επιφέρει, της εργασιακής ηθικής, της προσωπικής ανέλιξης και επιτυχίας στην κοινωνική κλίμακα, στον ανταγωνισμό, της επιχειρησιακής λογικής και της ανεμπόδιστης και τεχνοκρατικής ελεύθερης αγοράς, του καταναλωτισμού και της «αναλώσιμης» ανάγκης (Βλάχου, Διδασκάλου& Παπανάνου, Σιδέρη, Ντεροπούλου& Μπαλαφούτη, 2012).

Η ειδική αγωγή και το αίτημα της ισότητας

Η συνεκπαίδευση εντάσσεται στο πεδίο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως η ελευθερία, η υγεία, η κοινωνική πρόνοια και πρέπει να προστατεύεται από τις κυβερνήσεις των κρατών των Ηνωμένων Εθνών (Διακήρυξη των Δικαιωμάτων των Ατόμων με Αναπηρίες UN, 2006). Η UNESCO (2005) ορίζει τη συνεκπαίδευση: «… ως στρατηγική, η οποία στοχεύει να απαντήσει στη μεγάλη πολυμορφία του μαθητικού πληθυσμού, ενδυναμώνοντας τις ευκαιρίες συμμετοχής και πρόσβασης στην εκπαίδευση και μειώνοντας τον αποκλεισμό από και εντός του εκπαιδευτικού συστήματος όπου και όταν αυτός εμφανίζεται. Σχετίζεται με την ισότιμη σχολική ένταξη όλων των μαθητών, με ιδιαίτερη έμφαση σε εκείνους οι οποίοι είναι ήδη αποκλεισμένοι ή απειλούνται με αποκλεισμό».

Σύμφωνα με τις αρχές της συνεκπαίδευσης όλοι οι μαθητές είναι ισότιμα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες συμμετέχουν ως κανονικά μέλη της ομάδας της τάξης σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία. Θα πρέπει, όμως, το περιβάλλον της εκπαίδευσης και το πρόγραμμα διδασκαλίας να προσαρμόζονται στις ιδιαιτερότητες των μαθητών. Η ανομοιογένεια της ομάδας της κανονικής της τάξης ωφελεί όλους (Tilstone, 2000).

Το νομοθετικό πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα

Ο τελευταίος Νόμος 3699/2008 της ειδικής αγωγής αναφέρει :*«…βελτίωση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων τους, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή επανένταξη τους στο γενικό σχολείο, όπου και όταν αυτό είναι δυνατόν…. (Αρ. 2 παρ.5 Ν. 3699/2008)* καθώς και : *«Οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν: Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών» (Ν.3699/2008, Αρ.6, παρ.1β)».*

Με βάση τον Νόμο αυτό, η κατεύθυνση και ο στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής που προωθείται σήμερα είναι η συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες.

Εφαρμογή της συνεκπαίδευσης-Μοντέλα

Η εφαρμογή του μοντέλου της συνεκπαίδευσης επηρεάζει και διαμορφώνει τις αναπαραστάσεις των εμπλεκόμενων ομάδων και ατόμων, αλλά ταυτόχρονα διαμορφώνεται

και τροποποιείται από εξωτερικές και εσωτερικές κοινωνικές και ψυχολογικές επιρροές του περιβάλλοντος. Φαινόμενα κοινωνικής επιρροής , τόσο από την πλευρά της πλειονότητας όσο και από το μέρος της μειονότητας αναδύονται καθημερινά στο σχολικό περιβάλλον και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Mugny, & Papastamou 1982, στο Μιχαηλίδης, 2009).

Σύμφωνα με τον Norwich (2000) τα μοντέλα συνεκπαίδευσης είναι τα εξής:

i) *Μοντέλο της πλήρους συνεκπαίδευσης* (full inclusion). Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες δεν δέχονται καμία υποστηρικτική βοήθεια και κανενός είδους ειδική εκπαίδευση καθώς θεωρείται ότι το εκπαιδευτικό περιβάλλον της τάξης είναι το πιο κατάλληλο για όλα τα παιδιά (ισότιμη συμμετοχή- καμία διάκριση-επικέντρωση στην αλληλεπίδραση).

ii) Μοντέλο της συμμετοχής στην ίδια τάξη (focus on participating in the same place). Παροχή υποστηρικτικής βοήθειας από ειδικό παιδαγωγό (ψυχολόγο ή άλλο ειδικό) εντός ή/και εκτός της τάξης συνεκπαίδευσης σε κάποιο ειδικό χώρο. Υπάρχει ειδική νομοθεσία και αναλυτικό πρόγραμμα που προσαρμόζεται στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες. Έτσι, δεν υπάρχουν ειδικά σχολεία αλλά μόνο τάξεις υποστήριξης, οι οποίες λειτουργούν στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης.

iii) Μοντέλο της επικέντρωσης στις ατομικές ανάγκες (focus on individual needs). Δίνει έμφαση στην αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών. Η φοίτηση σε μονάδες εκτός της γενικής εκπαίδευσης αποφασίζεται με γνώμονα τις ατομικές ανάγκες των μαθητών όπως αυτές εκτιμώνται κατόπιν συστηματικής αξιολόγησης της ακαδημαϊκής προόδου και της κοινωνικής ανάπτυξής τους από το εκπαιδευτικό προσωπικό.

iv) *Περιοριστικό μοντέλο συνεκπαίδευσης (choice limited inclusion).* Αναγνωρίζει ότι η εκπαίδευση σε ειδικά σχολεία είναι βοηθητική για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες κυρίως σε ό,τι αφορά την ακαδημαϊκή τους πρόοδο και ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν στη γενική εκπαίδευση καθώς η αλληλεπίδραση με παιδιά χωρίς αναπηρία είναι εξίσου βοηθητική. Στην απόφαση σχετικά με το σχολείο στο οποίο θα φοιτήσει το παιδί συμμετέχουν και οι γονείς.

Προϋποθέσεις της εφαρμογής της συνεκπαίδευσης

Η εκπαιδευτική πολιτική χρειάζεται αλλαγή σε επίπεδο υποδομών, έτσι ώστε το φυσικό περιβάλλον του σχολείου να είναι προσβάσιμο σε άτομα με αναπηρία, καθώς και αλλαγή σε επίπεδο έμψυχου δυναμικού, δηλαδή, την τοποθέτηση ειδικών παιδαγωγών στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Είναι επιτακτική η αλλαγή σε επίπεδο της νομοθεσίας, ώστε να προωθηθούν οι απαραίτητες μεταρρυθμίσεις και σε θεσμικό επίπεδο. Η αλλαγή του σχολείου προϋποθέτει, επομένως, συνολική αλλαγή πολιτικής προς την κατεύθυνση της συνεκπαίδευσης (Barton, 2004). Οι κεντρικοί φορείς και η πολιτική εξουσία να γίνουν περισσότερο επίμονοι και δραστικοί ασκώντας ταυτόχρονα αυστηρό έλεγχο για την εφαρμογή των αποφάσεων που παίρνουν (επιμόρφωση διδακτικού προσωπικού, δημιουργία υλικοτεχνικής υποδομής και υποστηρικτών υπηρεσιών (Χρηστάκης, 2000). Η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης μπορεί να γίνει αποτελεσματική όταν ολόκληρη η κοινωνία υποστηρίζει τις εκπαιδευτικές της πρακτικές, οι οποίες υιοθετούνται από την πολιτεία (Brown και Shearer, 2004). Επίσης, να υιοθετηθούν από την πολιτεία συμπληρωματικά μέτρα σε όλους τους τομείς της υγείας, της κοινωνικής πρόνοιας, του επαγγελματικού προσανατολισμού και της κατάρτισης (Σούλης, 2002).

Χρειάζεται αναδιοργάνωση του σχολείου ώστε να είναι ενεργή η συμμετοχή (μαθητών, δασκάλων, γονέων, μελών κοινότητας) στη λήψη αποφάσεων και στη διαμόρφωση της γενικότερης πολιτικής του σχολείου. Χρειάζεται χωροταξική ενσωμάτωση ώστε να ενταχθούν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να ενσωματωθούν με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους. Οι χώροι του σχολείου πρέπει να είναι προσβάσιμοι σε όλους τους μαθητές με κινητικά προβλήματα. Θα πρέπει να αναπτυχθούν κοινωνικές σχέσεις αλληλεπίδρασης (κοινωνικής ενσωμάτωσης) μεταξύ των μαθητών. Η αποτελεσματική καθοδήγηση από τον διευθυντή του σχολείου αλλά και η συνεργασία όλου

του προσωπικού είναι αναγκαία ώστε να δίνονται συλλογικές λύσεις. Στον σχεδιασμό του σχολικού προγραμματισμού και στη δέσμευση όλων για την τήρηση του (κοινοί στόχοι, επίλυση διαφορών, ανάληψη ατομικής δράσης και πρωτοβουλιών) είναι χρήσιμη η συμμετοχή όλου του προσωπικού. Κατά τη διδακτική διαδικασία απαιτείται συντονισμός και ανάπτυξη μορφών επικοινωνίας μεταξύ του προσωπικού του σχολείου χωρίς να περιορίζεται η αυτενέργεια και ο αυτοσχεδιασμός. Τέλος, χρειάζεται μεγάλη προσοχή στη διαρκή διερεύνηση και στον στοχασμό ως προς τις πρακτικές που εφαρμόζονται, ώστε να διαπιστώνονται τα οφέλη ή τα τυχόν προβλήματα από την εφαρμογή τους (Ainscow, 2004).

Σχετικά με τα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι απαραίτητος ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος έχοντας εξατομικευμένους στόχους, ευελιξία και διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων, πρέπει να παρέχονται εξατομικευμένα διδακτικά προγράμματα (διδακτική ενσωμάτωση), όπου κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας ο/η μαθητής/τρια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συμμετέχει στην ίδια διδακτική διαδικασία με τους υπόλοιπους μαθητές, με ή χωρίς παράλληλη στήριξη (Σαββάκης-Μοσχίδου, 2018).Τα διδακτικά μέσα και η εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να προσαρμόζονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών (κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας, συνεργατική διδασκαλία, συνεργατική μάθηση, επίλυση προβλημάτων μέσα από συνεργασία, ανομοιογενείς ομάδες και αποτελεσματική διδασκαλία και εξατομίκευση (Watkins, 2003). Μια από τις βασικότερες προϋποθέσεις της εφαρμογής της συνεκπαίδευσης είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Η αξιολόγηση των συναισθημάτων και του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτικών αποτελεί βασική προώθηση των απαιτούμενων αλλαγών (Barton, 2004). Σημαντικό στοιχείο για την επιτυχή εφαρμογή της συνεκπαίδευσης αποτελεί η υιοθέτηση συγκεκριμένων αρχών που προάγουν τη συνεργασία μεταξύ όλων όσων εμπλέκονται στην καθημερινή πρακτική του σχολείου (διευθυντής του σχολείου, η συνεργασία μεταξύ του δασκάλου της τάξης και του ειδικού παιδαγωγού, η συνεργασία μεταξύ των γονέων και η συνεργασία γονέων εκπαιδευτικών) (Πατσίδου, 2010).

Η διαδικασία της ένταξης /ενσωμάτωσης παιδιών με ιδιαιτερότητες έχει ένα δυναμικό και διαχρονικό χαρακτήρα, σχετίζεται με όλα τα επίπεδα και τους τομείς της ζωής του παιδιού (κοινωνικό, διαπροσωπικό, ακαδημαϊκό, επαγγελματικό κλπ.), καθώς και τις διαφορετικές εξελικτικές φάσεις (παιδική ηλικία, εφηβεία, ενήλικη ζωή κοκ.). Δηλαδή, η έκβασή της είναι απόρροια μακροκοινωνικών (νομοθεσία, εκπαιδευτική πολιτική, κοινωνική ανεκτικότητα, προκαταλήψεις, υποδομές, προσβασιμότητα σε εξειδικευμένες υπηρεσίες κλπ.) και μικροκοινωνικών παραμέτρων (σχολική μονάδα, φιλοσοφία σχολείου, διεύθυνση, δάσκαλος τάξης, γονείς άλλων παιδιών κοκ) που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους σε μία συνεχή και σταθερή βάση (Zipper & Simeonsson, 2004).

Οι κοινωνικές στάσεις και αντιλήψεις που υιοθετούνται από το σχολείο πρέπει να ενισχύουν την κοινωνική συνοχή και την αποδοχή της διαφορετικότητας με την ανάδειξη συγκεκριμένων κοινωνικών αξιών, όπως: αναγνωρίζοντας ότι όλοι οι μαθητές είναι μέλη της σχολικής κοινότητας άξια σεβασμού (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006), να υπάρχει σεβασμός των ατομικών χαρακτηριστικών, όπως η φυλή, η εθνικότητα, η αναπηρία, ώστε να γίνει αντιληπτό ότι δεν διαφοροποιούν το δικαίωμα στην ελευθερία, στην αξιοπρέπεια και στη δικαιοσύνη, να υιοθετηθεί η νοοτροπία ότι κανένα παιδί δεν είναι «ακατάλληλο για εκπαίδευση» και να διασφαλίσει το δικαίωμα όλων των παιδιών να δέχονται ποιοτικές υπηρεσίες εκπαίδευσης (Barton, 2004).

Βασικά χαρακτηριστικά επαγγελματικής αποτελεσματικότητας του Ειδικού Παιδαγωγού

Τα βασικά χαρακτηριστικά σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (*Dworschak, 2004, Hornakova, 2004*) που χαρακτηρίζουν την επαγγελματική αποτελεσματικότητα ενός Ειδικού Παιδαγωγού είναι:

- Η επαγγελματική κατάρτιση. Να έχει γνώση κατάλληλων πρακτικών διδασκαλίας, καινοτόμων μεθόδων εκπαίδευσης και δυνατότητα να τις προσαρμόζει στις ανάγκες του κάθε μαθητή με αναπηρία. Να αξιοποιεί τις κατάλληλες μεθόδους αξιολόγησης, να είναι σε ετοιμότητα για τη διδασκαλία ακαδημαϊκών γνώσεων κοινωνικών δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης και ικανότητα προετοιμασίας των μαθητών για ανεξάρτητη διαβίωση και να έχει γνώσεις αναπτυξιακής ψυχολογίας για το παιδί και τον έφηβο με αναπηρία.
- Η αγάπη για τα παιδί. Αποδέχεται πλήρως της ιδιαιτερότητες του παιδιού, το ενθαρρύνει, καλλιεργεί την αυτοπεποίθησή του, δημιουργεί κλίμα ασφάλειας, εμπιστοσύνης και αποδοχής στο χώρο του σχολείου και φροντίζει για τη δίκαιη αντιμετώπιση των μαθητών.
- Η διδακτική ικανότητα, μεθοδικότητα και οργάνωση της διδασκαλίας. Οργανώνει τους στόχους και τους σκοπούς της διδασκαλίας σύμφωνα με το επίπεδο και τις ικανότητες του εκάστοτε μαθητή. Έχει την ικανότητα επιβολής πειθαρχίας και επίλυσης προβλημάτων μέσα στην τάξη και επιλύει αποτελεσματικά προβλήματα συμπεριφοράς.
- Η ικανότητα επικοινωνίας. Να έχει διάθεση επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς βασισμένη στον σεβασμό και την κατανόηση, είναι φιλικός, παρέχοντας τους συμβουλευτική και ψυχολογική στήριξη. Επιπλέον υποστηρίζει τους συλλόγους γονέων, οργανώνει τακτικές συναντήσεις με τους γονείς ατομικά και ομαδικά, ενθαρρύνει την εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους.
- Η επαγγελματική ευσυνειδησία, αναγνωρίζοντας το δικαίωμα των γονέων στη συμμετοχή που αφορούν τα παιδιά τους, ενημερώνοντας- πληροφορώντας τους γονείς για τα δικαιώματά τους. Παρέχει ασφαλής διαμονή στα παιδιά στο χώρο του σχολείου και γνώσεις πρώτων βοηθειών. Έχει συναίσθηση του εκπαιδευτικού λειτουργήματος.
- Τα θετικά γνωρίσματα προσωπικότητας, έχοντας καλοσύνη, υπομονή, κατανόηση, ενσυναίσθηση, αισιοδοξία, ευελιξία και προσαρμοστικότητα.

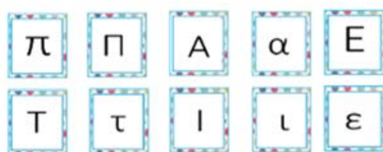
Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η οδός για την πραγματοποίηση του οράματός μας «ένα σχολείο για όλους» είναι η Διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία συνίσταται στην προσαρμογή της διδασκαλίας προκείμενου να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών(Tomlison, 2001). Οι άξονες στους οποίους πραγματοποιείται η διαφοροποίηση είναι στον μαθητή και στο αναλυτικό πρόγραμμα. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να διαφοροποιούν το περιεχόμενο, τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της μάθησης ώστε να ανταποκριθούν στη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή (Δροσινού–Κορέα, 2017). Στρατηγικές και Τεχνικές Διαφοροποίησης της Διδασκαλίας: Ομαδική έρευνα, Κέντρα μάθησης, Συμπύκνωση του περιεχομένου, Εννοιολογική χαρτογράφηση ή εννοιολογικοί χάρτες, Μαθησιακά συμβόλαια, Κύβος, Διαβαθμισμένες δραστηριότητες με ή χωρίς ευελιξία χρόνου, Ανεξάρτητη μελέτη και Δραστηριότητες Αγκυροβολίας (Πηγή: “Teaching Students who Are Gifted and Talented.”, 2000, Programming for students with special Needs. Alberta Learning, Edmonton. Special Education Branch. p. 127, ED 442237 ζην www.nagc.org 5/9/10).

Προτεινόμενο Δειγματικό Παιδαγωγικό υλικό βασισμένο στις Στρατηγικές & Τεχνικές Διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Εκπαιδευτική Διδακτική Παρέμβαση στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά

Γλώσσα Α΄ Δημοτικού



Εικόνα 1: Παιχνίδι μνήμης (φωνολογική ενημερότητα)

Οδηγίες: Οι κάρτες πλαστικοποιούνται και στρέφονται προς την αντίθετη πλευρά. Ο μαθητής καλείται να ονομάσει το γράμμα της κάρτας που επέλεξε και έπειτα να βρει αντίστοιχα το σωστό κεφαλαίο ή πεζό του γράμματος.



Παράδειγμα διδασκαλίας δίψηφου φωνήεντος

Εικόνα 2: Βήμα 1ο διδασκαλίας του δίψηφου «ευ»



Οδηγίες: Ο μαθητής καλείται να ρίξει το ζάρι, σε κάθε επιφάνεια του ζαριού υπάρχουν πλαστικοποιημένες συλλαβές, έπειτα να βρει την σωστή κάρτα στο αντίστοιχο χρώμα και να παρατηρήσει τη φωνολογική διάκριση του «ευ»



Εικόνα 3: Βήμα 2ο διδασκαλίας του δίψηφου «ευ»

Οδηγίες : Ο μαθητής καλείται να διαβάσει τη λέξη και να βρει τη σωστή εικόνα.

Εικόνα 4: Βήμα 3ο διδασκαλίας του δίψηφου «ευ»

Οδηγίες: Δίνεται πλαστικοποιημένη εικόνα (π.χ. πεύκο) και αντίστοιχα οι συλλαβές που φτιάχνουν τη λέξη. Ο μαθητής παρατηρεί την εικόνα και με βέλκρο κολλά τη σωστή συλλαβή στη σωστή θέση.

Εικόνα 5: Διάκριση της / τις



Οδηγίες: Δίνονται πλαστικοποιημένες εικόνες και λέξεις που δημιουργούν μια πρόταση. Ο μαθητής παρατηρώντας τις διαφορές κάθε πρότασης επιλέγει το σωστό άρθρο(της, τις)



Εικόνα 6: Βήμα 1ο Εξάσκηση στα συμπλέγματα «σκ»

Οδηγίες: Δίνεται πλαστικοποιημένη η εικόνα της σκάλας, ρωτώντας τον μαθητή τι παρατηρεί σε επόμενο βήμα καλείται να διακρίνει τις συλλαβές που υπάρχουν σε κάθε κάρτα.

Εικόνα 7: Βήμα 2ο εξάσκηση στο σύμπλεγμα «σκ»

Οδηγίες: Ο μαθητής καλείται να εντοπίσει σε κάθε εικόνα την σωστή λέξη και με βέλκρο να αντιστοιχίσει τις πλαστικοποιημένες κάρτες.

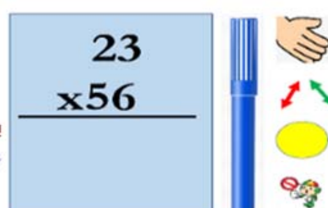
Προτείνεται για Β΄& Γ΄ Δημοτικού



Εικόνα 8: Κλίση ρημάτων σε -ιζω

Οδηγίες: Δημιουργούμε το διπλανό σπιράλ τετράδιο με την κλίση ρημάτων σε -ιζω, κόβουμε την διακεκομμένη γραμμή. Ο μαθητής καλείται να συνδυάσει την σωστή σελίδα, ώστε να είναι το πρόσωπο και η κατάληξη του ρήματος σωστή και να συμπληρώσει τα κενά όπου υπάρχουν.

Μαθηματικά Γ΄ Δημοτικού





Εικόνα 9: Κάθετος πολλαπλασιασμός με διψήφιο αριθμό

Οδηγίες: Πλαστικοποιούμε την διπλανή καρτέλα. Με τον μαρκαδόρο γράφουμε τους διψήφιους που θα γίνει ο πολλαπλασιασμός. Το πλαστικοποιημένο χέρι κρύβει τον έναν αριθμό (π.χ. 5), τα βελάκια δείχνουν τους αριθμούς που θα πολλαπλασιαστούν (π.χ. 6 Χ 3). Ο



πλαστικοποιημένος κύκλος βοηθά για την υπενθύμιση του κρατούμενου και το απαγορευτικό τη μετακίνηση μιας θέσης αριστερά (στον πολλαπλασιασμό με τη δεκάδα).

Εκπαιδευτική Διδακτική Παρέμβαση / Μελέτη Περίπτωσης

Εικόνα 10: 1ο μέρος παρέμβασης - Ακουστική αφήγηση παραμυθιού Ανάπτυξη Κοινωνικών Δεξιοτήτων

Εικόνα 11: 2ο μέρος Ατομικό Μαθητικό προφίλ – Επιλογή παιδικού παραμυθιού

Εικόνα 12: 3ο μέρος Δραστηριότητες Ομαδικής παρέμβασης

Εικόνα 13: 4ο μέρος Δραστηριότητες – Παραμυθιού 1η δραστηριότητα

Εικόνα 14: 2η δραστηριότητα παραμυθιού

Εικόνα 15: 3η δραστηριότητα παραμυθιού

Συμπεράσματα

Κρίνεται αναγκαία η διαρκής επιμόρφωση και η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να ενισχύονται στο έργο τους και να εφοδιάζονται διαρκώς με νέους τρόπους και μεθόδους διαχείρισης προβλημάτων. Οι εκπαιδευτικοί βασίζουν τμήματα της παιδαγωγικής τους σε έτοιμες «συνταγές επιτυχίας», προσδοκώντας την ομαλή λειτουργία του σχολείου, μέσα από ασφαλείς και αξιόπιστες συμβουλές «ειδικών». Η κριτική ανάλυση των συνθηκών που δύναται να συναντήσουν, ουδετεροποιούνται, αντικειμενοποιούνται, «ανιστορικοποιούνται» κάτω από «νομιμοποιημένα καθεστώτα γνώσεων» (Καραγιάννη, 2004). Στη διδακτική πράξη ο εκπαιδευτικός με βάση τη θεωρία του Vykotsky καλείται να δομήσει μαθησιακά το παιδαγωγικό του υλικό λίγο πιο πάνω από τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης και να ορίσει δραστηριότητες στις οποίες θα ανταποκριθεί με μικρή ή μεγάλη βοήθεια. (Δροσινού-Κορέα, 2017).

Το πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής αλλάζει δομή και το εκπαιδευτικό ενδιαφέρον στρέφεται στη βελτίωση των συνθηκών μάθησης, ώστε όλοι/ες οι μαθητές/τριες να επωφελούνται από τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία, στο μέγιστο βαθμό των δυνατοτήτων τους, σε «ένα σχολείο για όλους/ες» (Σαββάκης, Μοσχίδου, 2018). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης χαρακτηρίζεται με όρους «δημιουργικής ασάφειας». Τα όρια για το πού αρχίζει μια παιδαγωγική παρέμβαση και πώς αυτή μπορεί έπειτα να εξελιχθεί σε πρακτικές πρόνοιας, φροντίδας, φύλαξης, καθίσταται εντελώς ασαφή και ευέλικτα. Οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης νιώθουν εκτεθειμένοι στη «δημιουργική ασάφεια» που εκχωρείται από προσωπικές ερμηνείες και διαθέσεις του/της εκάστοτε εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης (Τζιβίλογλου, 2017). Για την παιδαγωγική της ένταξης λοιπόν δεν αρκεί μόνο ένα σαφές θεωρητικό πλαίσιο αλλά και η συμπόρευση και η ανάλυση των δεδομένων μέσα από την ίδια την οπτική των αναπήρων (Καραγιάννη). Τα παιδιά με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσω της συνεκπαίδευσης βγαίνουν από το περιθώριο, δραστηριοποιούνται και γίνονται ενεργά μέλη της σχολικής κοινότητας, αποβάλλουν φόβους και διστακτικότητα. Συνεπώς, γίνονται πιο κοινωνικά, τονώνεται το αυτοσυναίσθημά τους, αναπτύσσεται το μέγιστο των δυνατοτήτων (Κουμπιάς, Κατσούγκρη, 2017).

Στην παρούσα εργασία αναφερθήκαμε στο θεωρητικό πλαίσιο που εντάσσεται η ενταξιακή εκπαίδευση και παρουσιάσαμε προτεινόμενο, δειγματικό υλικό το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Αναφορές

Ainscow, M. (2004). Special needs through school improvement: school improvement through special need ό.α. στο Πατσίδου, Μ. (2010). Συνεκπαίδευση Παιδιών με ή χωρίς Ειδικές Ανάγκες : Στάσεις Εκπαιδευτικών και μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Barnes C., Oliver M. & Barton L. (2002), *Αναπηρία, Ακαδημαϊκή κοινότητα και Ενταξιακή Κοινωνία*, στους C. Barnes, M. Oliver& L. Barton *Οι Σπουδές για την Αναπηρία Σήμερα*, Π. Καραγιάννη (επιμ.),σελ.473-495, Αθήνα: Επίκεντρο.

Barton, L. 2000: Η πολιτική της ένταξης- inclusion. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (επιμ). *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα,57-71.

Barton, L. (2004). *Η πολιτική της ένταξης (inclusion*), στο Ζώνιου- Σιδέρη Α. (επιμ.). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία,* σσ. 55-68. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Browm, P.I. & Shearer, J. (2004). Challenges For Inclusion Within Quality of Life Model for the 21st Century ό. α. στο Πατσίδου, Μ. (2010). Συνεκπαίδευση Παιδιών με ή χωρίς Ειδικές Ανάγκες: Στάσεις Εκπαιδευτικών και μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Committee on the Rights of the Child, Forty-third session Geneva, 11 – 29 September 2006, GENERAL COMMENT No. 9 (2006) The rights of children with disabilities. – http://www.unhcr.org/refworld/publisher,CRC,,,461b93f72,0.html

Dworschak, W. (2004). *Lebensqualität von Menschen mit geistiger Behinderung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hornakova, M. (2004). *Integrale Heilpädagogik.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Norwich, B. (2000). Inclusion in education. From concepts, values and critique to practice. In H. Daniels (Ed.), Special education re-formed: Beyond rhetoric? (pp. 5-30). London: Farmer Press.

Tilstone, C. (2000). Η ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση: Πρακτικές inclusion για μαθητές με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, στο Ζώνιου- Σίδερη Σιδέρη Α. (επιμ.). Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες, σσ. 223-235. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Tomlinson, C. A. (2001). How to differentiate instruction in mixed ability classrooms (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.

Watkins, A. (ed.) (2003). Αρχές-Κλειδιά της Ειδικής Αγωγής. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Zipper, I. N. & Simeonsson, R. J. (2004). *Developmental vulnerability in young children with disabilities*. In M.W. Fraser (Ed.), *Risk and Resilience in Childhood. An Ecological perspective,* (pp.161-182). Washington, DC: NAWS Press .

Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teacher's belief systems about disability and inclusive education. International Journal of inclusive Education, 10(4/5): 379-394.

Δροσινού- Κορέα Μ. (2017) *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.* Η "δια" της ειδικής αγωγής πρόταση εκπαίδευσης των παιδιών και νέων με ιδιαιτερότητες

Ζώνιου, Α.- Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Α. Βλάχου- Μπαλαφούτη (επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική*: *Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*, σελ. 123-151, Αθήνα: Πεδίο.

Καραγιάννη, Π. «*Σπουδές για την Αναπηρία και Παιδαγωγική της Ένταξης*»

Καραγιάννη, Π. (2004), Αναπηρία, Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη, στο Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, http://www.eriande.elemedu.upatras.gr, Αναρτήθηκε το 2008

Κουμπιάς, Ε. & Κατσούγκρη Α.,(2017). *Από την Ένταξη στην Συνεκπαίδευση*. Πρόγραμμα υλοποίησης Συνεκπαίδευσης Ειδικού με Τυπικό Σχολείο. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1, 481-492.

Νόμος 3699/2008, ΦΕΚ Α΄199/2.10.2008. «Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

Πατσίδου, Μ. (2010). *Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες: Στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Papastamou, & Mugny, 1985 στο Μιχαηλίδης Κ., (2009). Συνεκπαίδευση και Αναπηρία Θεωρητική και εμπειρική κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση https://static.eudoxus.gr/books/16/toc-9716.pdf

Σαββάκης, Μ. & Μοσχίδου, Ε. (2018):*Ειδική Παιδαγωγική: Από την εκπαιδευτική ένταξη* στην κοινωνική συνεκπαίδευση ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ 1/2018 31

Σούλης, Σ.–Γ. (2002). Παιδαγωγική της ένταξης: Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους», Τόμος Α΄. Αθήνα: Τυπωθήτω – Δάρδανος.

Τζιβίλογλου, Κ. (2017):. Διερευνώντας την ενταξιακή προοπτική στο θεσμό της παράλληλης στήριξης: απόψεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας ιδιωτικής εκπαίδευσης για την παράλληλη στήριξη.

Χρηστάκης Κ. (2000). Ιδιαίτερες Δυσκολίες και Ανάγκες στο Δημοτικό Σχολείο-Θεωρητική Προσέγγιση-Ατραπός

Ενταξιακή εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο Νηπιαγωγείο: Προεκτάσεις και σκέψεις από την Νότια Πελοπόννησο

Δροσινού – Κορέα Μαρία
Μόνιμη Επίκουρος καθηγήτρια, Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
Διεύθυνση email drossinou@uop.gr, drosinnou@hotmail.com

Σαραντοπούλου Στυλιανή
Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ60 Προσχολικής Εκπαίδευσης, ΠΕ.Κ.Ε.Σ Πελοποννήσου
Διεύθυνση email sarantopouloust@sch.gr

Χονδρογιάννη Μαρία
Νηπιαγωγός στο 2ο Νηπιαγωγείο Φιλιατρών
Διεύθυνση email chnmaria@yahoo.gr

Κισκηρέα Ευαγγελία
Νηπιαγωγός παράλληλης στήριξης στο 1ο Νηπιαγωγείο Καλαμάτας
Διεύθυνση email evaxamkisk@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει προεκτάσεις και σκέψεις, αναφορικά με το σχεδιασμό και την εφαρμογή εξατομικευμένων προγραμμάτων με τα Στοχευμένα Ατομικά Δομημένα Ενταξιακά Προγράμματα Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) σε νηπιαγωγεία της Νότιας Πελοποννήσου. Ειδικότερα εξετάζεται η αποτελεσματικότητα τους ως προς τους νηπιαγωγούς της γενικής αγωγής που υποστηρίζουν τη σχολική ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αναφέρεται επίσης, στην επίδραση και τη στάση της οικογένειας για την ενταξιακή εκπαίδευση σε μαθητή με διαγνωσμένη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ), καθώς και στην αξία της πρώιμης παρέμβασης στο Νηπιαγωγείο. Συμπερασματικά, φάνηκε ότι η κατάρτιση των νηπιαγωγών της γενικής αγωγής στο ΣΑΔΕΠΕΑΕ ενισχύει το αυτοσυναίσθημά τους και υποστηρίζει την συνεργασία με την οικογένεια στην ενταξιακή εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: ενταξιακή εκπαίδευση, νηπιαγωγείο, ΣΑΔΕΠΕΑΕ, γενική τάξη, οικογένεια.

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη σχολική τάξη του Νηπιαγωγείου, συχνά, συναντώνται μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, χωρίς ωστόσο να υποστηρίζονται με ενταξιακή εκπαίδευση. Η επιτυχία της ένταξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο σχετίζονται στενά με τη θετική στάση των δασκάλων και την ετοιμότητά τους να εργαστούν σε ενταξιακές σχολικές δομές. Σημαντικότεροι παράγοντες επίδρασης στο αίσθημα αποδοχής των παιδιών από τους δασκάλους καταγράφεται στην επάρκεια του διδακτικού χρόνου καθώς και στην παρακολούθηση μαθημάτων Ειδικής Αγωγής κατά τη διάρκεια των σπουδών.

Τέλος, σύμφωνα με τους Drossinou–Korea, Matousi, Panopoulos and Paraskevopoulou 2016 αναφέρονται σε ενταξιακά προγράμματα σύμφωνα με το κώδικας πρακτικής της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Σε αυτά οι γονείς και τα παιδιά εμπλέκονται ενεργά στις αποφάσεις που σχετίζονται με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αγνοώντας τη ''μοναδική γνώση'' και συνηγορώντας ότι μπορούν να συμμετέχουν στη ρύθμιση και την αξιολόγηση των στόχων του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (ΕΕΠ).

Σύμφωνα με τους ερευνητές Strogilos, Tragoulia, Avramidis, Voulagka, & Papanikolaou, 2017, οι λόγοι που οδηγούν στην προαναφερθείσα κατάσταση και θα μπορούσαν να σημειωθούν, ενδεικτικά είναι: η μη έγκαιρη διάγνωση, η μη εμφανή συμπτωματολογία, η προϋπόθεση ενός ελάχιστου αριθμού μαθητών για τη λειτουργία Τμημάτων Ένταξης. Ακόμη σύμφωνα με τους ερευνητές Strogilos, Tragoulia, & Kaila, 2015 η στάση των οικογενειών των μαθητών επηρεάζεται επειδή φοβούνται ενδεχόμενο κοινωνικό στιγματισμό του παιδιού ή υποτιμούν τα οφέλη της ενταξιακής εκπαίδευσης -ιδιαίτερα μάλιστα στη συγκεκριμένη δομή - ή ακόμη συγχέουν την Ειδική και Ενταξιακή αγωγή με εξωσχολικές συνεδρίες εργοθεραπείας και λογοθεραπείας. Ένας επιπλέον παράγοντας, ο οποίος και απαιτεί ιδιαίτερο χειρισμό, σύμφωνα με τους Strogilos, 2018 και Χρηστάκης 2012 είναι το γεγονός πως οι προσδοκίες κάποιων γονέων περιορίζονται στην κατάκτηση των δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης από την πλευρά των παιδιών τους, τις οποίες και θεωρούν απαραίτητες για την είσοδο των παιδιών τους στο Δημοτικό σχολείο, παραβλέποντας ή υποτιμώντας όλες τις υπόλοιπες δεξιότητες, που οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης οφείλουν να κατακτήσουν ολοκληρώνοντας τη φοίτηση στο Νηπιαγωγείο. Έτσι η ενασχόληση με την προσχολική και σχολική εκπαίδευση μας φέρνει αντιμέτωπους με καίριας σημασίας αποφάσεις προκειμένου να αναγνωρίσουμε τα ΄΄ύποπτα΄΄ εκείνα σημάδια στα παιδιά και να τα βοηθήσουμε να φτάσουνε στο 100% των δυνατοτήτων τους.

Έτσι, στα πλαίσια της καινοτόμου δράσης του Περιφερειακού Κέντρου Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣ) Πελοποννήσου και με τη σύμπραξη του τμήματος Φιλολογίας, 10 εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων παρακολούθησαν το προπτυχιακό μάθημα «13Ε65_14: Παιδαγωγική της σχολικής ένταξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Στ΄ Εξαμ.», με καθηγήτρια την κα Μαρία Δροσινού Κορέα, σύμφωνα με το Πρόγραμμα Διδασκαλίας Εαρινού Εξαμήνου του Ακαδημαϊκού έτους 2020-2021. Σκοπός ήταν η θεωρητική και πρακτική εκπόνηση διδακτικών προγραμμάτων παρέμβασης σε μαθήματα προσχολικής, δημοτικής και γυμνασιακής εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής, τα οποία θα μπορούσαν να λάβουν χώρα σε Ειδικά Σχολεία, Τμήματα Ένταξης και σε συνθήκες εξειδικευμένης παρέμβασης - Παράλληλη Στήριξη με το παιδαγωγικό εργαλείο ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

Με αφορμή λοιπόν την πραγματικότητα μέσα στις σύγχρονες τάξεις των Νηπιαγωγείων η οποία προαναφέρθηκε, καθώς και την παραπάνω δράση για την Ενταξιακή εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο Νηπιαγωγείο προέκυψε η αναγκαιότητα για την παρούσα εργασία με προεκτάσεις και σκέψεις από την Νότια Πελοπόννησο. Σκοπός της να παρουσιάσει τις προεκτάσεις και τις σκέψεις που προέκυψαν από το σχεδιασμό και την υλοποίηση του παιδαγωγικού εργαλείου ΣΑΔΕΠΕΑΕ σε μαθητές Νηπιαγωγείου. Η εργασία αξιοποιεί ορισμένες καταγραφές σύμφωνα με τις μεθοδολογίες παρατήρησης και παρέμβασης από μελέτη περίπτωσης μαθητή 6 ετών (Β΄έτος Νηπιαγωγείου) με διαγνωσμένη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ), που φοιτά σε γενική τάξη Νηπιαγωγείου, για την υποστήριξη του οποίου σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ). Το διδακτικό αυτό πρόγραμμα παρέμβασης είχε στόχο την ανάπτυξη της συγκέντρωσης της προσοχής ενός μαθητή με διαγνωσμένη ΔΕΠΥ, στα πλαίσια φοίτησής του σε γενική τάξη του Νηπιαγωγείου. Η διδακτική παρέμβαση σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από τη Νηπιαγωγό γενικής αγωγής της τάξης, καθώς δεν υπήρχε συναίνεση από τους γονείς κατά την εγγραφή του μαθητή στο νηπιαγωγείο, για υποστήριξή του με ενταξιακή εκπαίδευση και η στάση τους ήταν αρχικά ιδιαιτέρως αρνητική. Μάλιστα ενίσχυαν τη θέση τους αναφέροντας τους φόβους τους για ενδεχόμενο κοινωνικό στιγματισμό του παιδιού τους, αλλά και υπερτονίζοντας την υποστήριξη που προσέφεραν ήδη εξωσχολικά στο παιδί τους μέσα από παροχή θεραπειών λόγου και έργου και εξάσκησής του, με τη βοήθεια δασκάλας στο σπίτι, στις δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης (δεξιότητες που θεωρούσαν πως αποτελούν και το «εισιτήριο» για την εισαγωγή του παιδιού στη Δημοτικό σχολείο). Τέλος, ανέφεραν την άποψη, πως ένας

ειδικός παιδαγωγός μπορεί να προσφέρει έργο περισσότερο σε άλλες δομές, όπου οι μαθητές διδάσκονται «μαθήματα» και όχι στο νηπιαγωγείο.

Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) στο νηπιαγωγείο.

Στόχος του συγκεκριμένου ΣΑΔΕΠΕΑΕ ήταν η κατανόηση και η κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων από το παιδί, όπως είναι η συγκέντρωση προσοχής για τρία ως δέκα λεπτά και η κατανόηση κειμένου, εφαρμόζοντας τη διδακτική μεθοδολογία σύμφωνα με τις παιδαγωγικές αρχές και τη φιλοσοφία του Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) και έχουν αποτυπωθεί στο βιβλίο εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης με δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2009, σ. 246). Το συγκεκριμένο μοντέλο διδακτικής παρέμβασης περιλαμβάνει πέντε φάσεις:

α) Συστηματική, εμπειρική και μη παρεμβατική παρατήρηση και διαμόρφωση ατομικού, οικογενειακού και σχολικού ιστορικού,

β) Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση, ποιοτική- συμμετοχική παρατήρηση στη συμπεριφορά του παιδιού, όπου γίνεται καταγραφή των αποκλίσεων που μπορεί να παρουσιάζει ο μαθητής σε σχέση με την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (παρατήρηση από τις ΛΕΒΔ),

γ) Επιλογή του διδακτικού στόχου και σχεδιασμός του διδακτικού προγράμματος, αφού πρώτα ορίστηκε ο διδακτικός στόχος με βάση τις δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας. Τεχνική σχεδιασμού του διδακτικού στόχου αποτελεί η μέθοδος της Ανάλυσης Έργου (Task Analysis), διαδικασία κατά την οποία οι στόχοι αναλύονται σε μικρότερα βήματα (ή υποστόχους) με συγκεκριμένη ιεραρχική σειρά, ανάλογα με τη δυσκολία που παρουσιάζουν (Χρηστάκης, 2012).

δ) Υλοποίηση του διδακτικού προγράμματος, όπου υλοποιείται η στοχευμένη διδακτική παρέμβαση που έχει σχεδιαστεί με δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας και ασκήσεις ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, και

ε) Αξιολόγηση του διδακτικού προγράμματος, όπου αξιολογείται η αποτελεσματικότητα της στοχευμένης διδακτικής παρέμβασης και καταγράφεται η πρόοδος στην αλλαγή της συμπεριφοράς του μαθητή.

Κατά το σχεδιασμό της παρέμβασης και τον ορισμό των διδακτικών προτεραιοτήτων λήφθηκαν υπόψη τα αιτήματα των γονέων, έτσι ώστε ικανοποιώντας μέρος αιτημάτων τους να μπορέσουν αντλήσουν εκείνοι την απαραίτητη ενίσχυση και ανατροφοδότηση και να συνεχίσουν στο σπίτι το έργο του Νηπιαγωγείου.

Η μεθοδολογία παρατήρησης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο νηπιαγωγείο συγκέντρωσε δεδομένα από δύο νηπιαγωγεία της Νοτίου Πελοποννήσου με ορισμένα πρωτόκολλα καταγραφών που χρησιμοποιήθηκαν στη συστηματική εμπειρική παρατήρηση, την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση με τις ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων), τη διδακτική αλληλεπίδραση, το ΣΑΔΕΠΕΑΕ και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς του. Αντίστοιχα η μεθοδολογία παρέμβασης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα δύο νηπιαγωγεία συγκέντρωσε δεδομένα με ορισμένα πρωτόκολλα καταγραφών που χρησιμοποιήθηκαν μέσω της συνεργασίας, της προφορικής αλληλεπίδρασης και ανταλλαγής απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, αλλά και συναδέλφων που διδάσκουν σε διαφορετικά σχολεία και οι οποίοι επιχείρησαν το σχεδιασμό αντίστοιχων παρεμβάσεων, κυρίως όμως σε θεωρητικό επίπεδο, καθώς το σχολικό έτος βρισκόταν κοντά στη λήξη του. Η αλληλεπίδραση αυτή υπήρξε ιδιαιτέρως εποικοδομητική, καθώς επέτρεψε την ανταλλαγή εμπειριών, τη σύγκριση αποτελεσμάτων και την ανταλλαγή απόψεων για το βαθμό που οι διδακτικές μέθοδοι θεωρούνται ικανοποιητικές, ενώ συντέλεσε και στη διαμόρφωση μίας περισσότερο κριτικής άποψης, από την πλευρά των εκπαιδευτικών, σχετικά με το σχεδιασμό εξατομικευμένων διδακτικών παρεμβάσεων.

Προεκτάσεις και σκέψεις για την ενταξιακή εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο Νηπιαγωγείο

Τα αποτελέσματα του προγράμματος ΣΑΔΕΠΕΑΕ ήταν ιδιαιτέρως ενθαρρυντικά και παρουσίασαν οφέλη και προοπτικές βελτίωσης προς όλα τα μέλη που εμπλέκονται στην ενταξιακή εκπαιδευτική διαδικασία. Ξεκινώντας από τον ίδιο το μαθητή, η πρόοδός του ήταν εμφανής, αφού - σύμφωνα με το κριτήριο επιτυχίας που είχε οριστεί κατά τον σχεδιασμό - ολοκλήρωσε με επιτυχία το πρόγραμμα, ξεπερνώντας μάλιστα σε αρκετά σημεία τις προσδοκίες της Νηπιαγωγού και της οικογένειας και ιδιαίτερα στην περιοχή που αφορά στην αυτονόμησή του κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Χαρακτηριστική υπήρξε από την πλευρά του η υιοθέτηση μεθόδων/τεχνικών που εφάρμοσε κατά τη διάρκεια του προγράμματος στην καθημερινότητά του και για τη διαχείριση των προσωπικών του δυσκολιών. Επιπλέον, για όλους τους μαθητές με ΔΕΠΥ αλλά και άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι φοιτούν στο παρόν αλλά θα φοιτήσουν στο μέλλον στο συγκεκριμένο Νηπιαγωγείο, το παιδαγωγικό εργαλείο ΣΑΔΕΠΕΑΕ αποτελεί ένα εργαλείο ανεκτίμητης αξίας στα χέρια των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για ένα μοντέλο δομημένο με τέτοιο τρόπο, ώστε ο μαθητής να βρίσκεται πάντα στο επίκεντρο των διαδικασιών. Είναι σχεδιασμένο, έτσι ώστε να μπορεί να προσαρμοστεί στις εξατομικευμένες ανάγκες, στα επίπεδα μαθησιακής ετοιμότητας κατανοώντας τις δυσκολίες αλλά και τα ενδιαφέροντα του εκάστοτε μαθητή, συμβάλλοντας καθοριστικά στην εκπαιδευτική και κοινωνική του προσαρμογή και την αυτονόμησή του.

Οι παραπάνω διδακτικές παρεμβάσεις, ένεκα των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών συνθηκών λόγω της πανδημίας, σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν ατομικά με την διδασκαλία εξ αποστάσεως. Επειδή όμως η σχολική τάξη αποτελεί μία ομαδική εκπαιδευτική συνθήκη, φιλικά διακείμενη στη διαφορετικότητα, δε θα μπορούσαν να μην υπάρξουν οφέλη και για τους υπόλοιπους μαθητές του τμήματος, στην περίπτωση της δια ζώσης διδασκαλίας. Σκέψεις λοιπόν, οι οποίες αφορούν στον τρόπο υλοποίησης του προγράμματος ΣΑΔΕΠΕΑΕ στα πλαίσια της δια ζώσης λειτουργίας του Νηπιαγωγείου αποτελούν οι γνωστικές μηχανές και οι οπτικοί εννοιολογικοί διευκολυντές. Οι γνωστικές μηχανές ορίζονται τρισδιάστατα μέσω των παιδαγωγικών διαφοροποιήσεων που επιφέρουν οι εκπαιδευτικοί με άχρηστα υλικά τα οποία νοηματοδοτούνται με νέα στοχοπροσήλωση προσαρμοσμένα απολύτως στις ανάγκες του μαθητή όπως είναι το κινητό τηλέφωνο. Αυτό ‘’το άχρηστο κινητό τηλέφωνο της μαμάς’’ ανακυκλώθηκε εννοιολογικά στην φαρέτρα των διαφοροποιημένων παιδαγωγικών υλικών και μέσων που χρησιμοποιήθηκαν στις γνωστικές μηχανές. Οι προεκτάσεις διατυπώνονται με προτάσεις όλης της ομάδας που συμμετείχε στην εργασία αναφέροντας ότι μπορεί να γίνει διαμοιρασμός αρμοδιοτήτων στην τάξη για τη δημιουργία του κατάλληλου διαφοροποιημένου παιδαγωγικού υλικού για το μαθητή (π.χ. θα μπορούσαν κάποιοι μαθητές να κόψουν, να κολλήσουν, να χρωματίσουν, με στόχο τη μορφοποίηση της «γνωστικής μηχανής» μέσα από την οποία θα υλοποιηθεί η παρέμβαση). Ακόμη, η σταδιακή ένταξη της «γνωστικής μηχανής» θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί με αντίστοιχα διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό, όπως είναι οι σταθερές και κινητές κάρτες με οπτικούς εννοιολογικού διευκολυντές σε ομαδικές δραστηριότητες, όπου ο αριθμός των συμμετεχόντων θα ξεκινά στην αρχή από δύο μαθητές και όλα αυτά μέσα από διαρκή εφαρμογή στοχευμένων δραστηριοτήτων συνεργασίας, κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συνδιαλλαγής. Τα παραπάνω θα δημιουργούσαν τη ευκαιρία στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης να διαμορφώσουν αλλά και να ενισχύσουν περισσότερο θετικές στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα, να αναπτύξουν συναισθήματα αλληλεγγύης και αποδοχής, να εξασκηθούν ώστε να απορρίπτουν συμπεριφορές κοινωνικού αποκλεισμού και σταδιακά να αποκτήσουν μία πολύπλευρη και ολοκληρωμένη προσωπικότητα, η οποία θα είναι έτοιμη να ενταχθεί σε ένα, αν μη τι άλλο, ανομοιογενές κοινωνικό γίγνεσθαι ενηλίκων.

Όσον αφορά στην εκπαιδευτικό του μαθητή, η οποία σχεδίασε και υλοποίησε το εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης, αλλά και τους λοιπούς εκπαιδευτικούς της

σχολικής μονάδας, στα πλαίσια της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ τους, τα οφέλη που προέκυψαν ήταν εξέχουσας σημασίας. Για την ίδια τη Νηπιαγωγό της γενικής αγωγής, τα επιτυχημένα αποτελέσματα από την ολοκλήρωση του προγράμματος ΣΑΔΕΠΕΑΕ, αποτέλεσαν έναν ιδιαίτερα ενθαρρυντικό παράγοντα, ικανό να προάγει την αυτοπεποίθηση ενός παιδαγωγού και να δημιουργήσει νέες προοπτικές εξέλιξης του έργου του. Η γνωριμία, η εκπαίδευση και η εξοικείωση με το συγκεκριμένο μοντέλο διδακτικής παρέμβασης, το ΣΑΔΕΠΕΑΕ, αποτέλεσαν παράγοντες ενίσχυσης και ανατροφοδότησης της ενεργητικής διάθεσης, της αφοσίωσης στο αντικείμενο της εργασίας, της προθυμίας για αναζήτηση και συμμετοχή σε αντίστοιχες επιμορφώσεις. Ακολούθησε συνέχεια στο σχεδιασμό και την υλοποίηση εξατομικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης σε μαθητές, οι οποίοι το έχουν ανάγκη και ενισχύθηκε η διάθεση για μοίρασμα και διάχυση των καλών πρακτικών που αναπτύχθηκαν, με στόχο πάντα τη βελτίωση του έργου της προσχολικής αγωγής. Σκέψη αποτέλεσε, επίσης ό τρόπος με τον οποίο κάθε εκπαιδευτικός θα μπορούσε να μελετήσει τη μεθοδολογία και τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης παρέμβασης ΣΑΔΕΠΕΑΕ και να εντάξει και ο ίδιος στην καθημερινή του πρακτική στρατηγικές και μεθόδους που αναπτύσσονται στα εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης. Η παρουσίαση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, η οποία ακολούθησε μέσα από σχετική επιστημονική ημερίδα, επιβεβαίωσε την παραπάνω σκέψη, καθώς αρκετοί συνάδελφοι έδειξαν ενδιαφέρον να γνωρίσουν παραπάνω το συγκεκριμένο παιδαγωγικό εργαλείο και πίστεψαν στην παιδαγωγική κατάρτιση που μπορεί να επιτευχθεί μέσα από αντίστοιχες επιμορφώσεις. Άλλωστε, αυτό επιβεβαιώνεται και βιβλιογραφικά από τις έρευνες των Gargiulo, & Bouck, 2017 αναφορικά με την προσπάθεια του εκάστοτε εκπαιδευτικού να ανταποκριθεί αποτελεσματικά σε ένα τμήμα ενταξιακού χαρακτήρα, στο οποίο συνεκπαιδεύονται μαθητές τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης. Σύμφωνα με τους ερευνητές Nind, & Wearmouth, 2006 αποτελεί πάντα μία θετική πρόκληση και μία μοναδική ευκαιρία στον καθένα να βελτιώσει τη γενικότερη υπόστασή του ως εκπαιδευτικός, ενισχύοντας την κατάρτισή του μέσα από προσωπική αναζήτηση και μελέτη, ανακαλύπτοντας νέες μεθόδους διδασκαλίας, γνωρίζοντας και εφαρμόζοντας καινοτόμες στρατηγικές μάθησης, αλλά και αξιολόγησης. Έτσι, η γνωριμία αρκετών εκπαιδευτικών με το συγκεκριμένο παιδαγωγικό εργαλείο ΣΑΔΕΠΕΑΕ, μέσα από την επιστημονική ημερίδα, έφτασε σαν απάντηση σε όλες αυτές τις αναζητήσεις.

Τέλος, αξιοσημείωτα οφέλη παρατηρήθηκαν και αναφορικά στον παράγοντα οικογένεια όπως διαχρονικά υποστηρίζει ο Χρηστάκης 2012. Η «αναγκαστική» ενεργή εμπλοκή τους και συγκεκριμένα της μητέρας, στο σύνολο των διαδικασιών εφαρμογής των διδακτικών παρεμβάσεων, προκειμένου αυτή να υλοποιηθεί εξ αποστάσεως, υπήρξε καταλυτική. Η μητέρα βοηθήθηκε με το ΣΑΔΕΠΕΑΕ ως προς την κατανόηση του χρόνου και επέδειξε την αφοσίωση, ώστε να λάβει τις διδακτικές οδηγίες, να κατανοήσει τους διδακτικούς στόχους και να ορίσει το ρόλο της μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επισημαίνεται ότι όλα αυτά μέσα σε ένα κλίμα συνεχών προσπαθειών της Νηπιαγωγού και του σχολείου για καλλιέργεια εμπιστοσύνης, θετική αλληλεπίδραση και ανταλλαγή πληροφοριών - πάντα με γνώμονα το καλό του μαθητή- οδήγησαν την οικογένεια στη διαμόρφωση μίας περισσότερο ολοκληρωμένης εικόνας του παιδιού τους. Έτσι στα ορισμένα πρωτόκολλα με την έντυπη καταγραφή της συνεργασίας με τον γονέα αποτυπώθηκαν οι λόγοι που τους οδήγησαν στην κατανόηση των πραγματικών ιδιαίτερων αναγκών και δυσκολιών του παιδιού, αλλά και στην κατανόηση των σημαντικών δεξιοτήτων που καλείται και χρειάζεται να αναπτύξει στην εκπαιδευτική δομή του Νηπιαγωγείου που φοιτά, απαραίτητων και για όλη την περαιτέρω σχολική του πορεία. Το σημαντικότερο όλων, αποτέλεσε η αποδοχή πλέον της αξίας της ενταξιακής εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο, η οποία και οδήγησε εντέλει την οικογένεια, σε συνεργασία με το Νηπιαγωγείο, στο να προβεί στις απαραίτητες ενέργειες, ώστε ο μαθητής να αξιολογηθεί από το Κέντρο Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης. Στόχος της οικογένειας, ο μαθητής να υποστηριχθεί

ενταξιακά κατά το επόμενο σχολικό έτος, βάζοντας προτεραιότητα μόνο το όφελος του παιδιού και υπερνικώντας κάθε ανασταλτικό παράγοντα, ακόμη και τους φόβους τους για ενδεχόμενο κοινωνικό στιγματισμό εξαιτίας του κλειστού περιβάλλοντος της επαρχίας όπου ζουν στην Νότια Πελοπόννησο.

Συμπεράσματα

Συνυπολογίζοντας τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την εφαρμογή του συγκεκριμένου εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος ΣΑΔΕΠΕΑΕ και λαμβάνοντας υπόψη την βιβλιογραφία (Δροσινού Κορέα, 2017, 2020, Slee, 2013 προκύπτουν δεδομένα που λαμβάνουν σημαντικές προεκτάσεις, όσον αφορά στη συνεκπαίδευση μαθητών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης, σε κοινή εκπαιδευτική δομή (στα γενικά σχολεία).

Χωρίς καμία αμφιβολία, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής με το παιδαγωγικό εργαλείο ΣΑΔΕΠΕΑΕ, τους παρέχει τρόπους και διαδικασίες, ώστε να καταφέρουν να εργαστούν διδακτικά στοχευμένα πάνω στις ανάγκες του κάθε μαθητή με σύστημα, μεθοδικότητα και συνέπεια. Η αποτελεσματικότητα του έργου τους ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους και το αυτοσυναίσθημά τους, δημιουργεί πρόσφορο έδαφος για περεταίρω δημιουργικές προτάσεις, τόσο αναφορικά με το σχεδιασμό, όσο και με την υλοποίησή τους και διαμορφώνει ένα ενεργητικό προφίλ παιδαγωγού.

Αντίστοιχα επιβεβαιώνεται η βιβλιογραφική αναφορά του Χρηστάκη 2012, σύμφωνα με την οποία είναι εμφανής ο θετικός προσανατολισμός που δημιουργείται στις οικογένειες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ενταξιακή εκπαίδευση, όταν αυτοί εμπλέκονται ενεργά στο σχεδιασμό και την εφαρμογή αντίστοιχων προγραμμάτων. Η εμπλοκή τους αυτή, βοηθά στο να αναγνωρίσουν και να αξιολογήσουν τις πραγματικές ανάγκες του παιδιού τους και τις αντικειμενικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη σχολική καθημερινότητά τους και όχι μόνο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως και να αντιληφθούν τις προεκτάσεις αυτών για τη σχολική τους πορεία. Η αίσθηση πως είναι συνεργάτες στην εκπαίδευση του παιδιού τους, τους κάνει να εμφανίζονται αποφασιστικοί, πρόθυμοι να αναζητήσουν και να λάβουν νέες γνώσεις, ενώ προσαρμόζονται σε νέες συνθήκες, που πιθανόν προκύπτουν, με μεγαλύτερη εμπιστοσύνη και αίσθημα ασφάλειας.

Η παραπάνω δράση επιβεβαιώνει την αναγκαιότητα πρώιμης παρέμβασης στα Νηπιαγωγεία και αναδεικνύει τρόπους που αυτή μπορεί να υλοποιηθεί, ώστε να αντιμετωπιστούν οι ανάγκες των παιδιών και των οικογενειών τους. Σύμφωνα επίσης, με τις Δροσινού, Κυδωνιάτου και Ανδριώτου, 2008 που έχουν αναφερθεί σε προγράμματα πρώιμης παρέμβασης στο ειδικό νηπιαγωγείο Μυτιλήνης αναδεικνύεται η σπουδαιότητα της εφαρμογής προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης, τη σωστή χρονική στιγμή, πριν το παιδί δοκιμάσει απογοητεύσεις που το οδηγήσουν σε συναισθήματα αποθάρρυνσης, λαμβάνοντας υπόψη ότι τα θετικά συναισθήματα διαμορφώνουν την καλύτερη συνθήκη για τις δράσεις κάθε παιδιού και την αντιμετώπιση των δυσκολιών του. Με επίκεντρο το παιδί, η πρώιμη παρέμβαση αφορά τον/την νηπιαγωγό, τη σχολική μονάδα, τους γονείς αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον με τις διαμορφωμένες αντιλήψεις, την ποιότητα των εξειδικευμένων υποστηρικτικών υπηρεσιών που προσφέρουν σε κάθε παιδί σύμφωνα με τις ανάγκες του και την αποδοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Κατά συνέπεια, ύστερα και από τα παραπάνω ενισχύεται ακόμα περισσότερο η ανάγκη κατάρτισης και εκπαίδευσης των Νηπιαγωγών στο ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Η προσχολική εκπαίδευση μέσα από την κατάλληλη επιμόρφωση των νηπιαγωγών και με την συνεργασία με ειδικούς, θα μπορούσε μέσα από τον θεσμικό της ρόλο και με δεδομένο ότι οι μαθητές είναι ηλικίας τεσσάρων και πέντε ετών, δηλαδή σε κρίσιμη ηλικία ανάπτυξης, να συμβάλει με ουσιαστικό τρόπο στη διαμόρφωση ενός οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος που λειτουργεί υποστηρικτικά σε κάθε παιδί. Σχεδιάζοντας κατάλληλα στοχευμένες παρεμβάσεις τόσο προς όφελος των μαθητών και σύμφωνα με τις ανάγκες τους εντός της

σχολικής μονάδας. Σύμφωνα άλλωστε με τον κ. Γεώργιο Χρούσο «η καλύτερη επένδυση μιας κοινωνίας είναι στις εγκύους και στα πέντε πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού» και αξίζει κάθε συλλογική προσπάθεια προς το σκοπό αυτό.

Ο εκπαιδευτικός στη σύγχρονη ανομοιογενή τάξη καλείται να διαδραματίσει σπουδαίο ρόλο και γίνεται πιο αποτελεσματικός, όταν οι στάσεις του είναι θετικότερες και η αυτοεικόνα του είναι βελτιωμένη. Επίσης, επισημαίνεται η σημασία και η σπουδαιότητα της βοήθειας και της συνεργασία των γονέων με το σχολείο για το σχεδιασμό και την υλοποίηση εξατομικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης όπως το ΣΑΔΕΠΕΑΕ στο γενικό νηπιαγωγείο.

Καταλήγοντας, με τα δικαιώματα των παιδιών με αναπηρία στην εκπαίδευση UNESCO, 1994 κρίνεται ως επιτακτική ανάγκη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα προβλήματα μάθησης των παιδιών με αναπηρίες γεγονός που καθιστά τον εκπαιδευτικό ικανό να κατανοήσει ουσιαστικά την έννοια της ενσωμάτωσης και να αποδεχθεί όλους τους μαθητές. Άλλωστε όπως επισημαίνουν οι ερευνητές Strogilos, Tragoulia, Avramidis, Voulagka, & Papanikolaou, 2017, τα ελλείμματα των εκπαιδευτικών του εκπαιδευτικού μας συστήματος επιτρέπουν την εμφάνιση μιας γενικότερης απαισιοδοξίας για την ενσωμάτωση, και αναδεικνύουν την ανάγκη αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος, της πολιτικής στήριξης και χρηματοδότησης των σχολείων. Με άλλα λόγια η αλλαγή της φιλοσοφίας του σχολείου και των εκπαιδευτικών, οδηγεί στην αναπροσαρμογή των δομών της ειδικής αγωγής με την δημιουργία κοινωνικού κύκλου ενδιαφερομένων γύρω από τα προβλήματα εκπαιδευτικής φροντίδας των παιδιών με αναπηρίες. Για όλους αυτούς τους λόγους κρίνεται αναγκαία η πραγματοποίηση έρευνας για την ενταξιακή εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο Νηπιαγωγείο συμεπριλαμβάνοντας μεγαλύτερο αριθμό μαθητών.

Αναφορές

Drossinou–Korea, M., Matousi, D., Panopoulos, N. and Paraskevopoulou, Aik (2016). School Inclusion Programmes (SIPS). *Journal of Research in Special Educational Needs*, Volume 16, Number s1, 2016 967–971 doi: 10.1111/1471-3802.12352

Gargiulo, R., & Bouck, E. (2017). *Instructional strategies for students with mild, moderate and severe intellectual disability.* Los Angeles: Sage Publications.

Slee, R. (2013). How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition?. *International Journal of Inclusive Education, 17*(8), σσ. 895-907.

Strogilos, V. (2018). The value of differentiated instruction in the inclusion of students with special needs/ disabilities in mainstream schools. *SHS Web of Conferences 42, 00003, GC-TALE 2017*, (σσ. 1-7). doi:org/10.1051/shsconf/20184200003

Strogilos, V., E. Tragoulia., & Kaila, M. (2015). Curriculum issues and benefits in supportive co-taught classes for students with intellectual disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities, 61*(1), σσ. 32-40.

Strogilos, V., Tragoulia, E., Avramidis, E., Voulagka, A., & Papanikolaou, V. (2017). Understanding the development of differentiated instruction for students with and without disabilities in co-taught classrooms. *Disability & Society.* Ανάκτηση από http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09687599.2017.1352488

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special needs Education.* Ανάκτηση 6 2, 2021, από Paris: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

Δροσινού, Κορέα Μ. (2017). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση . Η ‘’δια’’ της ειδικής αγωγής πρόταση εκπαίδευσης των παιδιών και νέων με ιδιαιτερότητες.* Πάτρα: OPPORtUNA.

Δροσινού, Κορέα Μ. (2020). *Εγχειρίδιο Ειδικής Αγωγής και αφηγήματα Εκπαίδευσης*. Πάτρα: OPPORtUNA.

Δροσινού, Κορέα Μ. (2021). *Παιδαγωγική της σχολικής ένταξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.* Τμήμα Φιλολογίας, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών και

Πολιτισμικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου Καλαμάτα, Ανακτήθηκε την Τρίτη, 18 Μαΐου 2021 από https://eclass.uop.gr/courses/PHI124/

Κυδωνιάτου Ε, Ανδριώτου Σοφία Δροσινού Μαρία, *«Προγράμματα Πρώιμης Παρέμβασης σε νηπιαγωγεία Ειδικής Αγωγής. Ένα παράδειγμα από τα νηπιαγωγεία Μυτιλήνης»* Ανακτήθηκε την Πέμπτη 15 Ιουνίου 2021 από http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos17/182-198.pdf

Νόμος 3699, *«Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».* Υπουργείο Παιδείας, Εθνικό Τυπογραφείο, ΦΕΚ 199/Α'/2.10.2008, Αθήνα, 2008.

Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, ΕΣΠΑ 2007-13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3, «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών», MIS: 295450, Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής, Ένωσης (Ε. Κ. Τ.), Ανακτήθηκε την Τρίτη, 18 Μαΐου 2021 από http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/ Proshol_Agogi_nea/2019/odigos_ekpaideytikou.pdf

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009). *Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας:-προφορικός λόγος(1), ψυχοκινητικότητα (2), νοητικές ικανότητες (3), συναισθηματική οργάνωση (4)* βιβλίο για τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Επμλ. Μ. Δροσινού, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, Ανακτήθηκε την Τρίτη, 18 Μαΐου 2021 από http://www.pi-schools.gr/download/lessons/drast_math_etoimotitas/vivlio_ekp/vivlio.pdf

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (1996). Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής. Προεδρικό Διάταγμα, 301/1996. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Χρηστάκης, Κ. (2012). *Το παιδί και ο έφηβος στην οικογένεια και το σχολείο.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Μελέτη περίπτωσης: Ο ρόλος της μητέρας στην καλλιέργεια σεξουαλικότητας μαθητή που έχει χαρακτηριστεί πως βρίσκεται στις διαταραχές αυτιστικού φάσματος

Κωτούλας Βασίλειος
Εκπαιδευτικός ΠΕ70 Οργανωτικός Συντονιστής ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Θεσσαλίας
Διδάσκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
Διδάσκων στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
vaskotoulas@gmail.com

Μάνου Ευαγγελία
Εκπαιδευτικός ΠΕ71
vivimanou1992@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της μελέτης ήταν η συζήτηση ενεργειών μητέρας προς την ανάπτυξη της σεξουαλικότητας του παιδιού της που έχει χαρακτηριστεί πως βρίσκεται στις διαταραχές αυτιστικού φάσματος. Οι ενέργειες αυτές αναδεικνύουν μια ναρκισσιστική διάσταση που απέχει από την κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων των συμπεριφορών που έχουν χαρακτηριστεί πως εκδηλώνονται στο φάσμα. Η συζήτηση αναπτύσσεται υπό το πρίσμα των αποτελεσμάτων ερευνών σεξουαλικής ανάπτυξης και συμπεριφοράς για τις ΔΑΦ διατυπώνοντας ερωτήματα και τεκμηριώνοντας την ανάγκη ανάπτυξης συμβουλευτικής.

Λέξεις κλειδιά: σεξουαλική ανάπτυξη, διαταραχές αυτιστικού φάσματος

Εισαγωγή

Ο όρος «αυτισμός» προέρχεται ετυμολογικά από την ελληνική λέξη «εαυτός» και χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει τη διαταραχή που εκφράζεται με την απομόνωση ενός ατόμου στον εαυτό του ή με άλλα λόγια την επιλογή του να κινείται σε ένα ιδιαίτερο κόσμο και συνθήκες. Αρχικά, ο όρος αυτός χρησιμοποιήθηκε από τον Ελβετό ψυχίατρο Όιγκεν Μπλόιλερ (Eugen Bleuler) το 1911, για να χαρακτηρίσει κάποια άτομα με σχιζοφρένεια που είχαν χάσει την επαφή με την πραγματικότητα. Στη συνέχεια, στις αρχές της δεκαετίας του 1940, δύο άλλοι ψυχίατροι, ο Λέο Κάννερ (Leo Kanner) και ο Χανς Ασπέργκερ (Hans Asperger) περιέγραψαν περιπτώσεις παιδιών που παρουσίαζαν ελλείμματα στην κοινωνική ανάπτυξη, μια ιδιόμορφη γλωσσική ανάπτυξη που δεν ακολουθεί σε όλα τα παιδιά την ίδια εξέλιξη και περιορισμένα στερεότυπα ενδιαφέροντα που επίσης είναι διακριτά από παιδί σε παιδί.

Σύμφωνα με το DSM 5 (DSM -5, 2013), τα κριτήρια που πρέπει να πληρούνται για να εμπίπτει ένα παιδί στην κατηγορία των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος είναι η εκδήλωση επίμονων ελλείμματος στην κοινωνική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση σε διάφορα πλαίσια. Ως ενδεικτικές συμπεριφορές αναφέρονται η δυσκολία στην έναρξη και διατήρηση συζήτησης, η αδυναμία κατανόησης της οπτικής του άλλου, η ενσυναίσθηση, ο άκαμπτος λόγος, η απουσία φίλων, η δυσκολία επικοινωνίας με τον άλλον, η αδυναμία κατανόησης του «φανταστικού». Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό είναι τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα συμπεριφοράς ή ενδιαφερόντων η δραστηριοτήτων που εμφανίζονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής και είναι δύσκολο να απεμπλακούν από αυτά λόγω τις «εμμονικής» χροιάς που αποκτούν για το ίδιο το παιδί. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτει η χαμηλή ανοχή στις αλλαγές του περιβάλλοντος, η εμμονή με την τάξη και την ομοιομορφία, στερεοτυπικές κινήσεις, η ηχολαλία, η τελετουργία κινήσεων, η προσκόλληση σε συγκεκριμένα αντικείμενα, η υπερευαισθησία σε οπτικά ή άλλου είδους αισθητηριακά ερεθίσματα. Τέλος, μία σημαντική λεπτομέρεια, που προβλέπει το DSM 5 και οφείλει ο κάθε επαγγελματίας να

έχει υπόψιν του είναι όλα τα παραπάνω να μην είναι απόρροια νοητικής καθυστέρησης η περιβαλλοντικής υστέρησης καθώς πολύ συχνά αυτά τα δύο μπορούν να συνυπάρχουν ή να μπερδεύονται. Μία ξεκάθαρη και σαφή ένδειξη είναι όταν η κοινωνική επικοινωνία είναι χαμηλότερη από την αναμενόμενη για την ηλικία του ατόμου (Meshazdin & Stokes, 2011).

Τα χαρακτηριστικά αυτά δεν ευνοούν τις πιθανότητες να έχουν ερωτικές σχέσεις. Έρευνα των Meshzadin και Stokes (2011) έδειξε πως άτομα με Υψηλής Λειτουργικότητας Αυτισμό βιώνουν λιγότερες σεξουαλικές εμπειρίες σε σχέση με άτομα τυπικής ανάπτυξης όπως και εμπλέκονται σε λιγότερες κοινωνικές επαφές, γεγονός που αναδεικνύει για ακόμη μία φορά έντονα την ανάγκη για συνεχόμενη και εστιασμένη εκπαίδευση πάνω στις κοινωνικές δεξιότητες συνδιαλλαγής με άλλα άτομα. Οι δυσκολίες είναι ιδιαίτερες: η δυσκολία έκφρασης αυτού που νιώθει γιατί δεν μπορεί να το κατανοήσει και να το ελέγξει, η προσέγγιση του άλλου με έναν κατάλληλο τρόπο που δεν θα του προκαλέσει φόβο ή αποτροπιασμό, η κατανόηση του τι θέλει να πει ο άλλος, η πρόβλεψη του τι μπορεί να συμβεί αν γίνει κάτι που δεν του αρέσει, η ανάκληση προηγούμενων εμπειριών που θα βοηθήσουν να ρυθμίσει τις ενέργειές του, είναι αυτές που πρέπει να αναταχθούν ώστε να αυξηθούν οι πιθανότητες σύναψης σχέσης. Η έννοια της συντροφικότητας και της αγάπης τους απασχολεί έντονα αφού είναι και αυτό πτυχή την συναισθηματικής ωρίμανσης. Στο ίδιο μήκος κύματος και οι Seltzer et al. (2004) που δηλώνουν πώς τα άτομα με ΔΑΦ αδυνατούν να συνάψουν εν τέλει ρομαντικές σχέσεις όπως και να παντρευτούν.

Επίσης, ας μην παραγκωνίζεται και το γεγονός πώς αρκετοί έφηβοι με ΔΑΦ , δεν γνωρίζουν πώς να φροντίσουν το σώμα τους με σωστό τρόπο έτσι ώστε να είναι καθαροί και να μην αντιμετωπίζουν κινδύνους μυκητιάσεων και μολύνσεων. Δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στις αλλαγές της εφηβείας όπως η περίοδος, η εμφάνιση του στήθους, η έντονη τριχοφυΐα, η απότομη αύξηση ορμονών και δεν είναι λίγες οι φορές που χρησιμοποιούν ωμό λεξιλόγιο για να περιγράψουν αυτό που νιώθουν και που τους συμβαίνει με αποτέλεσμα να βιώνουν απόρριψη από τον περίγυρο, τιμωρίες, επικριτικά σχόλια και αποφυγή από τρίτους (Hellemans et al.,2007).

Σε έρευνες που έχουν γίνει σε δυτικοευρωπαϊκές χώρες κυρίως έχει παρατηρηθεί πώς οι έφηβοι με ΔΑΦ παρουσιάζουν μια πληθώρα σεξουαλικών προβλημάτων που χρήζουν προσοχής και εκπαίδευσης που αναπτύσσεται σε συνεργασία πάντα με τους γονείς. Η έρευνα έχει δείξει πως τα άτομα στις ΔΑΦ μαθαίνουν για τη σεξουαλικότητα μέσω της άτυπης κοινωνικοποίησης σύμφωνα με τον Siecus (1998). Τονίζουμε πως η αντιμετώπιση αυτών των ιδιαίτερων συνθηκών και συμπεριφορών και η υποστήριξη των παιδιών όπως ορίζει και το ΑΠΣ για τις ΔΑΦ, απαιτεί τη συνεργασία όσων βρίσκονται γύρω από το παιδί. Εκπαιδευτικοί, ειδικοί, μαθητές και γονείς συνεργάζονται με βασικό σκοπό την εξασφάλιση ποιότητας ζωής και την επίτευξη αυτόνομης διαβίωσης (ΑΠΣ για τον Αυτισμό, 2011). Αξίζει να σημειωθεί πως η συμβολή των γονέων ως εκπαιδευτές σεξουαλικής αγωγής κρίνεται απαραίτητη και αναγκαία ώστε να επιτύχει οποιαδήποτε παρέμβαση (Koller, 2000). Επιθυμία και στόχος κάθε θεραπευτή για να εξασφαλίσει μία αποτελεσματική παρέμβαση είναι η συνεργασία και η προσωπική εμπλοκή του γονέα σε αυτή. Οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ καλούνται και οι ίδιοι πρωτίστως να υπερκεράσουν προσωπικά εμπόδια και να βοηθήσουν το παιδί τους να αναπτύξει ομαλά την σεξουαλική του ταυτότητα, δομώντας υγιείς στάσεις, αξίες, κανόνες, συμπεριφορές.

Στη χώρα μας σεξουαλικά παρεμβατικά προγράμματα εκπονούνται κυρίως από διάφορους συλλόγους όπως για παράδειγμα από τον Σύλλογο Γονέων, Κηδεμόνων και Φίλων Αυτιστικών Ατόμων στην Λάρισα, την Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων και από άλλα ιδιωτικά κέντρα. Μέριμνα από δημόσιους φορείς για ένταξη αυτή της ενότητας στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των σχολείων δεν υφίσταται και ακόμα και για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης έγκειται στην ευχέρεια του εκάστοτε εκπαιδευτικού εάν θα διδάξει το κεφάλαιο «Αναπαραγωγή», όπως και την μέθοδο που θα εφαρμόσει. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, αντίθετα, από το 2000 έχουν αναπτυχθεί και υλοποιούνται

εκπαιδευτικά προγράμματα για το σεξ και τις σχέσεις (Department for Education and Employment, UK, 2000). Εύλογα κανείς καταλαβαίνει, πώς ο τομέας σεξ αποτελεί ταμπού για την ελληνική κοινωνία, με πλήθος ανησυχιών να τους καταβάλλει καθημερινώς όπως η τυχόν παρερμηνεία μη κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών του παιδιού τους από τρίτους.

Μελέτη περίπτωσης

Ο μαθητής που αναφερόμαστε είναι 11 ετών και φοιτά στην Πέμπτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Σε ηλικία 3 ετών και κατόπιν αιτήματος των γονέων διαγνώστηκε πώς βρίσκεται στο Φάσμα. Από εκείνη την χρονική στιγμή ξεκίνησε παρέμβαση σε ιδιωτικό κέντρο, την οποία συνεχίζει έως και σήμερα. Περιλαμβάνει λογοθεραπεία, εργοθεραπεία, ειδική διαπαιδαγώγηση, ψυχολογική υποστήριξη, συμβουλευτική γονέων και παροχή υπηρεσιών καθημερινής μελέτης και εκμάθησης ξένης γλώσσας. Σε νεότερη διάγνωση χαρακτηρίστηκε πως βρίσκεται στο κατώφλι της διαταραχής, πως ο αυτισμός του είναι υψηλής λειτουργικότητας και προτάθηκε η υποστήριξή του από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης.

Η εικόνα του μαθητή όσον αφορά το γνωστικό τομέα κρίνεται ικανοποιητική καθώς είναι σε θέση να ακολουθήσει το ΑΠΣ με ελάχιστες διαφοροποιήσεις κυρίως στην Ιστορία και την Γλώσσα καθώς αδυνατεί να αντιληφθεί επαρκώς τα ιστορικά γεγονότα, την ροή του χρόνου, την μεταφορική χρήση του λόγου, εστιάζει σε δευτερεύουσες πληροφορίες, και πολλές φορές παράγει μη νοηματικά σχετιζόμενα κείμενα δίχως συνοχή και συνεκτικότητα. Στις εξωσχολικές του δραστηριότητες συμμετέχει σε εργαστήρια ρομποτικής στα οποία σημειώνει πολύ καλές επιδόσεις καθώς δημιουργεί, ακολουθεί οδηγίες και προγραμματίζει με λογική συνοχή, σε καλλιτεχνικό εργαστήρι και χορού όπου συνεργάζεται, συμμετέχει και λαμβάνει μέρος σε εκθέσεις και φεστιβάλ.

Στον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα, δυσκολεύεται στην διαχείριση των συναισθημάτων όταν νιώσει πώς κάποιος τον αδικεί, τον κοροϊδεύει ή όταν η επίδοση του είναι χαμηλή. Συγκεκριμένα, είτε αποσύρεται είτε βάζει τα κλάματα, αποζητώντας την παρηγοριά και την προσοχή κάποιου ενήλικα ή/και συμμαθητών του. Ωστόσο είναι κοινωνικός, συμπαθής στους συμμαθητές του, αλληλεπιδρά με όλους, παίζει ομαδικά παιχνίδια και εμπλέκεται σε συζητήσεις μαζί τους πάνω στα ενδιαφέροντά του. Αποζητά οπτικά την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης τις μέρες που βρίσκεται στο σχολείο καθώς αποτελεί πρόσωπο αναφοράς για τον ίδιο. Η κοινωνική αλληλεπίδραση με ενηλίκους (δασκάλους, ειδικότητες, διευθυντής) είναι απολύτως ρυθμισμένη, συγκεκριμένα, γνωρίζει τους κοινωνικούς κανόνες που την διέπουν και τους εφαρμόζει, διατηρεί την βλεμματική του επαφή, ενώ έχει κατακτήσει πλήρως τις επικοινωνιακές δεξιότητες.

Η βιολογική του ανάπτυξη συμβαδίζει με τα πρότυπα της ηλικίας του. Οι ενέργειές του απέναντι σε άλλα παιδιά κρίνουμε πως δεν έχουν περάσει στο στάδιο της προσέγγισης ατόμων με ερωτική διάθεση, χαρακτηρισμός που αποδίδεται με κριτήριο την όλη συμπεριφορά του και την απουσία εκδήλωσης επιθυμίας να κάνει ιδιαίτερη παρέα με κάποιο παιδί. Πρέπει να σημειώσουμε πως λόγω του γεγονότος πως ο μαθητής προπονείται συστηματικά σε διάφορα αθλήματα, το σώμα του είναι καλοσχηματισμένο. Απολαμβάνει αυτές τις δραστηριότητες καθώς και τη συμμετοχή του σε αθλητικά ομαδικά παιχνίδια καθώς αντιλαμβάνεται και εφαρμόζει τους κανόνες και προσπαθεί για τη νίκη. Πρέπει να σημειώσουμε πως δεν έχουμε καταγράψει δικές του πρωτοβουλίες για να οργανωθεί ομάδα σε παιχνίδι παρά το γεγονός της αποδοχής για τη συμμετοχή σε ομαδικά παιχνίδια την οποία απολαμβάνει.

Αξίζει να σημειωθεί πώς ο μαθητής από την αρχή της σχολικής χρονιάς δείχνει μεγάλο ενδιαφέρον για την πανδημία της covid-19 σε βαθμό που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί εμμονή. Συγκεκριμένα, κάθε μέρα ενημερώνει το τμήμα του για τον αριθμό κρουσμάτων, των διασωληνωμένων και των θανάτων που ανακοινώθηκαν, καταδεικνύοντας έμμεσα το άγχος του για την νέα καθημερινότητα που όλοι βιώνουμε. Σε συζητήσεις μαζί του γύρω από αυτό το θέμα ανέφερε πώς τα ακούει στο ραδιόφωνο, στο αμάξι όταν πηγαίνει σε κάποια δραστηριότητα του και γιατί «πρέπει όλοι να προσέχουμε, ειδικά εμείς που έχουμε

άνθρωπο που ανήκει σε ευπαθή ομάδα στο σπίτι». Η τελευταία πρόταση κίνησε το ενδιαφέρον καθώς αποτέλεσε δείγμα ύπαρξης ενσυναίσθησης στον μαθητή και σε συνέχεια της συζήτησης μας αποκάλυψε «Στο σπίτι έχουμε την γιαγιά που είναι άρρωστη και τον θείο μου που είναι ανάπηρος. Εγώ πρέπει να προσέχω να μην κολλήσω. Μπορεί και να πεθάνουν αν μεταφέρω στο σπίτι τον ιό». Σε συνέχεια ρωτήθηκε εάν κάποιος του τα έχει πει όλα αυτά. Απάντησε πώς άκουσε τους γονείς τον να το συζητούν γενικά και ότι του έχουν πει να φοράει πάντα την μάσκα του. Ο μαθητής αντιλαμβάνεται τον κίνδυνο και θέλει και ο ίδιος να προστατεύσει τα αγαπημένα του πρόσωπα καθώς ανησυχεί. Αυτή η άποψη-πεποίθηση ενδυναμώθηκε περισσότερο με τον σεισμό που έγινε στην Λάρισα. Ο μαθητής αμέσως μόλις σταμάτησε ο σεισμός και πέρασε το αρχικό σοκ άρχισε να κλαίει. Σε ερώτηση της εκπαιδευτικού για τον λόγο που κλαίει, απάντησε πώς ανησυχεί για την μεγαλύτερη αδερφή και την μαμά του. Εξέφρασε σκέψεις τύπου: είναι καλά; Μήπως έπαθαν κάτι; Να προστατεύτηκαν; Για να ηρεμήσει από την συναισθηματική φόρτιση στην οποία ήταν τους τηλεφωνήσαμε. Εάν δεν προβαίναμε σε αυτή την πράξη το παιδί δεν θα ηρεμούσε για να συνεχιστεί η μαθησιακή διαδικασία. Αυτό το ενδιαφέρον για τα αγαπημένα του πρόσωπα, η συνειδητοποίηση πως έχει να αντιμετωπίσει κάτι μεγάλο που δεν μπορεί να χειριστεί εύκολα γεννά αυτές τις εκδηλώσεις που δείχνουν την ύπαρξη ενσυναίσθησης.

Αναφέρθηκαν αυτά τα γεγονότα γιατί κρίνουμε πως συνεισφέρουν στην οικοδόμηση του προφίλ τόσο του μαθητή όσο και των περιβαλλόντων στα οποία κινείται. Στη γιορτή των ερωτευμένων μάθαμε πώς ο μαθητής έστειλε σε συμμαθήτρια του λουλούδια, σοκολατάκια και δώρο και πως και η ίδια του το ανταπέδωσε. Συζητήσαμε αρχικά με την συμμαθήτρια του η οποία μας αποκάλυψε ότι γνωρίζονται από μικρά, κάνουν παρέα και τώρα είναι «η σχέση της», ότι τον «αγαπάει» και ότι «τα έχουν». Ο μαθητής από την άλλη δεν προέβη σε κάποια τέτοια αναφορά αντιθέτως λίγες μέρες πριν την συγκεκριμένη ημέρα είχε ρωτήσει την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης αν έχει αγόρι και αν του Αγίου Βαλεντίνου θα της στείλει δώρο. Στην συζήτηση με την εκπαιδευτικό απέφυγε να απαντήσει καθώς έδειξε πως ντρεπόταν. Επικοινωνήσαμε με τη μητέρα του μαθητή, όπου από τα λεγόμενα της οδηγηθήκαμε στο συμπέρασμα πώς οι δυο μητέρες έχουν φιλικές σχέσεις και αυτές ήταν που αποφάσισαν να γίνουν αυτές οι ενέργειες. Η πρόταση έγινε από τη μητέρα του μαθητή και η άλλη μητέρα (της κοπέλας) την αποδέχθηκε. Οι ενέργειες και τα λόγια υπαγορεύτηκαν από τη μητέρα του αγοριού για να γίνει πιο πραγματικό. Όπως μάλιστα δηλώθηκε από την ίδια, οι δύο μητέρες θεωρούν πως είναι μια πάρα πολύ καλή κίνηση καθώς θα βοηθήσει και τα δύο παιδιά να συνειδητοποιήσουν πως μεγαλώνουν και έτσι να διαμορφώσουν τη συμπεριφορά τους, η «φιλία» τους θα παραμείνει σταθερή και θα έχουν ο ένας τον άλλον. Η παρατήρηση της συμπεριφοράς των παιδιών οδήγησε στη διαπίστωση πώς στο προαύλιο, τα δύο παιδιά αλληλεπιδρούν με ξεχωριστές ομάδες συνομήλικων όταν πρόκειται για ομαδικό παιχνίδι, δεν αποζητά ο ένας τον άλλον ενώ σε περίπτωση που συμβεί κάποιο ατύχημα καταγράφηκε νοιάξιμο και από τις δύο πλευρές. Εντός τάξης, ο καθένας κάθεται με κάποιον/α συμμαθητή/τρια του, δεν υπάρχει βλεμματική επαφή και είναι εστιασμένοι στο μάθημα ενώ οι επιδόσεις τους χαρακτηρίζονται «πολύ καλές». Από τη συνεργασία μας με άλλους εκπαιδευτικούς, υπήρξε ενημέρωση για την μεταξύ τους οικογενειακή σχέση. Οι γονείς των παιδιών αν και αρχικά ήταν θετικοί να μοιραστούν πληροφορίες για το θέμα και να καθιερωθεί μια εβδομαδιαία συνάντηση, στην πορεία υπαναχώρησαν. Επομένως, εστιαστήκαμε στην ελεύθερη παρατήρηση και στη διεξαγωγή συζητήσεων με τα παιδιά και τους συναδέλφους. Η παρατήρηση των ενεργειών των παιδιών δεν οδήγησε σε κάποιο ιδιαίτερο συμπέρασμα. Συμπεριφέρονταν όπως όλα τα υπόλοιπα παιδιά του τμήματός τους χωρίς να εκδηλώνουν κάποια ιδιαίτερη συμπεριφορά. Στα μέσα του Απρίλη, συζητώντας με τον μαθητή μας, οδηγήσαμε τη συζήτηση προς το θέμα των σχέσεων. Δεν έδωσε κάποια απόκριση.

Προς το τέλος της σχολικής χρονιάς σε συζήτηση μάθαμε από τη μαθήτρια πώς αρκετά βράδια φιλοξενήθηκε από την οικογένεια του μαθητή στο σπίτι τους. Στην ερώτηση για το

πώς περνούσαν την ώρα τους, μας ανέφερε πως τα δύο παιδιά αφού διάβαζαν τα μαθήματα τους, συζητούσαν για διάφορα θέματα, έπαιζαν παιχνίδια στο διαδίκτυο ενέργειες στις οποίες συμμετείχε και η μεγαλύτερη αδερφή του μαθητή. Αυθόρμητα τόνισε πώς κοιμούνται σε ξεχωριστά δωμάτια κατά την διαμονή του ενός στο σπίτι του άλλου και πώς οι γονείς ήταν σύμφωνοι με αυτό. Αυτές οι ενέργειες πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο των οδηγιών που είχαν από τους ειδικούς που υποστηρίζουν το παιδί της για δημιουργία συνθηκών που θα το βοηθήσουν να αποκομίσει εμπειρίες και που θα στηρίξουν την κοινωνικοποίησή του.

Συζήτηση

Αναφέραμε και νωρίτερα πόσο κρίσιμο θεωρείται η εμπλοκή των γονέων και η συνεργασία όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαίδευση του παιδιού που είναι στο φάσμα στη σεξουαλική του προετοιμασία. Κρίνουμε πως πρέπει να αναφέρουμε κάποιες πληροφορίες για τη σεξουαλική ανάπτυξη των ατόμων που είναι στις ΔΑΦ για να πλαισιώσουμε πιο αποτελεσματικά τη συζήτηση.

Να ξεκινήσουμε με την κρίση πως τα άτομα με ΔΑΦ είναι σεξουαλικώς ενεργά σε ανάλογα επίπεδα με τα άτομα τυπικής ανάπτυξης. Οι ανάγκες, οι επιθυμίες, τα θέλω τους είναι κοινά. Πιστεύουμε πως δεν υφίσταται διαφοροποίηση και πώς προκαλεί μεγαλύτερο άγχος για τους ίδιους η σύναψη μίας υγιούς διαπροσωπικής σχέσης όπως οι ομότιμοί τους. Υποστηρίζουμε πως είναι δικαίωμά τους να έχουν φίλους, να καλύπτουν τα συναισθήματα μοναξιάς που βιώνουν, την ανάγκη να νιώσουν αγάπη, ζεστασιά, εγγύτητα, να αγαπήσουν και να αγαπηθούν, να μοιραστούν σκέψεις και αισθήματα, αλλά και να δημιουργήσουν την δική τους οικογένεια. Όμως για να καταστεί κάτι τέτοιο εφικτό, καλείται να υπερκεραστεί μέσω συστηματικής και δομημένης παρέμβασης το έλλειμμα στον τομέα της ενσυναίσθησης. Σύμφωνα με την Μαλικιώση -Λοΐζου (2003), με τον όρο ενσυναίσθηση εννοείται η ικανότητα εμβίωσης (εμβιώ= ζω εν τινι) της κατάστασης του άλλου, της κατανόησης και του μοιράσματος των συγκινήσεων, των σκέψεων και της συμπεριφοράς του άλλου ατόμου με ταυτόχρονη συναισθηματική συμμετοχή. Συνεπώς ο άνθρωπος με την ικανότητα ενσυναίσθησης προσπαθεί να λειτουργήσει μέσα στο εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς του συνομιλητή του και να παραμείνει σε ενσυναίσθητη επαφή με τον εσωτερικό του κόσμο (Greenberg & Elliott, 1997, Μαλικιώση- Λοίζου, 2003). Τα άτομα με αυτισμό δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν, να αποδώσουν ή να προβλέψουν τις νοητικές ή συναισθηματικές καταστάσεις των άλλων ανθρώπων που έρχονται σε επαφή, (θεωρία του νου) σαν μέσο προκειμένου να τους κατανοήσουν, ενώ τείνουν να αντιδρούν αυτόματα (Baron-Cohen, 2002, Παγκάκη, 2014, Wheelwright et al., 2006). Αυτά τα στοιχεία αποτελούν ουσιαστικά τη βάση για την επίτευξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και ως εκ τούτου χωλαίνουν σε παιδιά και εφήβους που βρίσκονται στο φάσμα (Ψωμά & Βλάχος, 2018). Ειδικότερα, το παιδί δυσκολεύεται να μπει στη θέση του άλλου, να φορέσει τα παπούτσια τους και έτσι να αποκωδικοποιήσει αυτό που νιώθει με αποτέλεσμα να χάνεται και να μεταφράζει λανθασμένα καταστάσεις, προθέσεις και συμπεριφορές των συνομηλίκων του αλλά και ενηλίκων. Ως απόρροια προτείνεται όπως προειπώθηκε η ενδυνάμωση του ίδιου του ατόμου ως προς την καλλιέργεια κα ανάπτυξη ενσυναισθητικών δεξιοτήτων μέσω κοινωνικών ιστοριών, χρήση βίντεο, προσομοίωσης σε πραγματικό χρόνο και χώρο, παιχνίδι ρόλων και συστηματικής εκπαίδευσης με την χρήση οπτικοποιημένου υλικού.

Το σεξουαλικό τους ντεμπούτο ξεκινάει μέσω της αυτο-ικανοποίησης, του αυνανισμού, ο οποίος πολλές φορές γίνεται με λάθος τρόπο, ή δημόσια (μη εσωτερίκευση κοινωνικών κανόνων) ή σε έντονο βαθμό με την χρήση αντικειμένων που προκαλούν τον τραυματισμό του ατόμου. Τα ποσοστά αυνανισμού σε όλες τις έρευνες κυμαίνονται σε υψηλά ποσοστά (68% του δείγματος αυνανιζόταν), δείχνοντας έτσι την έντονη σεξουαλική επιθυμία, απολύτως αναμενόμενη μετά τα 12 έτη (Haracopos & Pedersen, 1992, Ruble & Darlymple, 1993). Όπως φαίνεται πρόκειται για μοναχικό τρόπο σεξουαλικής διέγερσης που ωστόσο χρήζει περαιτέρω εκπαίδευσης. Σε λιγότερες των περιπτώσεων έχει παρατηρηθεί η σύναψη

δυαδικής σχέσης και η υλοποίηση σεξουαλικής επαφής μέσω του κόλπου καθώς και οργασμού μέσω αυτής.

Δυστυχώς έχει παρατηρηθεί πώς ο αυνανισμός λάμβανε χώρα και σε δημόσια έκθεση σε πλείστες των περιπτώσεων όπως και η αφαίρεση ρούχων, το άγγισμα γεννητικών οργάνων άλλων ατόμων ή και του ίδιου. Αν και είναι γνώστες την θεωρίας αναφορικά από τις σεξουαλικές δεξιότητες και όπως το τι επιτρέπεται και πού (έννοια της ιδιωτικότητας) όπως φαίνεται αδυνατούν να την εφαρμόσουν επι τόπου σε πραγματικές συνθήκες. Παραμένουν σε θεωρητικό επίπεδο και δυσκολεύονται να γενικεύσουν. Αυτό έχει αρνητικές επιπτώσεις στο κομμάτι της κοινωνικοποίησης τους και της σύναψης σχέσεων είτε φιλικών είτε ερωτικών.

Ένα άλλο δεδομένο είναι πώς τα άτομα με ΔΑΦ δεν έχουν σαφή σεξουαλικό προσανατολισμό με συνέπεια να παρατηρούνται πολύ συχνά ομοφυλοφιλικές τάσεις όπως και να επιθυμούν να έχουν ερωτικές σχέσεις με άτομα του ίδιου αλλά και του αντίθετου φύλου (Dewinter et al., 2015, Koller, 2000, Realmuto & Ruble, 1999, Meshzadin & Stokes 2011). Ο καθένας σαφώς έχει τη δυνατότητα να δομήσει την ταυτότητα του με βάση το αξιακό του σύστημα ακόμα και εάν επρόκειτο για τη σεξουαλική. Όμως, απαραίτητη προϋπόθεση είναι να γνωρίζει τις υπάρχουσες επιλογές και όχι να πιέζεται από εξωτερικούς παράγοντες προς μία κατεύθυνση. Η ομοφυλοφιλία δεν θα πρέπει να θεωρείται “διαταραχή” αλλά να είναι αποδεχτή από τους γονείς, να αγκαλιάζουν το παιδί και να μην επικεντρώνονται σ αυτό. Αλλά μέσω της κατάλληλης εκπαίδευσης να προσπαθούν να αποτρέψουν τυχόν καταστάσεις θυματοποίησης, βιασμού, σεξουαλικής εκμετάλλευσης από τρίτους, κάτι που συμβαίνει αρκετά συχνά στα νεαρά αγόρια με ΔΑΦ αλλά και με τα κορίτσια. Η αποφυγή αρνητικών εμπειριών που είναι και ψυχολογικά κακοποιητικές για το άτομο μέσω της πρόσληψης πρέπει να ναι πρωταρχικός στόχος των γονέων. Η ασφάλεια άλλωστε κατά τον Swango –Wilson (2009) αποτελεί μέγιστη ανησυχία και άγχος.

Αναφορικά με το κομμάτι της εγκυμοσύνης οι Levy και Packman (2004) βρήκαν πώς σε ποσοστό 84% οι γονείς φοβούνται για μια ανεπιθύμητη εγκυμοσύνη. Ειδικότερα οι γονείς των κοριτσιών με ΔΑΦ ανέρχονται σε 61% ενώ μόλις 16% ήταν οι γονείς αγοριών με ΔΑΦ που παρουσίασαν ανησυχία γι αυτό. Ως συνέπεια, αναφέρουν οι ίδιοι ερευνητές (Levy & Packman, 2004) – περίπου μισοί γονείς επιλέγουν την στείρωση ως μέσο αποφυγής ανεπιθύμητης εγκυμοσύνης, κάτι που προκαλεί έντονες αντιδράσεις από πολλούς υποστηρικτές ενός μη ιατρικού μοντέλου προσέγγισης της αναπηρίας.

Τέλος, ένα άλλο στοιχείο της σεξουαλικότητας των νέων με ΔΑΦ είναι πώς ένα ποσοστό παρουσιάζει φετιχισμό με συγκεκριμένα αντικείμενα ή άλλου είδους παραφιλίες όπως η παιδοφιλία, γεγονός που λειτουργεί αρνητικά για το ίδιο το άτομο (Hellemans et al., 2007). Σε αυτές τις περιπτώσεις, συνήθως υπάρχει χορήγηση φαρμακοθεραπείας για καταστολή αυτών των συμπτωμάτων και παροχή ψυχοθεραπευτικής βοήθειας ώστε να μην διαπράξει το άτομο πιθανό παράπτωμα εις βάρος ανηλίκων και βρεθεί αντιμέτωπο με το νόμο.

Τα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν δείχνουν πως η παρέμβαση ως προς την σεξουαλική εκπαίδευση είναι θέμα που πρέπει να ληφθεί πολύ σοβαρά υπόψη. Να σημειώσουμε πως οι πληροφορίες αυτές όπως προέκυψε από τις συζητήσεις που είχαμε με τη μητέρα του μαθητή ήταν ήδη γνωστή στους γονείς, τους άγχωναν ιδιαίτερα και οι κινήσεις που ανέπτυσσαν ήταν στην κατεύθυνση προετοιμασίας του παιδιού τους. Λειτουργούσαν ωστόσο οι δύο μητέρες ναρκισσιστικά, με την έννοια της υπερεκτίμησης των ικανοτήτων και των επιτευγμάτων τόσο των ιδίων όσο και των παιδιών τους.

Δεν πρέπει να λησμονούμε πως πριν μικρό χρονικό διάστημα, πίστευαν πώς η παροχή ενημέρωσης και εκπαίδευσης σε αυτά τα άτομα ήταν ανώφελη ή και επικίνδυνη καθώς μπορούσε να αφυπνίσει την σεξουαλικότητα τους με αρνητικό τρόπο (Πανάικας & Κυριάκη, 2003) όμως αυτό δεν ισχύει πλέον. Η σεξουαλική εκπαίδευση είναι κάτι παραπάνω από διδασκαλία της ανατομίας του σώματος, της φυσιολογίας και των διαδικασιών αναπαραγωγής. Μέσω αυτής το νεαρό άτομο διδάσκεται διαπροσωπικές σχέσεις, την

τρυφερότητα, την οικειότητα, για την εικόνα του σώματος και τον ρόλο των δύο φύλων (Siecus, 1998). Σύμφωνα με την άποψη των Aunos & Feldman, (2002) τα άτομα αυτά έχουν δικαίωμα να βιώσουν στενή σχέση και αμοιβαία τρυφερότητα, να εκφράσουν τις ανάγκες τους ανάλογα με τους κοινωνικούς κανόνες, να εκπαιδευτούν στη σεξουαλική αγωγή και στον οικογενειακό προγραμματισμό, ακόμη και να παντρευτούν, αν το επιθυμούν και να έχουν πρόσβαση σε υποστηρικτικές υπηρεσίες, όπως και να δημιουργήσουν την δική τους οικογένεια εφόσον αυτό είναι εφικτό και ακίνδυνο για τη ζωή του ίδιου του ατόμου πρωτίστως. Η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση και ευαισθητοποίηση εκτός από ενημέρωση σε όλα αυτά τα κρίσιμα θέματα, συμβάλλει θετικά και στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, της αυταξίας, της αυτοεικόνας των ατόμων με ΔΑΦ, της αίσθησης του ανήκειν όπως και λειτουργεί κατασταλτικά στην ανάπτυξη καταθλιπτικής συμπτωματολογίας και μοναξιάς (Koller, 2000). Συνάμα, δίνει την δυνατότητα στους γονείς και τους εκπαιδευτές να γνωρίσουν καλύτερα το παιδί, να αποδομήσουν οι ίδιοι λανθασμένες πεποιθήσεις, σκέψεις, ιδέες, στερεότυπα, λανθασμένες γνώσεις οι οποίες θέτουν εμπόδια στην ομαλή ανάπτυξη του αλλά και να ωριμάσουν οι ίδιοι συναισθηματικά βλέποντας τον κόσμο από μία άλλη οπτική, παρέχοντας έτσι στο παιδί τους την κατάλληλη άτυπη και τυπική εκπαίδευση πάνω στον σεξουαλικό τομέα.

Παρακολουθώντας τη συμπεριφορά των παιδιών, πριν και μετά το περιστατικό του Φεβρουαρίου, συμπεραίνουμε πως οι γονείς θεωρούν ότι μπορούν να επιβάλλουν στα παιδιά τους πρακτικές σα να είναι κούκλες και χωρίς να υπάρχει καμιά συνέπεια γι αυτά. Πως μπορούν δηλαδή να εμπλέκονται σε τέτοιες δηλώσεις και ενέργειες χωρίς να υπάρχει κάποια συνέπεια για τα ίδια. Βρισκόμαστε, ωστόσο, στην περίοδο της προεφηβείας και λίγο πριν την έναρξη της φοίτησης στο γυμνάσιο. Ξεκινούν οι εκδηλώσεις ενδιαφέροντος για το άλλο φύλο, ερευνούν τον εαυτό τους, επιθυμούν να πειραματιστούν με το σώμα, την ταυτότητα τους και να αναπτύξουν την σεξουαλικότητα. Οι μητέρες κατηύθυναν τα παιδιά πιστεύοντας ίσως πως λόγω της φιλικής οικογενειακής σχέσης εύκολα – με μια κουβέντα τους – θα σταματήσουν όλα. Τα ερωτήματα που εγείρονται αφορούν τις συνέπειες της διακοπής της σχέσης που σίγουρα δε θα είναι ίδιες για τα δύο παιδιά καθώς και τον τρόπο διαχείρισης από πλευράς των γονέων σε περίπτωση σύναψης ερωτικής σχέσης.

Ο μαθητής μας λόγω της ιδιαιτερότητάς του δύσκολα μπορεί να αναπλαισιώσει μια κατάσταση που ζει και πιστεύει σε αυτή. Η διακοπή της δεν γνωρίζουμε πώς θα τον επηρέαζε και ποιες θα ήταν οι αντιδράσεις του. Το γυμνάσιο, ωστόσο, είναι κοντά και κατά τη διάρκεια της φοίτησης σε αυτό κανένας δεν γνωρίζει ποια θα είναι η εξέλιξη της σχέσης των δύο παιδιών αν και το πιθανότερο είναι να ακολουθήσουν διαφορετικούς δρόμους. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί πως δεν είναι λίγες οι φορές που η γνώση για τις σχέσεις και το σεξ έρχεται μέσω της τηλεόρασης και/ή του διαδικτύου. Οι πιθανότητες συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα ύστερα από απόφαση και σύμφωνη γνώμη των κηδεμόνων τους (Koller, 2000) για την χώρα μας είναι μικρές. Στην εποχή του 21ου αιώνα όπου ο καθένας μπορεί να έχει πρόσβαση σε ανάλογα site ανεξέλεγκτα, με αρκετά ερωτήματα να εγείρονται γύρω από την καταλληλότητα αυτού του υλικού, επιβάλλεται να ενεργοποιηθούμε για να καλύψουμε την ενημέρωση πάνω στο θέμα.

Οι κοινωνικές συνθήκες επιβάλλουν την ανάγκη υλοποίησης προγραμμάτων σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης εντός των σχολικών μονάδων. Σύμφωνα με τον Απτεσλή (2012) η σεξουαλική εκπαίδευση πρέπει να θεωρείται βασικό ανθρώπινο δικαίωμα και όπως ο Tepper (2000) υποστηρίζει, η πλήρης ένταξη των νέων με αναπηρία στην κοινωνία σημαίνει και πρόσβαση στην ευχαρίστηση. Η οργάνωση και υλοποίηση συστηματικών ενεργειών συμβουλευτικής για γονείς, παιδιά και ειδικά μαθητές με αυτισμό αλλά και εκπαιδευτικούς, με σκοπό την ενδυνάμωση τους σε θέματα ενσυναίσθησης και σεξουαλικότητας (Απτεσλής, 2019), θα έχει μόνο θετικά αποτελέσματα σε θέματα κοινωνικής και σεξουαλικής ανάπτυξης. Θα συμβάλλει στην ανάπτυξη των παιδιών με ολιστικό τρόπο, στη συνεργασία γονιών και εκπαιδευτικών, το αμοιβαίο μοίρασμα και την

χάραξη κοινής πορείας για καλύτερες ψυχικά υγιείς συνθήκες διαβίωσης που μέσω των ορίων θα προάγουν την αυτονομία των παιδιών και θα διαμορφώσουν αυτό – προσδιοριζόμενα άτομα. Προτείνεται επομένως η δυναμική υποστήριξη τους μέσω συμβουλευτικής, εστιασμένης αποκλειστικά στο σεξουαλικό τομέα όπως και η παροχή ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων από εξειδικευμένους επαγγελματίες του χώρου με σκοπό την συνεχή και συστηματική υποστήριξη και ενδυνάμωση τόσο των νέων με αυτισμό όσο και των οικογενειών τους .

Πρέπει να αρχίζει προτού οι νέοι φθάσουν στην εφηβεία και προτού αναπτύξουν συγκεκριμένους τρόπους συμπεριφοράς (Απτεσλής, 2012, Kirby, 1997, 2001 Dickson et al., 1998). Οι στόχοι της σεξουαλικής εκπαίδευσης πρέπει να εστιάζουν (Απτεσλής, 2012): α) στην παροχή πληροφοριών γύρω από την ανατομία, την φυσιολογία, την ανθρώπινη ανάπτυξη, την οικογένεια, την αντισύλληψη, την έκτρωση, τον αυνανισμό, την αντισύλληψη τα ΣΜΝ, β) την ανάπτυξη αξιών, μέσα από την διερεύνηση και την αξιολόγηση στάσεων, αξιών και όψεων της ανθρώπινης σεξουαλικότητα με σκοπό την κατανόηση της ουσίας της οικογένειας, της θρησκείας των αξιών όπως και την ανάπτυξη νέων, την αύξηση της αυτοεκτίμησης, την διαπίστωση της ατομικής ευθύνης προς τον άλλον αλλά και την καλλιέργεια δεξιοτήτων σχέσεως με το άλλο φύλο, γ) στην ανάπτυξη διαπροσωπικών δεξιοτήτων επικοινωνίας λήψης αποφάσεων, άρνησης δυναμισμού και σύναψης διαπροσωπικών σχέσεων, δ) και στην ανάπτυξη της έννοιας της υπευθυνότητας.

Με βάση τα παραπάνω, συμπεραίνουμε πώς η οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που εστιάζει στο παρόν και «ακούει» τις ανάγκες της ομάδας, απαιτεί τη συνεργασία με κάθε διαθέσιμο φορέα ώστε να επιδιωχθεί η ολόπλευρη ανάπτυξη των ατόμων. Στην ίδια λογική και η κοινωνία πρέπει να προετοιμαστεί για να αφήσει πίσω στερεότυπα και προκαταλήψεις που είναι βαθιά ριζωμένες αναφορικά με την σεξουαλικότητα και να υιοθετήσει ενεργό ρόλο στη στήριξη των οικογενειών και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσω στοχευμένων δράσεων ενημέρωσης, εκπαίδευσης και παροχής πρόσβασης για όλους σε χώρους και υπηρεσίες σεξουαλικής εκπαίδευσης. Απαραίτητη προϋπόθεση όμως είναι εμείς οι ίδιοι πρωτίστως να διερευνήσουμε τις προσωπικές αντιλήψεις μας επί του θέματος και να μπούμε σε διεργασίες αμφισβήτησης και αναδιαπραγμάτευσης των θεωρήσεών μας εάν επιθυμούμε ουσιαστικά την αλλαγή. Εφόσον ο λόγος γίνεται σε πλαίσιο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αυτές οι ενέργειες κρίνονται κομβικές προκειμένου να δημιουργηθούν οι συνθήκες που θα βοηθήσουν στη μελλοντική συμπερίληψη όλων των μαθητών/τριων.

Αναφορές.

Aunos, M., & Feldman, M., (2002). Attitudes towards Sexuality, Sterilization and Parenting rights of persons with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities 15*(4):285 – 296.

Baron-Cohen, S. (2002). The extreme male brain theory of autism. *Trends in Cognitive Sciences, 6*(6), 248–254. https://doi.org/10.1016/S1364-6613(02)01904-6

Byers, E.S, Nichols, S., & Voyer, S., (2013). Challenging Stereotypes: Sexual Functioning of Single Adults with High Functioning Autism Spectrum Disorder. *J Autism Dev Disord 43*:2617–2627

Department for Education and Employment, UK, (200). Sex and Relationship education guidance. www.education.gov.uk.

Dewinter J., Vermeiren R., Vanwesenbeeck I., Lobbestael, J., & Van Nieuwenhuizen, C., (2015). Sexuality in Adolescent Boys with Autism Spectrum Disorder: Self-reported Behaviours and Attitudes. *J Autism Dev Disord 45*:731–741.

Dewinter J., (2016). Sexuality in adolescent boys with Autism Spectrum Disorder. Ipskamp

Gerhard, P., & Lainer I., (2011). Addressing the Needs of Adolescents and Adults with Autism:A Crisis on the Horizon. *J Contemp Psychother, 41*:37–45

Greenberg, L. S. & Elliott, R. (1997). Varieties of empathic responding. In A. C. Bohart & L. S. Greenberg (Eds.) Empathy reconsidered. New directions in psychotherapy (σελ. 167-186). Washington, DC: APA.

Harocopos D., & Pedersen L., (1992). *Sexuality and autism Danish report*. Copenhagen. www.autismuk.com

Hellemans, H., Colson K., Verbraeken, C., Vermeiren R., & Deboutte D., (2007). Sexual Behavior in High-Functioning Male Adolescents and Young Adults with Autism Spectrum Disorder. *J Autism Dev Disord, 37*:260–269.

Hellemans, H., Roeyers H., Leplae, W., Dewaele T., & Deboutte D., (2007). Sexual Behavior in Male Adolescents and Young Adults with Autism Spectrum Disorder and borderline/mild mental retardation. *Sexuality & Disability 28*(2): 93-104

Holmes, L., Himle, M., Kelsey, K., Sewell, MS., Carbone, P., Strassberg, D., & Murphy, N., (2014). Addressing Sexuality in Youth with Autism Spectrum Disorders: Current Pediatric Practices and Barriers. *J of Dev Behav Pediatr 35*(3):172-8

Koller, R. (2000). Sexuality and adolescents with autism. *Sexuality and Disability*, *18*(2), 125-135.

Levy, H., & Packman, W., (2004). Sexual abuse prevention for individuals with mental retardation: Considerations for genetic counselors. *Journal of Genetic Counseling, 13*(3), 189–205.

Mehzabin P., & Stokes M.A., (2011). Self-assessed sexuality in young adults with High-Functioning Autism. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*: 614–621

Ruble L.A., & Dalryment N.J (1993). Social/Sexual Awareness of Person with Autism: A Parental Perspective. *Archives of Sexual Behavior, 22*(3): 229-40.

Realmuto G. M., & Ruble L.A., (1999). Sexual Behaviors in Autism Problems of Definition and Management. *Journal of Autism and Developmental Disorder, 29* (2) 121-7.

Siecus (1998). Sex education resourses. http://www.ncsse.com

Swango-Wilson A., (2009) Perception of sex education programs for individuals with intellectual/developmental disabilities. *Sexuality and Disability 29* (2), 113- 118.

Tarnai B., & Wolfe P., (2008). Social Stories for Sexuality Education for Persons with Autism/Pervasive Developmental Disorder. *Sex Disabilility, 26*: 29–36

Wheelwright, S., Baron-Cohen, S., Goldenfeld, N., Delaney, J.,Fine, D., Smith, R., ... Wakabayashi, A. (2006). Predicting autism spectrum quotient (AQ) from the Systemizing Quotient-Revised (SQ-R) and Empathy Quotient (EQ). *BrainResearch, 1079(1*), 47–56. doi:10.1016/j.brainres.2006.01.012.

World Health Organization (2010). *Better Health, better lives Children and young people with intellectual disabilities and their families*. http://www.euro.who.int .

Απτεσλής, Ν., (2012). Σεξουαλική εκπαίδευση για μαθητές με νοητική καθυστέρηση στη σχολική ηλικία: Εκτίμηση αναγκών και εκπόνηση προγραμμάτων παρέμβασης. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Βόλος

Απτεσλής, Ν., (2019). Η σεξουαλική εκπαίδευση για παιδιά και εφήβους με αναπτυξιακές διαταραχές. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Ρώμη.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2003). Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση. Ψυχολογία, 10, 295-309.

Παγκάκη, Μ. (2014). Αυτισμός: Προσπάθεια προσέγγισης του γυάλινου αυτού κόσμου. Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία στο Τμήμα Λογοθεραπείας του ΤΕΙ Ηπείρου. Διαθέσιμο από: http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/handle/123456789/390

Πανάικας Π., & Κυριάκη Σ., (2003). *Σεξουαλική αγωγή και νοητική υστέρηση. Θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση*. Αθήνα: Νηρηίδες.

Παπαγεωργίου Β., (2007) Αυτισμός και σεξουαλική συμπεριφορά. *Εγκέφαλος- Αρχεία Νευρολογίας και Ψυχιατρικής, 44*(2) http://www.encephalos.gr/full/44-2-06g.htm .

Ψωμά, Μ., & Βλάχος, Φ., (2018). Νευρογνωστικές προσεγγίσεις στις Διαταραχές του

Αυτιστικού Φάσματος. Στο Φ. Βλάχος (Επ.) (σσ.395-434). Αθήνα: Εκδ. Gutenberg.

Αναγνωστική ικανότητα: Διάκριση καλών και φτωχών αναγνωστών

Γεωργοβρεττάκου Σταματίνα
M.Ed Φιλόλογος- Θεολόγος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Δευτεροβάθμια Α Πειραιά,
gbtmatina@yahoo.gr

Βασιλά Ελπίδα
M.Ed Φιλόλογος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Δευτεροβάθμια Δ Αθήνας,
elpida_vasila@hotmail.com

Νικολάου Αικατερίνη
Φιλόλογος,
katerina2101nik@icloud.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία εξετάζεται η έννοια της αναγνωστικής δεξιότητα και ερευνώνται τα χαρακτηριστικά που διαθέτουν τα άτομα με καλή αναγνωστική δεξιότητα αλλά και τα ελλείμματα που παρουσιάζουν τα άτομα με αναγνωστικές δυσκολίες. Φαίνεται πως οι ικανοί αναγνώστες αξιοποιούν συγκεκριμένες στρατηγικές για να κατανοήσουν τα γραπτά κείμενα ενώ οι αδύναμοι αναγνώστες δεν είναι σε θέση να αξιολογήσουν σωστά τις στρατηγικές που χρειάζεται να εφαρμόσουν. Ειδικότερα, οι τελευταίοι εμφανίζουν ελλείμματα στην αποκωδικοποίηση και την αναγνωστική ευχέρεια που οφείλεται σε νευρολογικά, γενετικά και περιβαλλοντικά αίτια. Έτσι, η ανάγνωση φαίνεται πως προκύπτει από συνάρτηση πολλών παραγόντων που αφορούν τη βασική αναγνωστική κατανόηση αλλά και την κατανόηση συγκεκριμένων γλωσσικών πληροφοριών.

Λέξεις κλειδιά: αναγνωστική δεξιότητα, καλοί αναγνώστες, φτωχοί αναγνώστες

Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία θα προσεγγίσουμε την αναγνωστική δεξιότητα, με σκοπό να εντοπιστούν οι διαφορές ανάμεσα στους «καλούς» και «κακούς» αναγνώστες. Αρχικά, ορίζεται η ανάγνωση και τα συστατικά της. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι στρατηγικές ανάγνωσης και τα στοιχεία της αναγνωστικής δεξιότητας που χαρακτηρίζουν τους ικανούς αναγνώστες. Παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά του αδύναμου αναγνώστη και τέλος καταγράφονται τα συμπεράσματα από τον τρόπο προσέγγισης του θέματος.

Εννοιολογικές διασαφήσεις

Για να ορίσουμε την ανάγνωση θα λάβουμε υπόψη τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στον γραπτό και στον προφορικό λόγο. Με τον όρο ανάγνωση θεωρούμε την αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου σε φωνολογικό κώδικα. Κατά την ανάγνωση, αυτό που αναμένεται είναι ο αναγνώστης να έχει πρόσβαση στη σημασία της λέξης που προκύπτει μέσα από τη φωνολογική της αναπαράσταση. Μία άλλη προσέγγιση είναι αυτή η οποία συνδέει την ανάγνωση με τις κύριες γλωσσικές διαδικασίες σχετικά με την πρόσληψη και την παραγωγή του προφορικού λόγου. Σύμφωνα με τον Chomsky, τονίζεται η φωνητική αναπαράσταση, όπου αν εφαρμοστούν οι σωστοί κανόνες, οδηγείται ο αναγνώστης στην κατανόηση και στην παραγωγή της ομιλίας. Γενικότερα, η ανάγνωση είναι μία γλωσσικά εξαρτώμενη δεξιότητα, η οποία έχει ως βάση της την επίγνωση του προφορικού λόγου. Είναι μία αρκετά σύνθετη διαδικασία και μέσα από αυτή ένα μήνυμα του γραπτού λόγου μπορεί να γίνει κατανοητό. Ο Goodman προσεγγίζει την ανάγνωση ως άμεση ανάκληση της έννοιας και αυτή η διαδικασία θεωρείται μία δεξιότητα όπου ο αναγνώστης υποθέτει τη σημασιολογία

της λέξης (Πόρποδας, 2002). Η κατανόηση ενός κειμένου δείχνει από έρευνες ότι εξαρτάται από την έκταση του κειμένου, τον τύπο και το είδος του, από την πολυπλοκότητά του και από την εξοικείωση του αναγνώστη με την ανάγνωση κειμένων. Τέλος, η σηματοδότηση του αρχικού κειμένου διευκολύνει την αποκωδικοποίησή του κατά την ανάγνωση (Δανασσής- Αφεντάκης, Μιχάλης, Μυλωνάς, Σπανός, Φουντοπούλου, 2002). Η σηματοδότηση του κειμένου περιλαμβάνει τεχνικές, οι οποίες μπορεί να είναι ελεγκτικές ή γραφικές προσθήκες. Σκοπός αυτών είναι η ανάδειξη της εννοιολογικής δομής αλλά και της οργάνωσης ενός κειμένου. Πιο συγκεκριμένα, τον σκοπό αυτό εξυπηρετούν οι λέξεις και φράσεις κλειδιά, η προεπισκόπηση των πληροφοριών, οι καταληκτικές περιλήψεις, αλλά και η χρήση τίτλων και υποτίτλων, η επανάληψη συγκεκριμένων πληροφοριών και οι γραφικές σηματοδοτήσεις όπως η υπογράμμιση, η μορφοποίηση του κειμένου κ.α.(Lorch, 1989˙ Meyer, 1975)

Πιο συγκεκριμένα, η ανάγνωση αποτελείται από δύο γνωστικές λειτουργίες. Πρώτη γνωστική λειτουργία είναι η αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου. Κατά τη διάρκειά της αναγνωρίζονται τα οπτικά σύμβολα και μεταφράζονται σε φωνολογική παράσταση. Η επιτυχημένη αποκωδικοποίηση του γραπτού κώδικα συνδέεται με τη σημασιολογική αναγνώριση της λέξης. Για να συμβεί όμως αυτό, είναι απαραίτητη η γνώση του συστήματος της ορθογραφίας καθώς και η ικανότητα αντίληψης και μνήμης των πληροφοριών ώστε να μπορούν τα γράμματα να αναγνωριστούν. Η συγκεκριμένη δηλαδή λειτουργία δεν εξαρτάται από την κατανόηση της λέξης για αυτό και κατά την αξιολόγηση συνήθως χρησιμοποιούνται ψευδολέξεις. Η δεύτερη γνωστική λειτουργία είναι η κατανόηση. Αυτή η λειτουργία ολοκληρώνεται εάν υφίσταται η σημασιολογική μνήμη αλλά και η δυνατότητα ανάσυρσης της έννοιας της λέξης. Επομένως, η επιτυχημένη ανάγνωση είναι έργο δύο λειτουργιών και με μαθηματικούς όρους θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι η ανάγνωση είναι το γινόμενο των δύο συγκεκριμένων λειτουργιών. Η δεξιότητα δηλαδή της ανάγνωσης προσδιορίζεται από το επίπεδο στο οποίο βρίσκεται η λειτουργία αποκωδικοποίησης και παράλληλα από την δυνατότητα κατανόησης του προφορικού λόγου (Πόρποδας, 2002).

Η αναγνωστική δεξιότητα και οι ικανοί αναγνώστες

Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002), από την ψυχολογική προσέγγιση προκύπτουν δύο θεωρίες που οι ικανοί αναγνώστες διαβάζουν οπτικά τις λέξεις. Η πρώτη θεωρία αφορά τη «φωνημική κωδικοποίηση». Σε αυτή την περίπτωση ο αναγνώστης οφείλει να έχει κατακτήσει την αντιστοιχία ανάμεσα στο φώνημα και στο γράφημα και στη συνέχεια εντοπίζει και ανακαλεί τη σημασία της λέξης. Από την άλλη μεριά, η δεύτερη θεωρία εστιάζει στη γραφημική κωδικοποίηση. Ο αναγνώστης αρχικά αποκωδικοποιεί το γράφημα και στη συνέχεια εντοπίζει τη σημασία των λέξεων. Τέλος, από τον συνδυασμό των δύο θεωριών προκύπτει μία τρίτη θεωρία προσέγγισης των ικανών αναγνωστών, η διττή κωδικοποίηση. Ο αναγνώστης αποκωδικοποιεί και το φώνημα και το γράφημα, στοιχεία απαραίτητα για την ανάγνωση των λέξεων.

Ένας δείκτης για την αναγνωστική κατανόηση θεωρείται η γρήγορη και αυτοματοποιημένη δυνατότητα αναγνώρισης των λέξεων που βρίσκονται σε ένα γραπτό κείμενο καθώς και η δυνατότητα κατανόησης της σημασίας των συγκεκριμένων λέξεων. Ένας αναγνώστης για να είναι αποτελεσματικός οφείλει πέρα από τη διαδικασία της αποκωδικοποίησης να χρησιμοποιήσει στρατηγικές που θα τον βοηθήσουν στην κατανόηση. Οφείλει να αξιοποιήσει τις πληροφορίες που λαμβάνει και στο τέλος της διαδικασίας να τις εφαρμόσει κριτικά. Για να υπάρχει σταδιακή εξέλιξη και να φτάσει ένα άτομο στην αυτόματη αναγνώριση λεκτικών σχημάτων και λέξεων θεωρείται απαραίτητο να εκτίθεται συχνά στον γραπτό λόγο. Τα ερεθίσματα και η ποικιλία των κειμένων θα τον οδηγήσουν σε μία πλούσια αναγνωστική εμπειρία (Vellutino, Fletcher, Snowling, & Scanlon, 2004).

Ο ικανός αναγνώστης έχει καλή φωνημική επεξεργασία και γραφοφωνημική αντιστοίχιση. Η φωνολογική επίγνωση ορίζεται ως «η ρητή ικανότητα αναγνώρισης και χειρισμού των ηχητικών μονάδων που αποτελούν μια λέξη» (Norton & Wolf, 2012:432). Έχει την ευχέρεια να αναγνωρίζει λέξεις, να επεξεργάζεται τα κείμενα και να εξάγει συμπεράσματα ενώ έχει ανεπτυγμένο λεξιλόγιο και είναι ικανός να παράγει γραπτό λόγο (Foorman &Torgesen, 2001). Φαίνεται πως κατά τη διάρκεια της κατάκτησης της αναγνωστικής δεξιότητας εκτός από τη σχολική διδασκαλία και τα προγράμματα που παρακολουθεί ένα παιδί, ιδιαίτερο ρόλο διαδραματίζουν τα ερεθίσματα και οι εμπειρίες που παρέχονται μέσα από το στενό και ευρύτερο περιβάλλον του ατόμου (Μουζάκη, 2008). Δύο είναι οι γνωστικές λειτουργίες οι οποίες συνθέτουν την επιτυχημένη ανάγνωση. Είναι η λειτουργία της αποκωδικοποίησης, η τροποποίηση του γραπτού κειμένου σε προφορικό λόγο και η λειτουργία της κατανόησης, η κατάληξη δηλαδή σε ένα συμπέρασμα από το κείμενο που έχει αναγνωστεί. Επομένως, ο ικανός αναγνώστης χρειάζεται να έχει κατανοήσει και να χρησιμοποιεί σωστά τον μηχανισμό της ανάγνωσης αλλά παράλληλα να είναι σε θέση να τον χρησιμοποιεί με ευχέρεια. Άλλο ένα βασικό στοιχείο, όπως αναφέρθηκε, είναι η αναγνωστική ευχέρεια. Η αναγνωστική ευχέρεια αφορά την ικανότητα της γρήγορης αναγνώρισης μιας λέξης με ακρίβεια και κατάλληλη έκφραση. Η ακρίβεια ορίζεται ως η ικανότητα ανάγνωσης χωρίς λάθη, ενώ η γρήγορη αναγνώριση μιας λέξης σχετίζεται με την οικονομία και τη σωστή διαχείριση των γνωστικών πόρων. Τέλος, η κατάλληλη έκφραση (προσωδία) συμβάλλει σημαντικά στην κατανόηση του κειμένου αφού ο κατάλληλος χρωματισμός της φωνής, οι παύσεις στα σημεία στίξης, η έμφαση στις κατάλληλες λέξεις θα οδηγήσουν τον αναγνώστη στο επίπεδο της επιτυχημένης ανάγνωσης. Τελικά, η ανάγνωση κρίνεται επιτυχημένη αφού μέσω της αναγνωστικής ευχέρειας ο αναγνώστης καταφέρει να επεξεργαστεί και να κατανοήσει το κείμενο (Τζιβινίκου, 2015).

Αυτό σημαίνει ότι κατά την ανάγνωση είναι απαραίτητη η ακρίβεια, η έκφραση, η προσωδία και συγχρόνως η ύπαρξη γρήγορης και ομαλής ροής χωρίς να καταβάλλεται ιδιαίτερη προσπάθεια για να επιτευχθεί (Fletcher, Lyon, Fuchs, & Bames, 2007). Σύμφωνα με τον Goulandris (2006) για να αξιολογήσουμε τις αναγνωστικές και γλωσσικές δεξιότητες ενός μαθητή χρειάζεται η αξιολόγηση να περιλαμβάνει δραστηριότητες ανάγνωσης λέξεων, δραστηριότητες αποκωδικοποίησης μέσω της ανάγνωσης ψευδολέξεων, δραστηριότητες ανάγνωσης κειμένου, δραστηριότητες ορθογραφίας αλλά και παραγωγής κειμένου.

Πιο συγκεκριμένα, η φωνολογική επίγνωση που θεωρείται απαραίτητο στοιχείο της ανάγνωσης εξελίσσεται παράλληλα με την ανάπτυξη του ανθρώπου και αφορά τη δυνατότητα του ατόμου να αναλύει και να χρησιμοποιεί τα ηχητικά στοιχεία του λόγου. Ένας καλό αναγνώστης δηλαδή έχει τη δεξιότητα να συνθέτει και να αναλύει συλλαβές, να επεξεργάζεται και να συνθέτει φωνήματα, να συγκρίνει και να κατηγοριοποιεί λέξεις (Τζιβινίκου, 2015). Έρευνες δείχνουν πως η φωνολογική επίγνωση επιδρά στην ικανότητα ανάγνωσης και μπορεί να αποτελέσει έναν δείκτη πρόβλεψης στην εξέλιξη της ικανότητας αυτής (Τάφα, 2004). Παράλληλα, όπως αναφέρθηκε η γνώση του λεξιλογίου συμβάλλει στην αναγνωστική δεξιότητα. Η γνώση της σημασίας της λέξης αποτελεί βασικό παράγοντα και βαθμιαία με την έκθεση στον γραπτό λόγο ο αναγνώστης οδηγείται στη βαθύτερη γνώση (Ouellette, 2006). Ο συνδυασμός της καλής γνώσης του λεξιλογίου, της ικανότητας της αποκωδικοποίησης και της χρήσης στρατηγικών για την πρόσληψη του κειμένου οδηγεί στην αναγνωστική κατανόηση (Kintsch, 2005). Αυτές οι στρατηγικές αφορούν τις διαδικασίες που έχει κατακτήσει ο αναγνώστης ώστε να συμβάλλουν στην αναγνωστική κατανόηση (Pressley και Block, 2002).

Ο ικανός αναγνώστης είναι δυνατόν όχι μόνο να χρησιμοποιεί αλλά και να επιλέγει τις κατάλληλες στρατηγικές και να κρίνει εάν φέρουν το επιθυμητό αποτέλεσμα ανάλογα με το κείμενο που καλείται να αναγνώσει. Οι ικανοί αναγνώστες ακολουθούν μία σειρά από στρατηγικές κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, πριν και μετά από αυτή. Αρχικά, θέτουν τους

στόχους και στη συνέχεια διατρέχουν το κείμενο ώστε να λάβουν πληροφορίες για τα χαρακτηριστικά του κειμένου (είδος, έκταση κ.α.). Με τον τρόπο αυτό ανακαλούν γνώσεις που κρίνουν κατάλληλες προς αξιοποίηση ώστε να κατανοήσουν σε βάθος το κείμενο και να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις πληροφορίες του κειμένου (Horner & Shwery, 2002). Στη συνέχεια, ακολουθεί η προσεκτική ανάγνωση του κειμένου και μάλιστα για όσους έχουν μεταγνωστικές δεξιότητες μπορούν να αλλάξουν τον τρόπο που αντιμετωπίζουν το γραπτό έργο ανάλογα με τα χαρακτηριστικά που εντοπίζουν. Συνεπώς η μεταγνώση ως «γνώση και ρύθμιση των γνωστικών διεργασιών κατά την μαθησιακή διαδικασία» (Flavell, 1979 ˙ Brown, 1978) δρα θετικά για την αποκωδικοποίηση του κειμένου. Μπορεί να μην επεξεργαστούν το κείμενο εάν δεν τους ενδιαφέρει, να αναζητήσουν σε βάθος το μήνυμα που θέλει να περάσει, να προσπαθήσουν να εντοπίσουν τη δομή ή να προσπεράσουν σημεία που θεωρούν ασήμαντα ή να επιστρέψουν σε αυτά εάν δεν τα έχουν κατανοήσει επαρκώς κ.α. Παράλληλα, συνηθίζουν να κρατούν σημειώσεις, προσπαθούν να προβλέψουν τι θα ακολουθήσει, εξάγουν συμπεράσματα, προσπαθούν να το αποδώσουν με δικά τους λόγια. Είναι σε θέση να συμπεραίνουν στοιχεία για τους χαρακτήρες του κειμένου και τον συγγραφέα, να αντιλαμβάνονται την έννοια των λέξεων από τα συμφραζόμενα, ενώ προσπαθούν να συνδέσουν αυτά που διαβάζουν με δικά τους βιώματα. Παράλληλα, οι ικανοί αναγνώστες αντιμετωπίζουν τα κείμενα με κριτική ματιά διαμορφώνοντας την άποψή τους για την αξιοπιστία τους, το περιεχόμενό του και γενικά να εκφράζουν τη γνώμη τους με επιχειρήματα είτε θετικά είτε αρνητικά για το εκάστοτε γραπτό έργο. (Horner & Shwery, 2002). Επίσης, έχουν το «γνώθι σ' αυτόν» και κατανοούν πότε το κείμενο χρειάζεται περισσότερη προσοχή λόγω δυσκολιών ή πότε πρέπει για να ανταπεξέλθουν να επιλέξουν διαφορετικές στρατηγικές (Pressley, 2002). Μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης, οι αναγνώστες με ικανότητες κρατούν επαφή με το κείμενο, επιλέγουν σημεία που διαβάζουν ξανά, το επαναξιολογούν και κρίνουν εάν το έχουν κατανοήσει σε βάθος ή όχι.

Φτωχή αναγνωστική δεξιότητα

Η πτωχή αναγνωστική δεξιότητα σχετίζεται με δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια του λόγου, την κατανόηση και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη ζωή του ατόμου. Σαφώς δεν είναι προαπαιτούμενο να υπάρχουν δυσκολίες και στους τρεις τομείς, πιθανότατα ο «αδύναμος» αναγνώστης εμφανίζει είτε πτωχή αποκωδικοποίηση, δηλαδή εμπόδια στην ανάγνωση λέξεων, αλλά ικανοποιητική ανταπόκριση στην κατανόηση απλών κειμένων, είτε πτωχή κατανόηση, δηλαδή προβλήματα στην κατανόηση αλλά καλές δεξιότητες ανάγνωσης λέξεων, είτε, τέλος, γενικά πτωχή αναγνωστική δεξιότητα (Elwer et al., 2013). Η πτωχή αναγνωστική δεξιότητα ορίζεται ως η κατώτερη αναγνωστική επίδοση σχετικά με τη νοημοσύνη και την ηλικία του αναγνώστη, η οποία δεν αφορά κάποια αισθητηριακή δυσλειτουργία (Nugiel et al., 2019). Σε καμία περίπτωση η πτωχή αναγνωστική δεξιότητα δεν σημαίνει αυτόματα ότι το άτομο χρειάζεται να αξιολογηθεί για δυσλεξία (Barquero, Davis & Cutting, 2014).

Οι έρευνες, οι οποίες αναζητούν τα αίτια της πτωχής αναγνωστικής δεξιότητας, καταλήγουν ότι είναι νευρολογικά, γενετικά και περιβαλλοντικά (Willems, Jansma, Blomert, & Vaessen, 2016). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στους νευροβιολογικούς παράγοντες και πιο συγκεκριμένα σε ελλείμματα στο αριστερό ημισφαίριο και σε κέντρα του εγκεφάλου, τα οποία αφορούν την επεξεργασία και τη λειτουργία της γλώσσας (Buchweitz, Mason, Lêda, Tomitch, & Just, 2009). Φωνολογικά ελλείμματα και δυσχέρεια στην αποκωδικοποίηση γραφήματος-φωνήματος συνδέονται με την υπολειτουργία στην άνω και μέση κροταφική έλικα (Rezaie et al., 2011). Ακόμη, ελλείμματα στην περιοχή Broca σχετίζονται με δυσκολίες στον ρυθμό και στον επιτονισμό της ανάγνωσης, ενώ οι δυσκολίες στον εντοπισμό και την κατανόηση του λόγου αφορούν βλάβη στην αριστερή άνω κροταφική έλικα και τη μη επαρκή δέσμευση περιοχών του αριστερού ημισφαιρίου αντίστοιχα (Embrick et al., 2000).

Αξίζει να τονιστεί ότι σημαντικό ρόλο παίζει και η κληρονομικότητα στους «φτωχούς» αναγνώστες, καθώς ένα αρκετά υψηλό ποσοστό αναγνωστών, το 60%, εμφανίζει δυσκολίες εξαιτίας γενετικών παραγόντων (Lerner, 2003). Σύμφωνα με έρευνες το γονίδιο FoxP2 είναι αρμόδιο για την άρθρωση και κατανόηση του λόγου. Το εν λόγω γονίδιο βρίσκεται στο χρωμόσωμα 7 και εάν υπάρξει παραλλαγή του ως συνέπεια εμφανίζονται γλωσσικές και αναγνωστικές δυσκολίες (Xu et al., 2018). Τα ίδια προβλήματα αναγνωστικής δεξιότητας ισχύουν και στην περίπτωση παραλλαγής του γονιδίου KIAA0319 στο χρωμόσωμα 6, όπως εντοπίστηκε σε έρευνα του Πανεπιστημίου της Οξφόρδης σε 6.000 παιδιά σχολικής ηλικίας (Pinel et al., 2012). Σαφέστατα οφείλεται να τονιστεί ότι σημαντικό ρόλο για την πτωχή αναγνωστική δεξιότητα του ατόμου διαδραματίζουν οι περιβαλλοντικοί παράγοντες και η προδιάθεση του ατόμου, και δεν αρκεί μόνο η ύπαρξη των συγκεκριμένων γονιδίων (Xu et al., 2018). Έτσι οι καταστάσεις οι οποίες περιβάλλουν το άμεσο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον (σχολείο, κοινότητα) αφορούν άμεσα την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει (Willems, Jansma, Blomert, & Vaessen, 2016). Καταστάσεις όπως χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο γονέων, τραυματικές εμπειρίες κατά την πρώτη παιδική ηλικία και ανεπαρκής διδασκαλία με ελλιπή κίνητρα μάθησης οδηγούν σε ελλιπή αναγνωστική δεξιότητα (Puglisi et al., 2017).

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να τονιστούν τα χαρακτηριστικά των φτωχών αναγνωστών, καθώς εμφανίζουν μειωμένες στρατηγικές αυτορρύθμισης αναγνωστικών δεξιοτήτων. Αναλυτικότερα, αδυνατούν να αξιοποιήσουν την κατάλληλη στρατηγική με βάση το αναγνωστικό έργο που καλούνται να φέρουν εις πέρας (Παντελιάδου, 2000). Έτσι, ανεξαρτήτως του είδους του κειμένου εφαρμόζουν έναν περιορισμένο αριθμό στρατηγικών και εμμένουν σε αυτές ακόμη και στην περίπτωση αναποτελεσματικότητας, εξαιτίας της έλλειψης της ικανότητας αξιολόγηση (Παντελιάδου, 2000) Ενδεχομένως, λόγω των προαναφερθέντων, οι τελευταίοι μπορεί να αποθαρρυνθούν και να μην ολοκληρώνουν την προσπάθειά τους (Homer & Shwery, 2002). Σημαντικό είναι το γεγονός ότι δεν συνειδητοποιούν τον κύριο στόχο της ανάγνωσης και θεωρούν πώς είναι η αποκωδικοποίηση, αποτέλεσμα της ελλειμματικής φωνολογικής ενημερότητας που παρουσιάζουν. Αυτό οδηγεί σε περιορισμένη ευαισθησία ως προς τα βασικά κειμενικά χαρακτηριστικά (τίτλος κειμένου) και ελλιπή κατανόηση των βασικών νοημάτων του κειμένου (Κωτούλας, Παντελιάδου & Μπότσας, 2004). Επίσης, δεν αντιλαμβάνονται ότι η επαφή με το κείμενο πριν από την έναρξη της ανάγνωσης μπορεί να συμβάλλει στην κατανόησή του. Είναι σύνηθες να συνεχίζουν την ανάγνωσή τους ακόμα και όταν δεν έχουν κατανοήσει το νόημα των παραγράφων που έχουν ήδη αναγνώσει. Παρουσιάζουν, επομένως, αδυναμία εντοπισμού του υπονοούμενου νοήματος και συνήθως η άποψη που σχηματίζουν για το γραπτό έργο δεν παρουσιάζει ιδιαίτερη κριτική οπτική και συνήθως υιοθετούν άκριτα την άποψη του εκάστοτε συγγραφέα (Αϊδίνης, 2003). Ακόμη, η επιφανειακή κατανόηση του κειμένου είναι το χαρακτηριστικό τους και ως εκ τούτου σε κείμενα με μεταφορική χρήση της γλώσσας εμφανίζουν μεγάλη δυσκολία κατανόησης (Αϊδίνης, 2003). Σαφέστατα, δυσκολία εμφανίζουν και στον εντοπισμό της κεντρικής ιδέας του κειμένου. Ως αποτέλεσμα της πτωχής ανάγνωσης δεν συγκρατούνται στη μνήμη τους οι πληροφορίες που λαμβάνουν και αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη σύνδεσή τους με τις γνώσεις που ήδη έχουν κατακτήσει. Τέλος, τα άτομα με πτωχή αναγνωστική δεξιότητα, μετά την ολοκλήρωση της πρώτης ανάγνωσης, δεν προχωρούν σε περαιτέρω επεξεργασία του κειμένου, θεωρώντας ότι η κατανόησή του έγκειται στην ευκολία του κειμένου ή είναι θέμα τύχης. Είναι φανερό ότι η έλλειψη κατάκτησης γνωστικών στρατηγικών αλλά και κινήτρων αποτελεί το βασικό εμπόδιο στην κατανόηση των κειμένων για αυτό και η ανάγνωσή τους χαρακτηρίζεται ως πτωχή (Homer & Shwery, 2002).

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι η ανάγνωση είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων που αφορά και τη βασική αναγνωστική λειτουργία αλλά και την κατανόηση συγκεκριμένων

γλωσσικών πληροφοριών. Ένας αναγνώστης αξιοποιεί κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης τις γνωστικές ικανότητές του, τη μνήμη, την κριτική αναλυτική ικανότητα και τα συμπεράσματα που εξάγει. Κίνητρο για τον αναγνώστη αποτελεί το ενδιαφέρον για το περιεχόμενο και σκοπός του είναι η επιτυχής έκβαση αυτής της διαδικασίας. Σημαντικοί παράγοντες για την επίτευξη του σκοπού αποτελούν η γνώση του λεξιλογίου, η γνώση των στρατηγικών κατανόησης και οι εμπειρίες σε θέματα ανάγνωσης. Βέβαια, αυτά τα χαρακτηριστικά διαφέρουν σημαντικά μεταξύ των αναγνωστών για αυτό παρατηρούνται ατομικές διαφορές. Παράλληλα, όμως συμβαίνει να παρατηρούνται διαφορές ακόμη και σε έναν μεμονωμένο αναγνώστη ως συνάρτηση ενός συγκεκριμένου κειμένου και συγκεκριμένης δραστηριότητας που καλείται να ολοκληρώσει (ενδοατομικές διαφορές).

Για τον λόγο αυτό, η αξιολόγηση των ατόμων και η κατάταξή τους σε καλούς και κακούς αναγνώστες, ειδικά από τους ειδικούς της εκπαίδευσης, θα πρέπει να γίνεται με ιδιαίτερη προσοχή αφού έχει προηγηθεί ενδελεχής και έγκυρη αξιολόγηση ώστε να σχεδιαστεί και η κατάλληλη εκπαιδευτική παρέμβαση.

Αναφορές

Αϊδίνης, Α. (2003). Ικανότητα αναγνώρισης τυπωμένων λέξεων και χρήση σημάτων από τα συμφραζόμενα κατά την ανάγνωση: σχέση τους με την αναγνωστική κατανόηση. Στο Ευκλείδη, Α., Τζουριάδου, Μ., & Λεονταρή, Α., *Ψυχολογία και εκπαίδευση, τόμος 1*, 157-178, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Barquero, L. A., Davis, N., & Cutting, L. E. (2014). Neuroimaging of reading intervention: A systematic review and activation likelihood estimate metaanalysis. *PLos ONE,* 9(1). Doi:10.1371/journal.pone.0083668.

Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. Στο R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer, Theoretical issues in reading comprehension (p. 453 - 481). Hillsdale, NJ: LEA.

Buchweitz, A., Mason, R. A., Tomitch, L., & Just, M. A. (2009). Brain activation for reading and listening comprehension: An fMRI study of modality effects and individual differences in language comprehension. *Psychology & Neuroscience, 2*(2), 111-123. Doi:10.3922/j.psns.2009.2.003.

Δανασσής- Αφεντάκης, Α., Μιχάλης, Α., Μυλωνάς, Κ., Σπανός, Γ., Φουντοπούλου, Μ. (2002). *Γλωσσική επάρκεια, θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Elwér, S., Keenan, J. M., Olson, R. K., Byrne, B., & Samuelsson, S. (2013). Longitudinal stability and predictors of poor oral comprehenders and poor decoders. *Journal of Experimental Child Psychology, 115*(3), 497–516. Doi:10.1016/j.jecp. 2012.12.001.

Embrick, D., Marantz, A., Miyashita, Y., O'Neil, W., & Sakai, K. L. (2000). A syntactic specialization for Broca's area. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 97*(11), 6150-6154. Doi:10.1073/pnas.100098897.

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007). *Learning Disabilities: From Identification to Intervention.* New York: Guilford.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive - development inguiry. American Psychologist, 34, 906 - 911.

Foorman, B. R., & Torgesen, J. (2001). Critical elements of classroom and small-group instruction promote reading success in all children*. Learning Disabilities Research & Practice,* 16(4), 203–212. https://doi.org/10.1111/0938-8982.00020.

Goulandris, N. (2006). Assesing reading and spelling skills. In M. J. Snowling & J. Stackhouse (Eds.), *Dyslexia, speech and language: A practitioner's handbook* (2nd ed., pp.98-127). London: Whurr.

Homer, S. L., & Shwery, C. S. (2002). Becoming an Engaged Self-Regulated Reader. *Theory into Practice, 41*, 102-109.

Kintsch, W. (2005). An overview of top-down and bottom-up effects in comprehension: The CI perspective. *Discourse processes, 39*(2-3), 125-128.

Κωτούλας, Β., Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2004). Προβλήματα στη σχολική Μάθηση. Στο Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α., & Μπότσας, (επιμ). *Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.* Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

Lerner, J. (2003). Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies (9th ed.). Boston: Houghton Mifflin.

Lorch, R.F.j. (1989). Text signaling devices and their effects on reading and memory processes. *Educational psychology review 75*, 402-. 412.

Mayer, B.G.F. (1975*). The organization of prose and its effects on memory.* Amsterdam, North- Holland.

Μουζάκη, Α. (2008). Μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση και προγράμματα παρέμβασης. Στο Η. Κουρκούτας & J. P. Chartier (Επιμ.). *"Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές: Στρατηγικές παρέμβασης",* σελ. 407-429. Αθήνα: Τόπος.

Nugiel, T., Roe, M. A., Taylor, W. P., Cirino, P. T., Vaughn, S. R., Fletcher, J. M. & Church, J. A. (2019). Brain activity in struggling readers before intervention relates to future reading gains. *Cortex, 111,* 286-302. https://doi.org/10.1016/j.cortex.2018.11.009 .

Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of educational psychology, 98*(3), 554.

Παντελιάδου, Σ. (2000). Μαθησιακές *Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι και Γιατί.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Pinel, P., Fauchereau, F., Moreno, A., Barbot, A., Lathrop, M., Zelenika, D., & Dehaene,S. (2012). Genetic variants of FOXP2 and KIAA0319/TTRAP/THEM2 locus are associated with altered brain activation in distinct language-related regions. *Journal of Neuroscience, 32(*3), 817-825. Doi:10.1523/JNEUROSCI.5996-10.2012.

Πόρποδας, Κ.(2002). *Η ανάγνωση*. Αυτοέκδοση: Πάτρα.

Pressley, M. & Block, C. C. (2002). Summing up: What comprehension instruction couldbe. *Comprehension instruction: Research-based best practices, 383-392*.

Pressley, M. (2002). Metacognition and Self-Regulated Comprehension. In Farstrup, A. E., & Samuels, S. J. *What Research has to say about Reading Instruction* (3rd ed. pp. 291-309). Hewark, Dt: International Reading Association, Inc.

Puglisi, M. L., Hulme, C., Hamilton, L. G., & Snowling, M. J. (2017). The home literacy environment is a correlate, but perhaps not a cause, of variations in children's language and literacy development. *Scientific Studies of Reading, 21(6),* 498-514. Doi:10.1080/10888438.2017.1346660.

Rezaie, R., Simos, P. G., Fletcher, J. M., Cirino, P. T., Vaughn, S., & Papanicolaou, A. C. (2011). Temporo-parietal brain activity as a longitudinal predictor of response to educational interventions among middle school struggling readers. *Journal of the International Neuropsychological Society, 17(5),* 875-885. Doi: 10.1017/S1355617711000890.

Τάφα, Ε. (2004). Η αξιολόγηση των γνώσεων για τον γραπτό λόγο των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Εισήγηση στο Διεθνές Συνέδριο που διοργάνωσε η Ελληνική Εταιρεία Γλώσσας και Γραμματισμού, στο Πανεπιστήμιο Πατρών, 2-3/7/2004, με θέμα: *«Ανάγνωση και Γραπτή Έκ- φραση στην Πρώτη Παιδική Ηλικία: Προκλήσεις και Δυνατότητες».*

Τζιβινίκου, Σ. (2015). Στο Τζιβινίκου, Σ. *Αναγνωστικές Δυσκολίες*, Βόλος, Διάβαση (αυτοέκδοση).

Vellutino FR, Fletcher JM, Snowling MJ, Scanlon DM. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *J Child Psychol Psychiatry. Jan;45*(1):2-40. doi: 10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x.

Willems, G., Jansma, B., Blomert, L., & Vaessen, A. (2016). Cognitive and familial risk evidence converged: A data-driven identification of distinct and homogeneous subtypes within the heterogeneous sample of reading disabled children. *Research in Developmental Disabilities, 53,* 213-231. Doi:10.1016/j.ridd.2015.12.018.

Xu, S., Liu, P., Chen, Y., Chen, Y., Zhang, W., Zhao, H., & Li, B. (2018). Foxp2 regulates anatomical features that may be relevant for vocal behaviors and bipedal locomotion. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 115*(35), 8799-8804. Doi:10.1073/pnas.1721820115.

Χρησιμοποιώντας τα Web 2.0 εργαλεία ως μέσο υποστήριξης των μαθητών με ΔΕΠΥ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα) και καταγράφοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών για αυτά

Μουδατσάκη Ελένη
ΠΕ86.50
Ερευνητική Δραστηριότητα Διδακτορικού Προγράμματος
eleni_moudatsaki@hotmail.com

Περίληψη

Η συγκεκριμένη εργασία εντάσσεται στα πλαίσια ερευνητικής δραστηριότητας διδακτορικού προγράμματος σπουδών και έχει ως στόχο τη μελέτη του ρόλου των Web 2.0 εργαλείων στην καλλιέργεια συνεργατικών και κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και κυρίως ΔΕΠΥ. Μετά την παράθεση των βασικών χαρακτηριστικών των Web 2.0 εργαλείων και των πλεονεκτημάτων χρήσης τους στην εκπαίδευση αλλά και των βασικότερων συμπτωμάτων ΔΕΠΥ από εκπαιδευτική και κοινωνική άποψη, παρουσιάζεται μια πιλοτική εφαρμογή ενός μελλοντικού προγράμματος παρέμβασης σχετικό με τη μελέτη του βαθμού βελτίωσης της συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ μαθητών σχολικών τμημάτων στα οποία υπάρχει τουλάχιστον ένας μαθητής με ΔΕΠΥ, μετά τη συμμετοχή τους σε project με τη βοήθεια του εργαλείου Pbworks. Στην παρούσα πιλοτική εφαρμογή γίνεται μια πρώτη προσπάθεια άντλησης χρήσιμων συμπερασμάτων σε σχέση τόσο με την ανταπόκριση των μαθητών σε τέτοιου είδους έργα, όσο και με τη γενικότερη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτά.

Λέξεις κλειδιά: ΔΕΠΥ, Web 2.0 εργαλεία, wiki, συνεργασία, Pbworks

Εισαγωγή

Το web 2.0, το οποίο αποτελεί την εξέλιξη του web 1.0 και ουσιαστικά τη δεύτερη φάση στην εξέλιξη του web, είναι πλέον ένας από τους δημοφιλέστερους όρους στις περισσότερες ανθρώπινες δραστηριότητες αφού η χρήση του διαδικτύου γίνεται ολοένα και περισσότερο αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητά μας . Είναι μια συλλογή τεχνολογιών, επιχειρησιακών στρατηγικών και κοινωνικών τάσεων (Murugesan, 2007). Το web 2.0 εκμεταλλεύεται το web με ένα διαδραστικό και συνεργατικό τρόπο εστιάζοντας στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και τη συλλογική νοημοσύνη.

Η Διαταραχή της Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) είναι μια μόνιμη διαταραχή που επηρεάζει το 3-5% των μαθητών. Τα παιδιά με αυτό το είδος διαταραχής υποφέρουν από συμπτώματα όπως υπερκινητικότητα και διάσπαση προσοχής και αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες σε θέματα προσαρμογής, άγχους, σχολικής επίδοσης, μαθησιακών ικανοτήτων, κοινωνικής αλληλεπίδρασης, συμπεριφοράς και άλλων αναπτυξιακών διαδικασιών (Hoseinifar, 2011). Είναι γνωστό ότι επιθυμούν πολύ να συμπεριληφθούν στην ομάδα αλλά δε γνωρίζουν τον τρόπο για να αναπτύξουν κοινωνική συμπεριφορά (Shuenn, 2008). Σε αυτό το σημείο μπορεί να επέμβει η τεχνολογία ως μέσο υποστήριξης όχι μόνο των μαθησιακών ικανοτήτων των μαθητών με ΔΕΠΥ, αλλά πιο σημαντικά ως ένας διευκολυντής των προσπαθειών τους για συνεργασία.

Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας/Θεωρητικό Υπόβαθρο

Τα βασικά χαρακτηριστικά του Web 2.0

Τα βασικά χαρακτηριστικά των Web 2.0 εφαρμογών, όπως προκύπτουν από τον Sharma (2009) είναι τα εξής:

- Διαμοίραση και Συνεργασία
- Ανοικτότητα
- Επικοινωνία και Αλληλεπίδραση
- Έκφραση
- Δυναμικό περιεχόμενο
- Μάθηση κατ' απαίτηση
- Επιστημονική αναζήτηση και διάχυση της γνώσης
- Πανταχού παρόν
- Σχεδίαση εστιασμένη στο χρήστη
- Πλούσια εμπειρία στο χρήστη
- Αποσυγκέντρωση της δύναμης
- Πλατφόρμα ο παγκόσμιος ιστός
- Ευέλικτος σχεδιασμός εφαρμογών

Πλεονεκτήματα αξιοποίησης του Web 2.0 στις διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές

- Στροφή προς τη μαθητοκεντρική διδασκαλία
- Πιο αποτελεσματική αξιολόγηση και από την πλευρά του εκπαιδευτή και από την πλευρά του εκπαιδευόμενου
- Αυξημένη κινητροδότηση και μεγαλύτερη αφοσίωση των μαθητών
- Μεγαλύτερη σύνδεση της εκπαίδευσης με τον σύγχρονο κόσμο και καλύτερη συνεργασία
- Μετριασμός των διαφόρων δυσκολιών που προκύπτουν από γεωγραφικές αποστάσεις ή ειδικές μαθησιακές ανάγκες

Εκπαιδευτική και κοινωνική προσέγγιση των συμπτωμάτων ΔΕΠΥ

Τα ποικίλα συμπτώματα της ΔΕΠΥ μπορούν να καταταχθούν γενικά σε τρεις κατηγορίες:

- Χαμηλή συγκέντρωση
- Υπερκινητικότητα-παρορμητικότητα
- Συνδυασμός των δύο παραπάνω

και μπορούν να επηρεάσουν πολλές πτυχές της καθημερινότητας των συγκεκριμένων μαθητών.

Οι μαθητές που έχουν δυσκολίες εστίασης στις δραστηριότητες της τάξης ή στην ολοκλήρωση των εργασιών για το σπίτι λόγω των προβλημάτων συγκέντρωσης είναι πιθανό να είναι λιγότερο αποτελεσματικοί στη μάθηση σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους χωρίς προβλήματα συγκέντρωσης (Gropper, 2009).

Τα παιδιά με μειωμένες ικανότητες συγκέντρωσης, γενικά, ανταποκρίνονται σε ένα μεγαλύτερο αριθμό ερεθισμάτων, είτε είναι σχετικά με τις εργασίες που κάνουν είτε όχι και δεν είναι ικανά να συγκεντρώνονται καθόλη τη διάρκεια της εργασίας με την οποία ασχολούνται (Tripathi, 2014). Ένα άλλο χαρακτηριστικό που αποδίδεται στα παιδιά με προβλήματα συγκέντρωσης είναι η έλλειψη οργάνωσης και η παρορμητικότητα τα οποία οδηγούν σε δυσκολία στη λήψη αποφάσεων και στη λύση προβλημάτων (Bauermeister, 2012).

Τα χαρακτηριστικά της ΔΕΠΥ περιλαμβάνουν παρορμητικότητα, επιθετικότητα, υπερκινητικότητα, μη-συμμόρφωση με κανόνες και αντικοινωνικές τάσεις. Επιπροσθέτως, τα παιδιά με ΔΕΠΥ συχνά επιδεικνύουν λιγότερο θετικές κοινωνικές συμπεριφορές, δεν ξεκινούν συχνά αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές τους, δε λαμβάνουν θετική ενίσχυση από τους συνομίληκους τους και παρουσιάζουν μειωμένες συμπεριφορές που έχουν σχέση με τη συνεργασία (Fenstermacher, 2006).

Εξαιτίας της έλλειψης ικανοτήτων για αλληλεπίδραση και κοινωνικότητα των παιδιών με ΔΕΠΥ, είναι αρκετά σύνηθες να αποκλείονται από τις ομάδες συνομήλικων (Cook, 1999).

Βιώνουν συναισθήματα όπως ότι δεν αξίζουν (Armstrong, 1999), έχουν χαμηλά κίνητρα για μάθηση, χαμηλή αυτοεκτίμηση, συμπεριφορικά προβλήματα και δέχονται κοινωνική απόρριψη (Fowler, 1994).

Έχει επανειλημμένα αποδειχτεί ότι τα παιδιά με ΔΕΠΥ δέχονται τη μεγαλύτερη απόρριψη σε σχέση με τους συμμαθητές τους (Zumpfe, 2002) . Πολλά από αυτά επιλέγουν να παρατήσουν το σχολείο (Bishop, 2003).

Πιλοτική Εφαρμογή

Στην παρούσα εφαρμογή παρουσιάζεται το Wiki Crete_Project που απευθύνθηκε 2 τμήματα μαθητών Ε.Ε.Ε.Ε.Κ με στόχο τη διευκόλυνση της συνεργασίας μεταξύ τους και με σκοπό την ολοκλήρωση ενός project που είναι αφιερωμένο στα αξιοθέατα της Κρήτης.

Σκοπός της συγκεκριμένης πιλοτικής εφαρμογής είναι η εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων σε σχέση με τις διαδικασίες συνεργασίας και επικοινωνίας που μπορεί να αναπτυχθούν μεταξύ των μαθητών που εργάζονται σε ένα project που βασίζεται στη χρήση του εργαλείου των Wikis. Στοχεύει στον εντοπισμό προβλημάτων που μπορεί να εμφανιστούν κατά τη διάρκεια των εργασιών και στην αντιμετώπισή τους. Επιπλέον, στοχεύει σε μια πρώτη ανάδειξη των απόψεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη χρήση των Web 2.0 εργαλείων και της γενικότερης στάσης τους απέναντι στα συγκεκριμένα τεχνολογικά μέσα.

Η συγκεκριμένη πιλοτική εφαρμογή εντάσσεται στα πλαίσια ερευνητικής δραστηριότητας σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο της Κόρντοβα , με τελικό στόχο τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας χρήσης των Web 2.0 εργαλείων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σε μια τάξη όπου συνυπάρχουν μαθητές με ΔΕΠΥ με τους υπόλοιπους μαθητές της κανονικής τάξης.

Οι μαθητές του δείγματος της πιλοτικής εφαρμογής

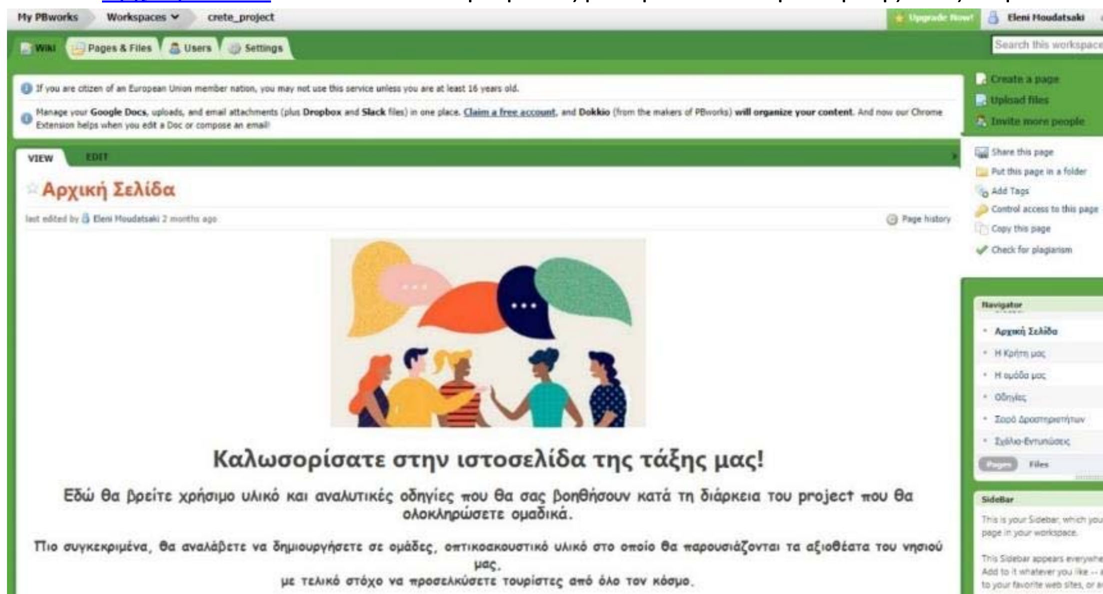
Οι μαθητές που πήραν μέρος στη συγκεκριμένη εφαρμογή είναι μαθητές με επίσημα διαγνωσμένη ΔΕΠΥ καθώς και ποικίλες μαθησιακές και άλλες δυσκολίες. Πρόκειται για μαθητές του Ε.Ε.Ε.Ε.Κ Τυμπακίου και επιλέχθηκαν με στόχο να ανεβάσουν το βαθμό δυσκολίας εφαρμογής, καθώς είναι γνωστό ότι στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ (Ειδικά Εργαστήρια Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης) της χώρας μας φοιτούν οι μαθητές με τις σοβαρότερες ειδικές ανάγκες. Καθώς ο αριθμός των μαθητών στα τμήματα των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ είναι μικρός (3 -5 μαθητές ανά τμήμα), καθένα από τα 2 τμήματα αποτέλεσε μια ομάδα εργασίας. Για κάθε ομάδα δημιουργήθηκε ένα username με δικαίωμα επεξεργασίας στο Wiki. Το username δόθηκε από τον καθηγητή στα μέλη της κάθε ομάδας , ώστε να μπορούν να ξεκινήσουν την εργασία τους. Ακόμα, στα μέλη κάθε ομάδας δόθηκαν ένα username και password για αντίστοιχους λογαριασμούς google, που χρειάστηκαν οι ομάδες σε συγκεκριμένα στάδια της δουλειάς τους.

Δημιουργία του wiki Crete_Project με χρήση του εργαλείου Pbworks

Το έργο Crete_Project στοχεύει στην εμπλοκή των μαθητών στη δημιουργία μιας εργασίας που προβάλει τα αξιοθέατα του Ηρακλείου και των Χανίων μέσω παρουσίασης και βίντεο. Μέσω των επιμέρους σελίδων του wiki γίνεται μια προσπάθεια οργάνωσης των δραστηριοτήτων που πρέπει να ακολουθήσουν οι μαθητές για να μπορέσουν να ολοκληρώσουν το έργο τους ενώ ταυτόχρονα επιδιώκεται η ενίσχυση της μεταξύ τους συνεργασίας και επικοινωνίας.

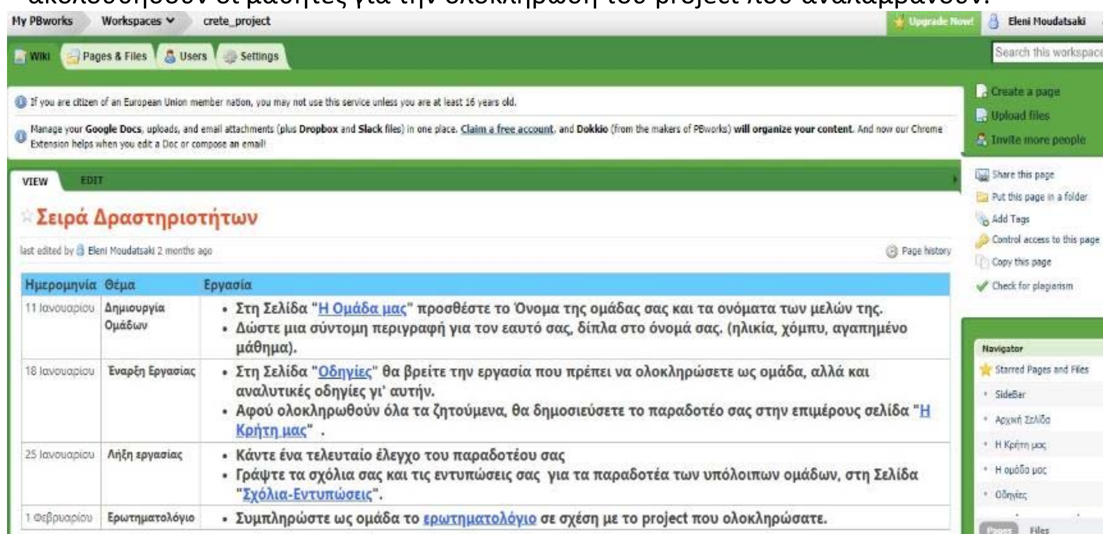
Οι επιμέρους ιστοσελίδες του Wiki που επεξεργάστηκαν οι μαθητές είναι οι εξής:

- Αρχική Σελίδα: Σελίδα καλωσορίσματος μαθητών και παραπομπής τους στη



Εικόνα 21: Αρχική Σελίδα

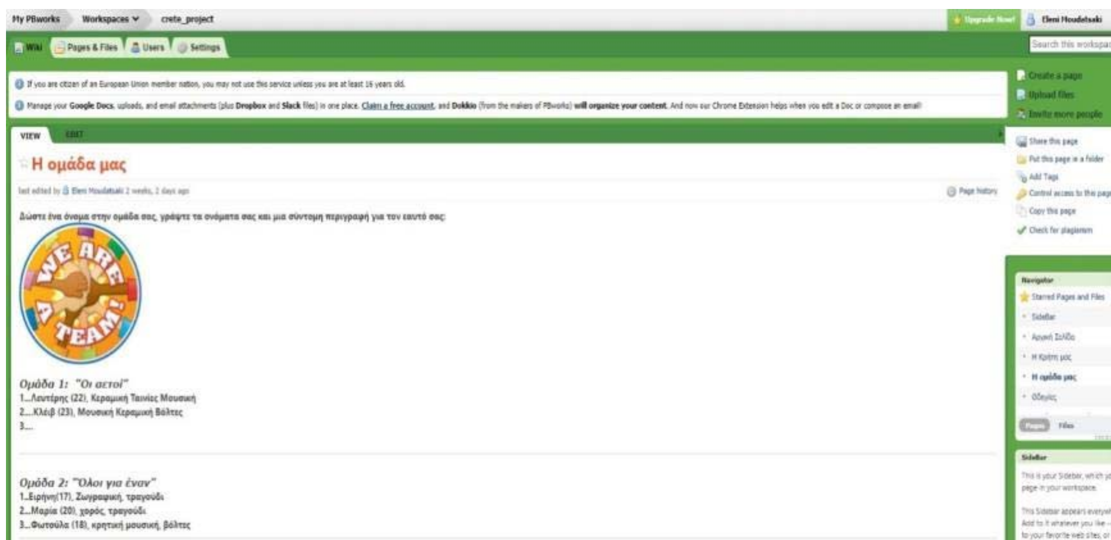
- Σειρά Δραστηριοτήτων : Σελίδα με τη σειρά των βημάτων που θα πρέπει να ακολουθήσουν οι μαθητές για την ολοκλήρωση του project που αναλαμβάνουν.



Ημερομηνία	Θέμα	Εργασία
11 Ιανουαρίου	Δημιουργία Ομάδων	• Στη Σελίδα "Η Ομάδα μας" προσθέστε το Όνομα της ομάδας σας και τα ονόματα των μελών της. • Δώστε μια σύντομη περιγραφή για τον εαυτό σας, δίπλα στο όνομά σας. (ηλικία, χόμπυ, αγαπημένο μάθημα).
18 Ιανουαρίου	Έναρξη Εργασίας	• Στη Σελίδα "Οδηγίες" θα βρείτε την εργασία που πρέπει να ολοκληρώσετε ως ομάδα, αλλά και αναλυτικές οδηγίες γι' αυτήν. • Αφού ολοκληρωθούν όλα τα ζητούμενα, θα δημοσιεύσετε το παραδοτέο σας στην επιμέρους σελίδα "Η Κρήτη μας" .
25 Ιανουαρίου	Λήξη εργασίας	• Κάντε ένα τελευταίο έλεγχο του παραδοτέου σας • Γράψτε τα σχόλια σας και τις εντυπώσεις σας για τα παραδοτέα των υπόλοιπων ομάδων, στη Σελίδα "Σχόλια-Εντυπώσεις".
1 Φεβρουαρίου	Ερωτηματολόγιο	• Συμπληρώστε ως ομάδα το ερωτηματολόγιο σε σχέση με το project που ολοκληρώσατε.

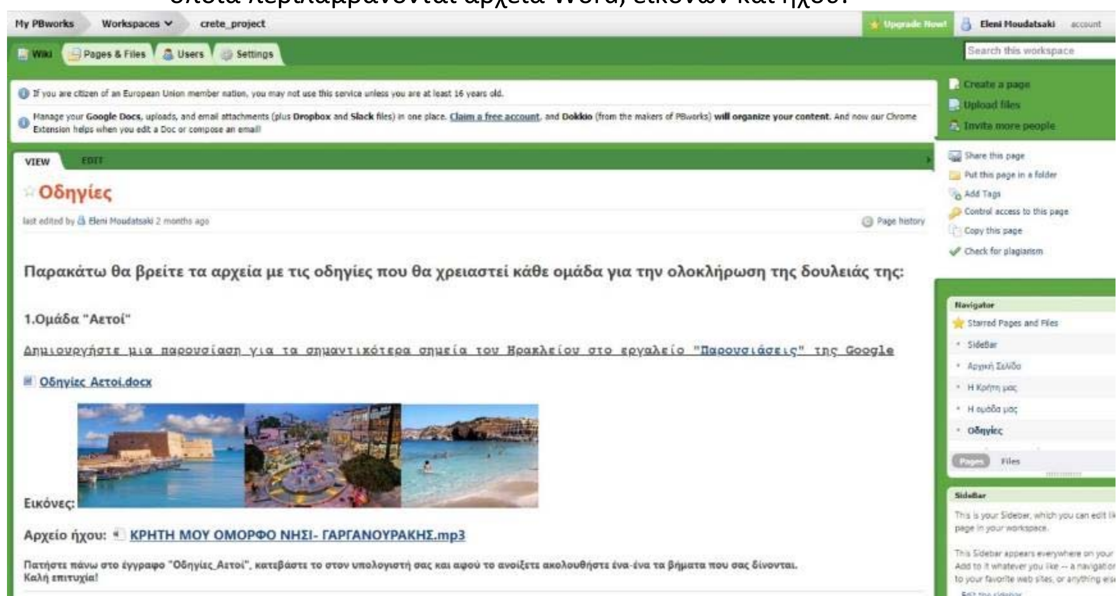
Εικόνα 22: Σειρά Δραστηριοτήτων

- Η ομάδα μας : Σελίδα με τα ονόματα των ομάδων, των μελών τους και μια μικρή περιγραφή για τον εαυτό τους.



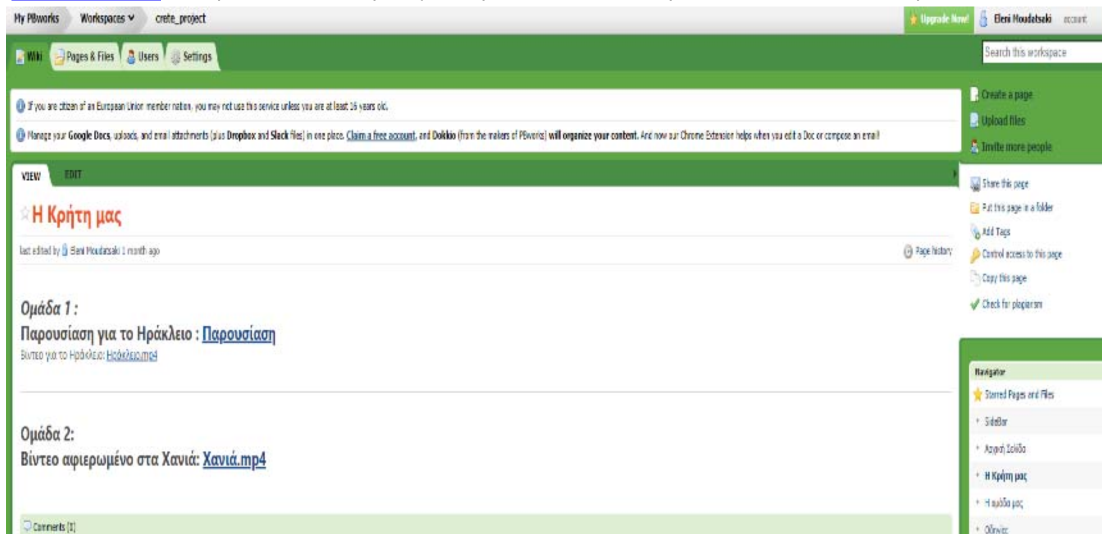
Εικόνα 23 : Η ομάδα μας

- Οδηγίες : Σελίδα με αναλυτικές οδηγίες για τις εργασίες κάθε ομάδας, στη οποία περιλαμβάνονται αρχεία Word, εικόνων και ήχου.



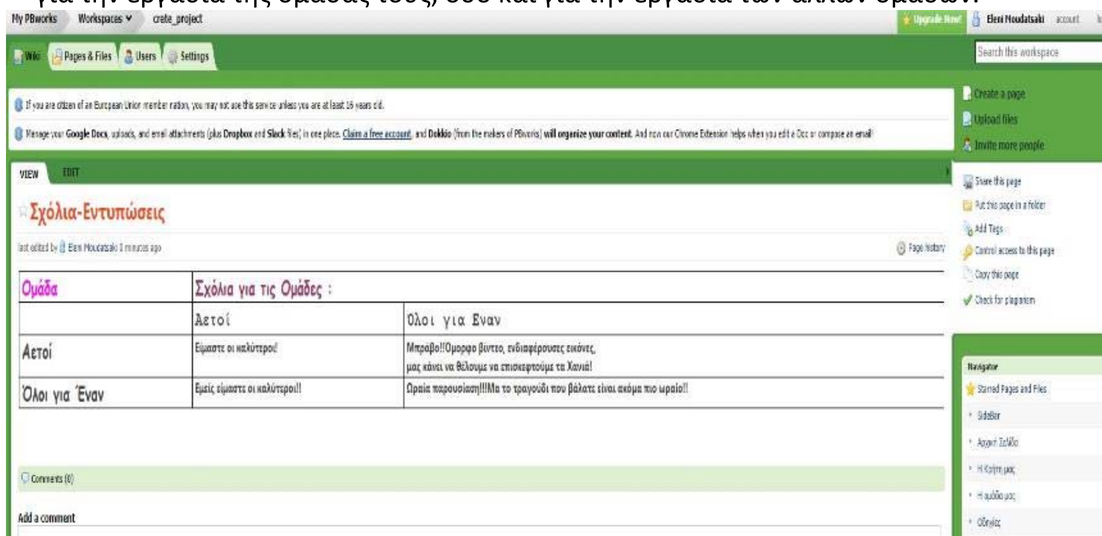
Εικόνα 24: Οδηγίες

- [Η Κρήτη μας](#) : Στη σελίδα αυτή συγκεντρώνονται τα παραδοτέα όλων των ομάδων,



Εικόνα 25: Η Κρήτη μας

- [Σχόλια-Εντυπώσεις](#) : Στη σελίδα αυτή οι μαθητές καταγράφουν σχόλια τόσο για την εργασία της ομάδας τους, όσο και για την εργασία των άλλων ομάδων.



Εικόνα 26: Σχόλια -Εντυπώσεις

Τα Web 2.0 εργαλεία που περιλαμβάνονται στην παρούσα εργασία:

- [Pbworks](#) : Το κυριότερο εργαλείο πάνω στο οποίο στηρίζεται το project.
- [Google Παρουσιάσεις](#): Η ομάδα 1 χρησιμοποιεί το εργαλείο αυτό για να δημιουργήσει μια παρουσίαση για τα αξιοθέατα του Ηρακλείου.
- [Animoto](#): Το εργαλείο αυτό χρησιμοποιείται από την Ομάδα 2 για τη δημιουργία βίντεο σε σχέση με τα αξιοθέατα των Χανίων.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση των Web 2.0 εργαλείων στη διδακτική πράξη

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με τη χρησιμότητα που εντοπίζουν οι ίδιοι στη χρήση των Web 2.0 εργαλείων για τη διευκόλυνση των διαδικασιών της διδακτικής πράξης. Επίσης, μελετάται το επίπεδο γνώσεων και ενημέρωσης που διαθέτουν αυτήν τη στιγμή σε σχέση με αυτού του είδους εφαρμογές και η γενικότερη προθυμία τους να τις γνωρίσουν για μελλοντική εφαρμογή.

Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 30 γυναίκες και άντρες εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης , οι οποίοι ανήκουν σε ποικίλες ειδικότητες και ασχολούνται με διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Οι ηλικίες τους κυμαίνονται σε όλα τα ηλικιακά επίπεδα, από 27 ετών έως και 47. Όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνα είναι ενεργοί εκπαιδευτικοί την παρούσα στιγμή, άλλοι με προϋπηρεσία ενός έτους και άλλοι με προϋπηρεσία που πλησιάζει τα 20 έτη.

Πιο συγκεκριμένα:

1. Το 86,7 % των ερωτηθέντων ήταν γυναίκες.
2. Το 73,3 % του δείγματος ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 36 -46 ετών.
3. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διαθέτουν προϋπηρεσία 5 -12 έτη αλλά και λιγότερη από 5 έτη.
4. Το 53,3 % του δείγματος διαθέτει πιστοποίηση ΤΠΕ .

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας διαμοιράστηκε στους εκπαιδευτικούς ως φόρμα Google, δηλαδή ως ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο. Η διεύθυνση στην οποία μπορεί να βρει κάποιος το ερωτηματολόγιο στη μορφή που διαμοιράστηκε είναι η εξής: https://docs.google.com/forms/d/1tC23DGsBZ9Hpn6tltbQ4to4xz1LXVgV-xNleTxCE8Wc/viewform?edit_requested=true

Βασικό ρόλο στον ευκολότερο διαμοιρασμό του έπαιξαν τα μέσα Κοινωνικής δικτύωσης και πιο συγκεκριμένα η εφαρμογή Viber και Messenger. Οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν άμεσα στο κάλεσμα μου για απάντηση των ερωτήσεων, διαβεβαιώνοντας τους εκ των προτέρων ότι δεν είναι καθόλου χρονοβόρο, είναι ανώνυμο και στοχεύει στη διερεύνηση των απόψεων τους σε σχέση με θέματα τεχνολογίας και πιο συγκεκριμένα, Web 2.0 εργαλείων. Έτσι, σε διάστημα 2 εβδομάδων, οι απαντήσεις είχαν συλλεχθεί.

Τα αποτελέσματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζουν αρκετό ενδιαφέρον και θεωρούνται σχετικά αναμενόμενα , με εξαίρεση ελάχιστες ερωτήσεις.

Για παράδειγμα, αρκετά ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι στα 2 μεγαλύτερα ποσοστά τους (23, 3%) οι εκπαιδευτικοί δε γνώριζαν καθόλου ή γνώριζαν μέτρια τι είναι τα Web 2.0 εργαλεία. Ως τα πιο ευρέως χρησιμοποιούμενα Web 2.0 εργαλεία αναδείχθηκαν σε ποσοστό 73,3 % οι πλατφόρμες διαχείρισης μαθήματος - επικοινωνίας με τους μαθητές όπως η-τάξη, Edmodo, Moodle και σε ποσοστό 70% οι χώροι διαμοιρασμού αρχείων όπως Dropbox, Google drive. Το μεγαλύτερο ποσοστό (70%) των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα γνώριζαν ότι πολλά Web 2.0 εργαλεία , όπως αυτά τις προηγούμενης ερώτησης, παρέχονται δωρεάν από το σχολικό δίκτυο και είναι επομένως προσβάσιμα σε όλους. Κατά τη γνώμη των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών τα 2 πιο σημαντικά πλεονεκτήματα που απορρέουν από τη χρήση των Web 2.0 εργαλείων είναι σε ποσοστό 82, 8 % η πρόσβαση οποιαδήποτε χρονική στιγμή (σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία) και σε ποσοστό 72,4 % η άμεση πρόσβαση από οποιοδήποτε χώρο. Σε τεράστια ποσοστά, δηλαδή 86,7 % και 70% οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πώς οι 2 περισσότερο σημαντικοί παράγοντες που εμποδίζουν την ενσωμάτωση των Web 2.0 εργαλείων στη διδακτική πράξη είναι αντίστοιχα η απουσία ηλεκτρονικού υπολογιστή ή ίντερνετ στα σπίτια των μαθητών όπως

επίσης και η τεχνολογική ανεπάρκεια των σχολικών υποδομών. Στην τελευταία ερώτηση που στόχευε στη διερεύνηση των προθέσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη μελλοντική αξιοποίηση των Web 2.0 εφαρμογών, το μεγαλύτερο ποσοστό τους δήλωσε ότι θα ενδιαφερόταν πολύ.

Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα που μπορούν να εξαχθούν από την παραπάνω πιλοτική εφαρμογή της δημιουργίας του συνεργατικού project Crete Project μπορούν να χαρακτηριστούν άκρως ενθαρρυντικά και πολλά υποσχόμενα. Πιο συγκεκριμένα, μαθητές με ΔΕΠΥ και άλλες μαθησιακές δυσκολίες αποδείχθηκε ότι βοηθήθηκαν στη μεταξύ τους συνεργασία και επικοινωνία και κατάφεραν να φέρουν εις πέρας το έργο που τους ανατέθηκε. Ο διαχωρισμός του wiki σε επιμέρους σελίδες βοήθησε στη διαδικασία της οργάνωσης των δραστηριοτήτων των μαθητών, καθώς οι ίδιοι γνώριζαν σε ποιο σημείο θα μπορούσαν να βρουν το υλικό και τις οδηγίες που χρειάζονταν , καθώς επίσης και το σημείο σχολιασμού και δημοσίευσης των αποτελεσμάτων τους.

Όσον αφορά στα συμπεράσματα που προκύπτουν από τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική αξιοποίηση των web 2.0 εργαλείων, μπορούν επίσης να θεωρηθούν πολύ θετικά. Αν και μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών χρειάζεται ενημέρωση για τις επιμέρους έννοιες που σχετίζονται με αυτό το είδος εργαλείων, οι περισσότεροι φαίνεται να έχουν έρθει σε επαφή μαζί τους στην πράξη. Αναγνωρίζουν ως κύρια πλεονεκτήματα τους την αμεσότητα πρόσβασης σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή και θεωρούν τα θέματα υλικοτεχνικής υποδομής ως κυριότερο εμπόδιο στην ενσωμάτωσή τους στη διδακτική πράξη. Τέλος, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών δηλώνει πολύ μεγάλο ενδιαφέρον για μελλοντική αξιοποίηση των Web 2.0 εργαλείων, γεγονός που μπορεί να ερμηνευτεί ως ένα πολύ ευοίωνο προμήνυμα των μελλοντικών εφαρμογών που θα μπορούσαν να προκύψουν.

Αναφορές

Armstrong, T. (1999). ADD/ADHD alternatives in the classroom, Association for Supervision and Curriculum Development, USA

Bauermeister, J.J., Barkley, R.A., Bauermeister, J.A., Martínez, J.V., McBurnett, K. (2012). Validity of the sluggish cognitive tempo, inattention, and hyperactivity symptom dimensions: Neuropsychological and psychosocial correlates, Journal of Abnormal Child Psychology Volume 40, Issue 5, Pages 683-697

Bishop, J. (2003) . The Internet for educating individuals with social impairments, Journal of Computer Assisted Learning, 19 (2003), pp. 546-556

Cook, B., Seminel, G. (1999). Peer acceptance of included students with disabilities as a function of severity of disability and classroom composition, Journal of Special Education, 33 (1), pp. 50-61

Fenstermacher, Kevin; Olympia, Daniel; and Sheridan, Susan M. (2006). Effectiveness of a Computer–facilitated, Interactive Social Skills Training Program for Boys with Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Educational Psychology Papers and Publications. 15, http://digitalcommons.unl.edu/edpsychpapers/15 (Προσπελάστηκε στις 1/4/2021)

Fowler, M. (1994) . Attention-deficit/hyperactivity disorder, Fact sheet, vol. 19, National Information Center for Children and Youth with Disabilities (NICHCY) pp. 1–16

Gropper, R. J., & Tannock, R. (2009). A Pilot Study of Working Memory and Academic Achievement in College Students with ADHD. Journal of Attention Disorders, 12, 574-581. http://dx.doi.org/10.1177/1087054708320390 (Προσπελάστηκε στις 24/03/2021)

Murugesan S. Understanding web 2.0. *IEEE Computer Society*, July-Aug. 2007. https://www.researchgate.net/publication/3426898_Understanding_Web_20 (Προσπελάστηκε στις 1/3/2021)

O'Reilly T., & Battelle J. (2009). Web squared: web 2.0 five years on. Web 2.0 summit 20-22 Oct. 2009. http://www.cs.mun.ca/~yzchen/papers/papers/web/web2009_websquared-whitepaper.pdf (Προσπελάστηκε στις 20/03/2021)

Sharma, P. Core characteristics of web 2.0 services, *TechPluto*, 28 Nov. 2008. http://www.techpluto.com/web-20-services/ (Προσπελάστηκε στις 2/04/2021)

Shuenn, T. & Cheung, W. (2008). Effects of computer collaborative group work on peer acceptance of a junior pupil with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). Computers&Education, 50(3).

Tripathi, N., Hasan, M. (2014) . Deficits in cognitive processes in children with ADHD, Indian J. Health Wellbeing, 5 (12), p. 1459

Zumpfe, H., Landau, S. (2002). Peer problems, CHADD: Attention, 8 (5), pp. 32-35

Erasmus KA3 /e-twinning: Διαδικασία εκπαιδευτικής ένταξης μαθητή με αυτισμό σε Γενικό Λύκειο στη Νότια Πελοπόννησο

Δροσινού-Κορέα Μαρία
Μόνιμη Επίκουρος καθηγήτρια, Πανεπιστημίου Πελοποννήσου,
drossinou@uop.gr , drosinnou@hotmail.com

Αβραμίδη Αθηνά
Φιλόλογος, απόφοιτος Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, Διευθύντρια ΓΕΛ Ζαχάρως
aabraamid@yahoo.gr

Περίληψη

Η εργασία αυτή ερευνά τη δυναμική της μη τυπικής μάθησης στο πεδίο προετοιμασίας εκπαιδευτικών και μαθητών, για την ενσωμάτωση των ατόμων με αυτισμό στο Γενικό σχολείο. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια προγράμματος Erasmus KA3/e-twinning. Το μάθημα της Νεοελληνικής λογοτεχνίας ήταν, κατεξοχήν, το διδακτικό αντικείμενο που χρησιμοποιήθηκε για τη σύνδεση των δραστηριοτήτων με το αναλυτικό πρόγραμμα. Κυρίαρχο ρόλο στην υλοποίηση του προγράμματος έπαιξε το παιδαγωγικό εργαλείο, Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ). Στα αποτελέσματα αποτυπώθηκε η αξιοπιστία του ΣΑΔΕΠΕΑΕ στην ενίσχυση ενσυναίσθησης των μαθητών τυπικής ανάπτυξης και αναδείχθηκαν οι δυνατότητες τις οποίες προσφέρει η συμμετοχή στη μη τυπική εκπαίδευση για τη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών με απώτερο στόχο τη δυνατόν αποτελεσματικότερη και δικαιότερη εκπαίδευση μαθητή με αυτισμό.

Λέξεις κλειδιά: αυτισμός, ΣΑΔΕΠΕΑΕ, μη τυπική μάθηση, Erasmus KA3 /e-twinning

Εισαγωγή

Οι Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) παρουσιάζονται με τη μορφή ελλειμμάτων α) στην κοινωνική συναλλαγή, β) στην επικοινωνία και γ) στην περιορισμένη, επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά η οποία αναδεικνύει έλλειμμα στη δημιουργική σκέψη. Αυτά τα κριτήρια διάγνωσης του αυτισμού, καθορίζονται από τα ταξινομικά συστήματα σε διεθνές επίπεδο DSM-V (Association, American Psychiatric, 2013) και ICD-10 (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 2014). Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής χωρίς αποκλεισμούς για μαθητές με αναπηρίες, θεσμοθετήθηκε ο Νόμος (ΥΠΑΙΘ-Ν.4368-άρθρ.82, 2016) που ευνοεί την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης μαζί με τους συμμαθητές τους χωρίς αναπηρίες.

Σύμφωνα με την ανάλυση στοιχείων που προέκυψαν από 18 έρευνες, οι οποίες είχαν πραγματοποιηθεί σε 15 χώρες (Mizunoya et al., 2016), οι πιθανότητες αποκλεισμού των ατόμων με αναπηρίες από την εκπαίδευση είναι πολύ περισσότερες από ότι των παιδιών χωρίς αναπηρίες, με αξιοσημείωτη παρατήρηση πως αυτό δεν επηρεάζεται από τα ατομικά, κοινωνικά ή οικονομικά χαρακτηριστικά των ατόμων με αναπηρία. Άλλωστε, η αποτελεσματική ενταξιακή εκπαίδευση προϋποθέτει ότι το σχολείο υποδοχής μεριμνά για την εξασφάλιση των απαιτούμενων κτιριακών υποδομών και του κατάλληλου και επαρκούς εκπαιδευτικού προσωπικού, και λαμβάνει μέτρα για τη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών εκπαίδευσης (Unicef, 2017).

Λαμβάνοντας υπόψη: i. ότι ο όρος μαθησιακή ετοιμότητα συνδέεται με την τυπική αλλά και την άτυπη γενική και ειδική εκπαίδευση και αναφέρεται στη διανοητική, συναισθηματική, κοινωνική και σωματική ολοκλήρωση, ανά στάδιο ανάπτυξης του παιδιού, ii. ότι η διαδικασία της μαθησιακής ετοιμότητας οδηγεί στην ανάπτυξη ικανοτήτων που προαπαιτούνται για τη σχολική μάθηση (ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009), και iii. ότι η μαθησιακή ετοιμότητα επιτυγχάνεται χάρη στη βιωματική συμμετοχή των μαθητών σε

δραστηριότητες δημιουργικής ενασχόλησης, και με κύρια προωθητική δύναμη την ισχυροποίηση του αυτοσυναισθήματος (Δροσινού-Κορέα, 2020), εντάξαμε μαθητή με αυτισμό στη διαδικασία του Ευρωπαϊκού Προγράμματος. Ως βραχυπρόθεσμος στόχος τέθηκε ο εντοπισμός και η ανάδειξη των υπαρχουσών δεξιοτήτων του Σταύρου. Ως μακροπρόθεσμος στόχος, η ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όπως αναφέρεται από την (Καλύβα, 2005), την οποία οι (Newton et al., 1996) εντάσσουν στην προώθηση της ένταξης παιδιών, με διαταραχές της συμπεριφοράς και του συναισθήματος, στο χώρο του σχολείου. Άλλωστε, στα πλαίσια των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων παρέχονται προκλητά δυναμικά ερεθίσματα, όπως η επαφή με νέους τόπους, ανθρώπους, τρόπους ζωής, που ενισχύουν συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες, απομακρύνοντας τον μαθητή με αυτισμό από αρνητικά συναισθήματα (Συνοδινού, 2007). Ως ερευνητικά ερωτήματα τέθηκαν: 1. Πώς επιτυγχάνεται η κατανόηση του αυτισμού στα πλαίσια βιωματικής μάθησης i. από την ομάδα των εμπλεκομένων εκπαιδευτικών και μαθητών και ii. από τα άτομα του περιβάλλοντος στο οποίο επιδρούν, και 2. Πώς η κατανόηση του αυτισμού θα οδηγήσει στην ένταξη των μαθητών με αυτισμό στην κοινότητα;

Μεθοδολογία

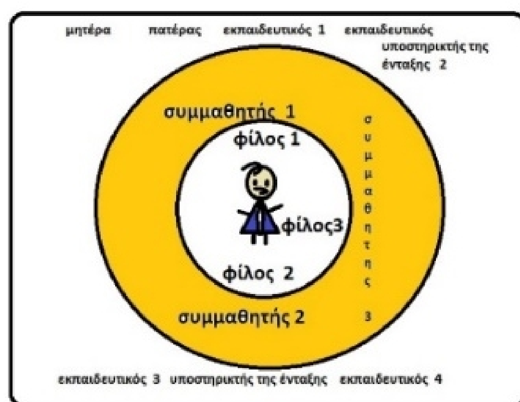
Η μεθοδολογία αυτής της μελέτης είναι μεικτή, δηλαδή, εμπειρική και βιβλιογραφική (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας εξήχθησαν από τη μελέτη περίπτωσης μαθητή με αυτισμό στο Γενικό Λύκειο της Νότιας Πελοποννήσου και των ατόμων του περιβάλλοντος του σχολείου και της οικογένειας.

Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ)

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία πολλαπλών δεξιοτήτων μάθησης σε μαθητή με αυτισμό που φοιτά σε γενική τάξη Λυκείου πραγματοποιήθηκε με το παιδαγωγικό εργαλείο ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Δροσινού-Κορέα, 2017, 2020).

Μελέτη περίπτωσης

Η έρευνα βασίστηκε σε μία μελέτη περίπτωσης μαθητή με αυτισμό στο Γενικό Λύκειο, ηλικίας 16 ετών, με δυσκολίες στην ομιλία και τις κοινωνικές του συναλλαγές, τον οποίο ονομάσαμε Σταύρο για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας. Συμμετείχαν και έξι μαθητές, εκ των οποίων οι τρεις αποτέλεσαν τον κύκλο των φίλων του. Επίσης, έξι ενήλικες, οι γονείς του μαθητή και τέσσερις εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εμπλέκονταν μαθησιακά με τους συγκεκριμένους μαθητές (εικόνα 1). Η συμμετοχή όλων των μαθητών ήταν εθελοντική και με απαραίτητη προϋπόθεση την έγγραφη συναίνεση των γονέων.



Εικόνα 1. Μαθητής με αυτισμό στο Γενικό Σχολείο και δράσεις Erasmus KA3 /e-twinning

Μεθοδολογική διαδικασία ποιοτικής έρευνας

Τα ερευνητικά εργαλεία που τέθηκαν σε εφαρμογή, για τις ανάγκες της μελέτης, ήταν έντυπα πρωτόκολλα για τη Συστηματική Εμπειρική Παρατήρηση και για τα ερωτήματα που διευκόλυναν τη λήψη της ημι-δομημένης συνέντευξης με τους γονείς (α΄ φάση ΣΑΔΕΠΕΑΕ), πίνακες EXCEL με Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) (β΄ φάση ΣΑΔΕΠΕΑΕ) όπου καταγράφονται οι δυνατότητες του μαθητή, με την Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση, πρώτα το σχολικό έτος 2019-20 και έπειτα το σχολικό έτος 2020-21, διαδοχικά σε τρεις διαφορετικές χρονικές περιόδους, στην αρχή, στο μέσο και στο τέλος των δράσεων Erasmus KA3 /e-twinning, και το Πρωτόκολλο Διδακτικής αλληλεπίδρασης με τις καταγραφές των ετεροπαρατηρήσεων και των αυτοπαρατηρήσεων για την υλοποίηση των διδακτικών βημάτων που οδηγούν στην επίτευξη του στόχου διδακτικής παρέμβασης στη μη τυπική μαθησιακή διαδικασία (ε΄ φάση) (Δροσινού-Κορέα, 2017). Τέλος, χρησιμοποιήθηκε σύντομο ημιδομημένο ερωτηματολόγιο έχοντας ως περιεχόμενο τον ήρωα του Παπαδιαμάντη "Αγρίμη" και αποδέκτες τους εμπλεκόμενους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Με βάση αυτό ακολούθησε ελεύθερη συζήτηση γύρω από τις γνώσεις, σκέψεις και συναισθήματα για τον αυτισμό.

Σημειώνεται ότι για το σύνολο των συμμετεχόντων, ο επιδιωκόμενος στόχος ήταν η ίδια η συμμετοχή. Για τον Σταύρο, ο στόχος ήταν πολύ συγκεκριμένος και είχε τη μορφή της απόκτησης ενός αγαπημένου αντικειμένου (συλλεκτική μινιατούρα οχήματος). Σύμφωνα με το σχέδιο των διαφοροποιημένων διδακτικών παρεμβάσεων και την τρίτη φάση ΣΑΔΕΠΕΑΕ, ''η μινιατούρα΄΄ εντάχθηκε στις δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας για τη νευροαναπτυξιακή περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης. Η διαφοροποίηση ορίζεται με το «συμβόλαιο συμπεριφοράς», όπου η ''μινιατούρα'' αποτελεί μέρος της «συμφωνίας» μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή με σκοπό να κινητοποιεί τον μαθητή να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα αναμένοντας στο τέλος μια αμοιβή (Δροσινού-Κορέα, 2017).

Πορεία και διαδικασία συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Η διαδικασία εξαγωγής ποσοτικής έρευνας διήρκεσε 9 μήνες και είχε ως εξής: Αρχικά έγινε μια βιβλιογραφική ανασκόπηση, στη συνέχεια διαμορφώθηκαν οι στόχοι, γράφτηκαν οι ερευνητικές ερωτήσεις και στη συνέχεια σχεδιάστηκε το ερευνητικό εργαλείο. Τα ερωτήματα στόχευαν να ερευνήσουν αν οι συμμετέχοντες είχαν ευκαιρίες κατανόησης του αυτισμού μέσα από τις νέες συνθήκες που δημιουργούσε η διαδικασία του προγράμματος (Δροσινού-Κορέα, 2020).

Πρώτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ

Αρχικά οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς του μαθητή συναντήθηκαν με την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό, συντονίστρια του προγράμματος και συζήτησαν με ημι-δομημένη συνέντευξη θέματα που άπτονται του ατομικού, του οικογενειακού και του σχολικού ιστορικού. Οι απαντήσεις συναρτώνται με τα ακόλουθα δεδομένα.

Ο Σταύρος αναφέρεται ως ένα άτομο, κλεισμένο πολύ στον εαυτό του, που δεν κοιτάζει τον συνομιλητή του και δείχνει πολύ μεγάλη συστολή, την οποία αισθητοποιεί και με το σώμα του. Στο οικογενειακό ιστορικό, οι γονείς καταγράφονται αρνητικοί απέναντι στον αυτισμό του παιδιού τους. Ειδικότερα ο πατέρας άργησε πολύ να δεχθεί την ιδιαιτερότητα του γιου του και η μητέρα δήλωσε αδύναμη να αντιμετωπίσει την άρνηση αυτή. Επίσης, ο Σταύρος, με την άρνησή του να παρακολουθεί μαθήματα σε τμήμα ένταξης, στο Νηπιαγωγείο, στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο, απόφαση που στήριξαν απολύτως οι γονείς του πιστεύοντας πως απέφευγε έτσι τον στιγματισμό, αποκλείστηκε από τις ευεργετικές επιδράσεις της πρώιμης παρέμβασης, όπως περιγράφεται στη μελέτη των (Noyes-Grosser et al., 2018). Έτσι, δε λειτούργησε ποτέ η οικολογική προοπτική για τον Σταύρο, καθώς δεν πραγματοποιήθηκε συμφωνία σε κοινό διδακτικό στόχο μεταξύ Γενικού - Ειδικού εκπαιδευτικού και γονέων, για την υποστήριξη του έργου της αυτονομίας του μαθητή.

Τα παραπάνω τεκμηριώνονται από τις (Συριοπούλου-Δελλή κ.ά., 2020) σε έρευνα σχετικά με τις αντιλήψεις και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής, για τη συνεκπαίδευση μαθητών με Διαταραχές στο Αυτιστικό Φάσμα (ΔΑΦ. Ταυτόχρονα, οι (Νάννη & Κολοκούρη, 2020-2021) σε εργασία τους επισημαίνουν, με επιχειρήματα πόσο προφανής είναι η σύγχρονη τάση για τη συνεκπαίδευση των μαθητών με ΕΕΑ με τους συμμαθητές τους που δεν έχουν ΕΕΑ σε κοινά σχολεία όλων των βαθμίδων, με την πεποίθηση ότι ο ένας συμπληρώνει τον άλλον και επομένως υπηρετείται η εναρμόνιση του ατόμου με το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει.

Ο (Merry, 2020) σε άρθρο του, αναφέρει ότι η ένταξη αποτελεί εκπαιδευτική δικαιοσύνη για τα παιδιά με αυτισμό και επισημαίνει τη διαφορετικότητα μεταξύ των περιπτώσεων τόσο των σχολείων όσο και των μαθητών με αυτισμό για να συμπεράνει πως δεν υπάρχει οριστική απάντηση για την καταλληλότερη επιλογή σχολικής δομής.

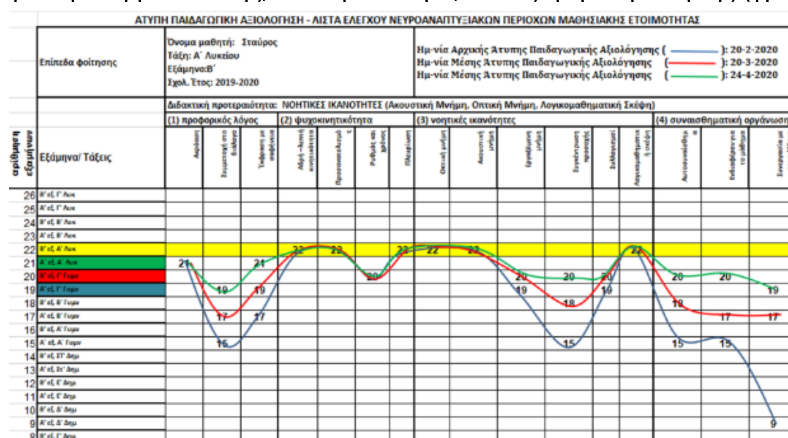
Τα επακόλουθα της αναποτελεσματικής φοίτησης του Σταύρου καταδείχθηκαν όταν ο μαθητής πραγματοποίησε εγγραφή και έπρεπε να φοιτήσει στην Α΄ Λυκείου. Αυτό προκύπτει από τα πρωτόκολλα των ετεροπαρατηρήσεων της εκπαιδευτικού η οποία μεταξύ άλλων αναφέρει:

Κατά τη μετάβασή τους στο Λύκειο, οι γονείς του Σταύρου, παρουσιάστηκαν ενώπιον της διευθύντριας της σχολικής μονάδας, την πρώτη ημέρα του σχολικού έτους και της επεσήμαναν τις αναστολές του παιδιού τους για συμμετοχή στη σχολική ζωή. Στη συνέχεια, η συμπεριφορά ορισμένων συμμαθητών του, ενίσχυσαν τις αναστολές του μαθητή. Οι γονείς, τελικά, διεκδίκησαν και πέτυχαν να χαρακτηριστεί «κατ' ιδίαν διδαχθείς».

Αρχικά, άλλωστε, πολλές ήταν οι επιφυλάξεις των γονέων για την αποτελεσματική συμμετοχή του τέκνου τους στη διαδικασία. Όπως φαίνεται και στην έρευνα των (Lawrence Scahill et al., 2019), όπου αποτυπώνονται οι παράγοντες του άγχους, με την ανάλυση της θεωρίας, σε 990 νέους με διαταραχή φάσματος αυτισμού και τους γονείς τους, οι συνέπειες του άγχους των παιδιών, οδηγούν τους γονείς να στοχεύουν στην προφορικότητα των εξετάσεων και λιγότερο στην ενεργοποίηση των στοιχείων συναλλαγής που αποτελούν προϋπόθεση της επικοινωνίας, ενώ θα έπρεπε να επιδιώκονται ακόμη πιο έντονα και να προσαρμόζονται στις δυνατότητες του παιδιού, όπως ακριβώς και στην τυπική ανάπτυξη.

Δεύτερη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ

Κατά το πρώτο σχολικό έτος εφαρμογής του Erasmus KA3, 2019-2020, στα αποτελέσματα από την ΑΠΑ, από τη συμμετοχή του Σταύρου στον διάλογο, τη συγκέντρωση προσοχής, το αυτοσυναίσθημα και το ενδιαφέρον για το μάθημα, καταγράφεται μεταβολή βελτίωσης, κατά μέσο όρο, 4-5 εξάμηνα φοίτησης (γράφημα 1).



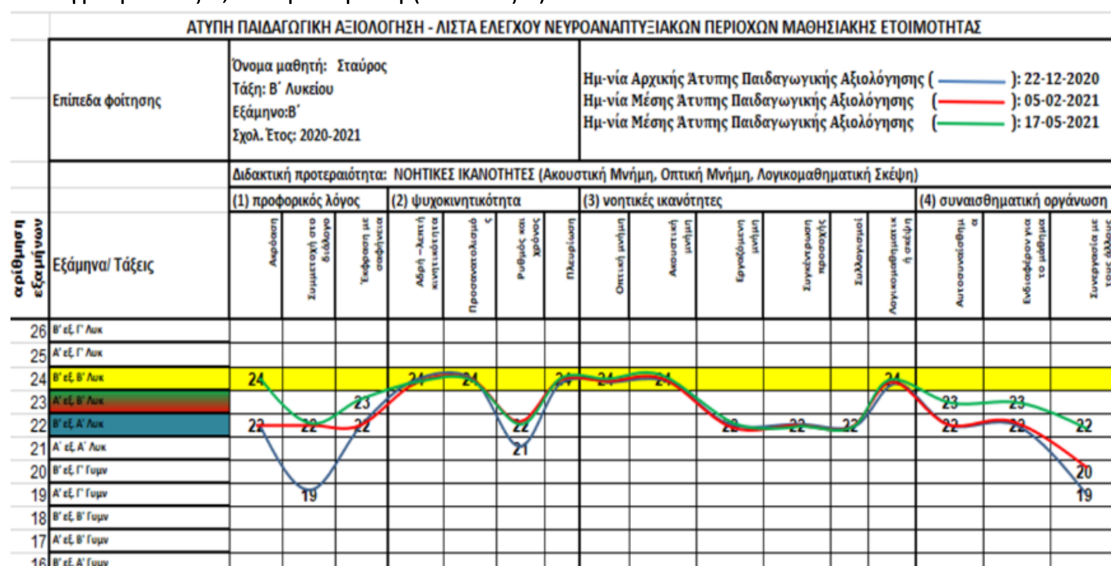
Γράφημα 1. Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση - Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων, 2019-2020

Στο γράφημα (1) ο μέσος όρος των αρχικών ετεροπαρατηρήσεων προσδιορίζεται στο 18,56 εξάμηνο φοίτησης (Α΄εξ., Γ΄ Γυμν.) και σημειώνεται με μπλε χρώμα: απόκλιση 7 εξ. από τη γραμμή βάσης της τυπικής και υποχρεωτικής εκπαίδευσής του (22 εξ.: Β΄εξ. Α΄ Λυκ.). Ο μέσος όρος των τελικών ετεροπαρατηρήσεων εντοπίζεται στο 20,75 εξ. φοίτησης (Α΄εξ. Α΄ Λυκ.). Η απόκλιση μειώνεται καταγράφοντας 11,80% μεταβολή. Στον τομέα της συναισθηματικής οργάνωσης, στον οποίο παρουσίασε τη μεγαλύτερη απόκλιση, που εντοπίστηκε, κατά Μ.Ο., στο 13 εξ. φοίτησης (Α΄ εξ., ΣΤ΄ Δημοτ.), η τελική απόκλιση περιορίζεται στο 19,67 εξ. (Β΄εξ., Γ΄ Γυμν.) καταγράφοντας 51,30% μεταβολή (πίνακας 1).

Πίνακας 1. ΑΠΑ της λειτουργικής και προσαρμοστικής συμπεριφοράς, 2019-20

Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση της λειτουργικής και προσαρμοστικής συμπεριφοράς σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ του ΠΑΠΕΑ, των γενικών και μαθησιακών αναγκών στο πλαίσιο της άτυπης εκπαίδευσης – σχολ. έτος: 2019-2020							
Ηλικία	Γραμμή βάσης τυπικής εκπαίδευσης	Συνολικές Αποκλίσεις			Συναισθηματική οργάνωση		
Έτος	Εξάμηνο φοίτησης	Μ.Ο αρχικών αποκλίσεων	Μ.Ο τελικών αποκλίσεων	μεταβολή %	Μ.Ο. αρχικών αποκλίσεων	Μ.Ο. τελικών αποκλίσεων	μεταβολή %
15	22	18,56	20,75	11,80%	13	19,67	51,30

Στο γράφημα (2) ο μέσος όρος των αρχικών ετεροπαρατηρήσεων προσδιορίζεται στο 22,31 εξ. φοίτησης (Β΄εξ., Α΄ Λυκ.), και σημειώνεται με μπλε χρώμα: απόκλιση 2 εξαμήνων από τη γραμμή βάσης της τυπικής και υποχρεωτικής εκπαίδευσής του (24 εξ.: Β΄εξ. Β΄ Λυκ.). Ο μέσος όρος των τελικών ετεροπαρατηρήσεων εντοπίζεται στο 23,06 εξ. φοίτησης (Α΄εξ. Β΄ Λυκ.). Η απόκλιση μειώνεται καταγράφοντας 11,80% μεταβολή. Αναλύοντας τα δεδομένα, ο μέσος όρος των αρχικών αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης της τυπικής και υποχρεωτικής εκπαίδευσής του προσδιορίστηκε στο 3,36%. Στον τομέα της συναισθηματικής οργάνωσης, στον οποίο παρουσίασε τη μεγαλύτερη απόκλιση που εντοπίστηκε, κατά Μ.Ο., στο 21 εξ. φοίτησης (Α΄ εξ., Α΄ Λυκ.), η τελική απόκλιση περιορίζεται στο 22,67 εξ. (Α΄εξ., Β΄ Λυκ.) καταγράφοντας 7,95% μεταβολή (πίνακας 2).



Γράφημα 2. Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση -Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων, 2020-2021

Πίνακας 2. ΑΠΑ της λειτουργικής και προσαρμοστικής συμπεριφοράς, 2020-21

Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση της λειτουργικής και προσαρμοστικής συμπεριφοράς σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ του ΠΑΠΕΑ, των γενικών και μαθησιακών αναγκών στο πλαίσιο της άτυπης εκπαίδευσης – σχολ. έτος: 2020-2021			
Ηλικία	Γραμμή βάσης τυπικής	Συνολικές Αποκλίσεις	Συναισθηματική οργάνωση

Έτος	εκπαίδευσης Εξάμηνο φοίτησης	Μ.Ο αρχικών αποκλίσεων	Μ.Ο τελικών αποκλίσεων	μεταβολή %	Μ.Ο. αρχικών αποκλίσεων	Μ.Ο. τελικών αποκλίσεων	μεταβολή %
16	24	22,31	23,06	3,36%	21	22,67	7,95

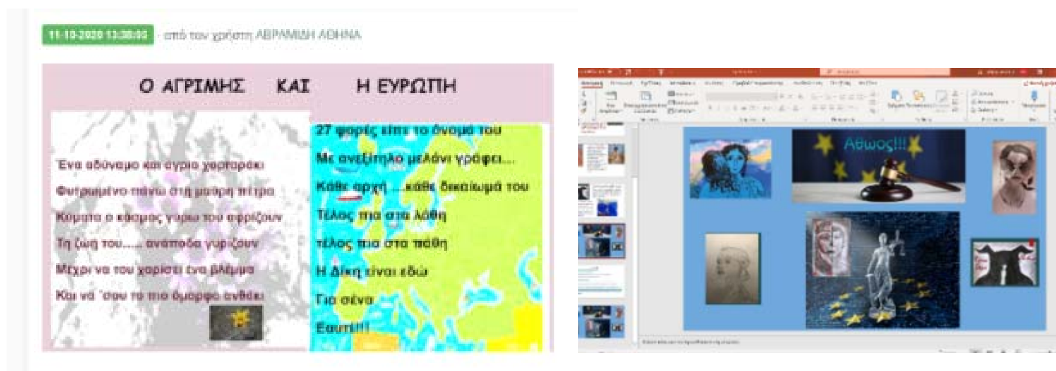
Με βάση τα δεδομένα της ΑΠΑ τέθηκε ο βραχυπρόθεσμος στόχος ''Ο Σταύρος να συμμετέχει στις ομαδικές δραστηριότητες εκφράζοντας την επιθυμία του για τις απεικονίσεις με τα σκίτσα''. Για την επίτευξη του στόχου αυτού χρησιμοποιήθηκε κατεξοχήν ο «κύκλος των φίλων» του. Μέσω του «κύκλου των φίλων» παρέχεται στα παιδιά με αυτισμό το κατάλληλο υποστηρικτικό περιβάλλον για την αντιμετώπιση κοινωνικών ανεπαρκειών, οι οποίες αναμφισβήτητα αποτελούν τροχοπέδη στην προσπάθεια ένταξης στο γενικό σχολείο (Whitaker et al., 1998). Σύμφωνα με τις δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας προωθούνται τα βιώματα των μαθητών με αυτισμό στη σχολική ζωή (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων -Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009), τα οποία ευνοούν τη Συναισθηματική Οργάνωση μέσω της συνεργασίας με τους συνομηλίκους.

Τρίτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ - Δόμηση Προγράμματος

Συγκεκριμένα, στα πλαίσια εφαρμογής πολιτικής ενταξιακής ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης για μαθητές με αναπηρίες, με εστίαση στον αυτισμό, το σχολείο στο οποίο φοιτά ο Σταύρος, το σχολικό έτος 2019-2020, δήλωσε συμμετοχή στο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Erasmus KA3 "Teachers4Europe: setting an Agora for Democratic Culture", στην ενότητα: οι ευρωπαϊκές δημοκρατικές αξίες, η Ιδιότητα του Ευρωπαίου Ενεργού Δημοκρατικού Πολίτη, και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Με στόχο, κυρίως, την ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας σε θέματα αυτισμού, οι μαθητές προσέγγισαν την αναπηρία ως αιτία κοινωνικού στίγματος και περιθωριοποίησης, εστιάζοντας στον στιγματισμό των μαθητών με αναπτυξιακές διαταραχές που φοιτούν σε γενικό σχολείο. Καθώς η λογοτεχνία συμβάλλει σε μια απενοχοποιημένη και ασφαλή προσέγγιση, ο Αγρίμης, ο ήρωας του διηγήματος «Θέρος -Έρος» του Αλ. Παπαδιαμάντη, κρίθηκε ιδανικός για τον πρωταγωνιστικό ρόλο του δικού μας προγράμματος. Μετά από έρευνα σε ιστοσελίδες που περιέχουν τη σχετική ευρωπαϊκή νομοθεσία, οι μαθητές συνέταξαν ένα υπερασπιστικό κείμενο για τον Αγρίμη. Επιπλέον, οι μαθητές εμπνευσμένοι από το έργο του Παπαδιαμάντη ζωγράφισαν, έγραψαν ποίηση, ανέλυσαν τον ήρωα σε εννοιολογικό χάρτη, δημιούργησαν παρουσίαση (ppt), video και ηχητικό αρχείο με θεατρική απόδοση διασκευασμένου αποσπάσματος του διηγήματος.

Ακόμη, η εκπαιδευτικός-συντονίστρια, συνέταξε, μαζί με τους εθελοντές - μαθητές του «κύκλου των φίλων», σύμφωνα με όσα αναφέρει η (Δροσινού-Κορέα, 2020), τους κανόνες βάσει των οποίων θα προσέγγιζαν τον συμμαθητή τους που παρουσιάζει δυσκολίες στην επικοινωνία μαζί τους. Η καταγραφή αυτή βοήθησε στην εκπαιδευτική ενταξιακή διαδικασία αναδεικνύοντας τον πολιτισμό του σχολείου. Με αυτό το τρόπο, η διαδικασία του «κύκλου των φίλων», συνδέθηκε με το αναδυόμενο νόημα για το «φιλικό σχολείο» που στηρίζει και ενισχύει τα θετικά συναισθήματα μεταξύ των συμμαθητών (Δροσινού-Κορέα, 2020).

Προκειμένου να καταστεί εφικτή και αποτελεσματική η συμμετοχή του μαθητή, επιλέχθηκε να του ανατεθεί η αγαπημένη του δραστηριότητα, δηλαδή, η σχεδίαση σκίτσων, εμπνευσμένα από το λογοτεχνικό κείμενο του Παπαδιαμάντη. Επίσης, πείστηκε να συμμετάσχει σε συνεργατική παρουσίαση, όπου θα δημιουργούσαν έναν ποίημα για το οποίο ο Σταύρος θα επέλεγε το φόντο (εικ. 2) και ένα κολλάζ (εικ. 3) με τις δημιουργίες των μαθητών.



Εικόνα. 2. Το «συνεργατικό» ποίημα Εικόνα 3Το κολλάζ

Τέταρτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ - Διαφοροποιημένο Υλικό

Το επόμενο σχολικό έτος, το πρόγραμμα επεκτάθηκε, στην πλατφόρμα του e-twinning. Όλη η δεύτερη φάση, βασίστηκε στη συνεργασία με τρία σχολεία της Τουρκίας: ένα Ειδικό, ένα Γενικό και ένα Σχολείο για χαρισματικούς μαθητές.

Σε συνάντηση με το Ειδικό Σχολείο, το σχολείο μας παρουσίασε δύο παραμύθια. Στο 1ο παραμύθι (εικ. 4), δημιουργημένο και ζωγραφισμένο αποκλειστικά για τους μαθητές του Ειδικού σχολείου, χρησιμοποιήθηκαν αλληγορικά τα στοιχεία της φύσης για να αναδειχθεί πόσο σημαντική είναι η κάθε ύπαρξη. Το 2ο παραμύθι είναι μια διασκευή της ιστορίας του διηγήματος του Παπαδιαμάντη με όρους οικείους από τα παιδικά παραμύθια, για ευκολότερη πρόσληψη της ιστορίας και του μηνύματός της (εικ. 5). Οι μαθητές, προσπαθώντας να περάσουν το μήνυμα της ιστορίας σε μικρά παιδιά, αλλά και σε παιδιά με αυτισμό, διαφοροποίησαν την ορολογία κατά αναλογία με τα κλασικά παραμύθια. Με την πρακτική αυτή, ανέλαβαν να διδάξουν τους συνομηλίκους τους. Βέβαια, ήταν δύσκολο το έργο τους, καθώς βρίσκονταν αντιμέτωποι με την ανάγκη δημιουργίας διαφοροποιημένου υλικού. Βασικό μέλημα του σχολείου, σύμφωνα με τη (Δροσινού-Κορέα, 2020), είναι η διδασκαλία του τρόπου μάθησης μέσω στρατηγικών μάθησης κατάλληλες για τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που απορρέουν από τις διαταραχές του αυτιστικού φάσματος.

Στις επόμενες συναντήσεις, στις οποίες συμμετείχε και ο Σταύρος, η ομάδα μας παρουσίασε μια ιστορία εμπνευσμένη από το μυθιστόρημα της Αγγελικής Δαρλάση «Όταν έφυγαν τ' αγάλματα» φιλοτεχνημένη από τους μαθητές μας (εικ. 6).



Εικόνα 4. Το 1ο παραμύθι Εικόνα 5. Το 2ο παραμύθι Εικόνα. 6 Η διασκευή

Πέμπτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ - Αξιολόγηση/Αυτοαξιολόγηση

Τέλος, στο έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης καταγράφησαν τα αποτελέσματα των διδακτικών παρεμβάσεων. Με αυτό τον τρόπο διαπιστώθηκε η σταδιακή αυτονόμηση του μαθητή στις δραστηριότητες που αφορούσαν δεξιότητες που ήδη διέθετε, κυρίως στη ζωγραφική αλλά και στη κοινωνική συναναστροφή, καθώς αποκλιμακωνόταν η παρεχόμενη σε αυτόν βοήθεια με ταυτόχρονη ενίσχυση της συναισθηματικής στήριξης.

Συμπεράσματα

Στο πρόγραμμα αυτό, οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με τη νομοθεσία και τους θεσμούς της Ευρώπης που σχετίζονται με το θέμα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και της προστασίας των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρίες. Όπως έδειξαν και οι απαντήσεις τους στο σχετικό ερωτηματολόγιο, εξοικειώθηκαν με την ορολογία για τον αυτισμό, συνειδητοποίησαν τη βιωματική βάση της Λογοτεχνίας και την αξία της ως κώδικα μετάδοσης μηνυμάτων τα οποία μπορεί να εγείρουν την ευαισθητοποίηση σε ανθρώπινα ζητήματα. Μέσω των δραστηριοτήτων τους, εκτίμησαν τη σύνδεση των μορφών της τέχνης (λογοτεχνίας, ζωγραφικής, μουσικής, θεάτρου κ.λ.π.) και τη δυναμική σχέση μεταξύ τους, με τη συνειδητή επιλογή το ένα έργο να γεννά άλλο έργο. Η συνάντησή τους με συνομηλίκους άλλης χώρας, προσέφερε την εξαιρετική ευκαιρία να διδαχθούν, αλλά και να διδάξουν.

Ο "κύκλος των φίλων" υποστήριξε το μαθητή με αυτισμό στις δεξιότητες αυτοεκτίμησης καθώς και το ενδιαφέρον του για μάθηση με την «συμμετοχή» και την συνεργασία στην ομάδα, βιώνοντας περισσότερες ευκαιρίες συναισθηματικών αλληλεπιδράσεων, σε τομείς των ενδιαφερόντων του. Το μεγαλύτερο όφελος για τον μαθητή, καταγράφηκε στο τέλος του σχολικού έτους, όταν ο μαθητής πήρε μέρος στις προφορικές εξετάσεις «δια ζώσης», όπως όριζε ο νόμος, και ερωτώμενος, απάντησε ανεπιφύλακτα, ότι το επόμενο σχολικό έτος θα συμμετέχει στη σχολική ζωή "δια ζώσης". Οι συμμαθητές του, είτε ανήκαν στον κύκλο των φίλων είτε όχι, όπως φάνηκε και από τα ερωτηματολόγια και τη συζήτηση, απόκτησαν μια διαφορετική εικόνα για τον μαθητή, μέσα από τη δημιουργική συνεργασία τους, επηρεάζοντας ταυτόχρονα όλη τη σχολική κοινότητα. Στην έρευνα (Παρασκευοπούλου κ.ά., 2020) επισημαίνεται ότι η συνύπαρξη των μαθητών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές στο αυτιστικό φάσμα με αυτούς της τυπικής ανάπτυξης προκαλεί αμοιβαία ωφέλεια.

Σε ενδελεχή βιβλιογραφική έρευνα των (Bailey & Baker, 2020) με θέμα τα εμπόδια στην ένταξη των μαθητών με αυτισμό στο Γενικό Σχολείο, αναδείχθηκε η απουσία εστίασης της βιβλιογραφίας σε όλες τις πτυχές της εμπειρίας των μαθητών. Οι έρευνες, δηλαδή, εστιάζοντας σε συγκεκριμένους τομείς της ένταξης κάθε φορά, δεν περιλάμβαναν το σύνθετο και περίπλοκο πλαίσιο του σχολείου. Εντοπίστηκαν έτσι κενά που πιθανόν να αποτελούν εμπόδιο για τα σχολεία να αναπτύξουν πρακτικές και στρατηγικές μη αποκλεισμού των μαθητών με αυτισμό. Ο Σταύρος αποκλείστηκε από το δικαίωμά του στη σχολική ζωή, κυρίως, λόγω της αποστροφής των συμμαθητών του προς τον αυτισμό. Σε συνέχεια αυτού συμπεραίνεται ότι αν το σχολείο δε μεσολαβήσει για την άρση αυτής της αποστροφής, όπως συνέβη με τον ''κύκλο των φίλων'', ο Σταύρος θα συνεχίζει να αποκλείεται στο μέλλον από κάθε διαδικασία και συναλλαγή, όπου απαιτούνται κοινωνικές δεξιότητες. Αυτές είναι σημαντικές για την επαγγελματική εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση (Δροσινού-Κορέα, 2019-2020) προκειμένου για την μελλοντική εργασία των νέων με αυτισμό.

Αναφορές

Association, American Psychiatric. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-V* (5th ed εκδ.). Washington, DC: American Psychiatric Association.

Attwood, S. & Atkinson, C. (2021). Therapeutic support for young people with learning difficulties: what enables effective practice?. *J Res Spec Educ Needs*. doi:https://doi.org/10.1111/1471-3802.12518

Bailey, J., & Baker, T.S. (2020). A synthesis of the quantitative literature on autistic pupils' experience of barriers to inclusion in mainstream schools. *Journal of Research in Special Educational Needs (JORSEN) -NASEN*, 1-17.

Lawrence Scahill, L., Lecavalier, L., Schultz, R., Evans, A., Maddox, B., Pritchett, J., . . . Edwards, M. C. (2019, 02). Development of the Parent-Rated Anxiety Scale for Youth With

Autism Spectrum Disorder. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*. doi:10.1016/j.jaac.2018.10.016

Merry, S. M. (2020). Do Inclusion Policies Deliver Educational Justice for Children with Autism? An Ethical Analysis. *Journal of School Choice*, 9-25. doi:10.1080/15582159.2019.1644126

Mizunoya, S., Mitra, S., & Yamasaki, I. (2016, May). *Towards Inclusive Education. The impact of disability on school attendance in developing countries.* Ανάκτηση May 25, 2021, από https://www.unicef.org/greece/τι-κάνουμε/εκπαίδευση-χωρίς-αποκλεισμούς: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/IWP3%20-%20Towards%20Inclusive%20Education.pdf

Newton, C., Taylor, G., & Wilson, D. (1996). Circles of friends: An inclusive approach to meeting emotional and behavioural needs. *Educational Psychology In Practice, 11*, σσ. 41-48.

Noyes-Grosser, M. D., Elbaum, B., Yan Wu, Siegenthaler, M. K., Cavalari, S. R., Gillis, M. J., & Romanczyk, G. R. (2018). Early Intervention Outcomes for Toddlers With Autism Spectrum Disorder and Their Families. *Infants & Young Children*, 177-179.

Unicef. (2017, Septemper). *Unicef Ελλάδας.* Ανάκτηση από https://www.unicef.org/greece/τι-τι κάνουμε/εκπαίδευση-χωρίς-αποκλεισμούς: https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE_summary_accessible_220917_brief.pdf

Whitaker, P., Barratt, P., Joy, H., Potter, M., & Thomas, G. (1998). Children with autism and peer group support using "circle of friends". *British Journal o f Special Education, 25*, σσ. 60-64.

Αβραμίδης, Ηλ., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στη Ειδική Αγωγή.* Αθήνα: Παπαζήσης.

Δροσινού-Κορέα, Μ. (2017). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Η "δια" της ειδικής αγωγής πρόταση εκπαίδευσης των παιδιών και νέων με ιδιαιτερότητες.* Πάτρα: Opportuna.

Δροσινού-Κορέα, Μ. (2019-2020, Νοέμβριος 2019-Ιανουάριος 2020). Η Εκπαίδευση, η Επαγγελματική Κατάρτιση και το Αφήγημα για Μελλοντική Εργασία των Νέων με Αυτισμό. *Θέματα Εδικής Αγωγής*, σσ. 28-43.

Δροσινού-Κορέα, Μ. (2020). *Εγχειρίδιο Ειδικής Αγωγής και Αφηγήματα Εκπαίδευσης.* Πάτρα: Opportuna.

Καλύβα, Ε. (2005). *Αυτισμός: Εκπαιδευτικές και Θεραπευτικές προσεγγίσεις. .* Αθήνα: Παπαζήσης.

Νάννη, Ε., & Κολοκούρη, Ελ. (2020-2021, ΝΟΕΜ 2020- ΙΑΝ 2021). Ο Πλανήτης 2030 για Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες με Ορίζοντα τη Βιώσιμη Ανάπτυξη. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, σσ. 25-36.

Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας. (2014). *Ταξινόμηση ICD-10 Ψυχικών Διαταραχών και Διαταραχών της Συμπεριφοράς-Κλινικές Περιγραφές και Οδηγίες για τη Διάγνωση.* (Κ. Στεφανής, Κ. Σολδάτος, Β. Μαυρέας, , Επιμ.) Αθήνα: &), Επιμ.) : Βήτα-medical arts.

Παρασκευοπούλου, Π., Παρασκευόπουλος, Μ., Μπίλια, Α., & Παρασκευοπούλου, Α. (2020, Μάιος-Ιούλιος). Η Εκπαίδευση των Αυτιστικών Μαθητών/τριών στο Δημοτικό Σχολείο - Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, σσ. 83-91.

Συνοδινού Κλ. (2007). *Ο παιδικός αυτισμός. Η θεραπευτική προσέγγιση.* (6 εκδ.). Αθήνα: Καστανιώτης.

Συριοπούλου-Δελλή, Χ., Αντωνίου, Α.-Σ., & Αυθίνου, Μ. (2020, Ιούνιος-Ιούλιος). Οι Αντιλήψεις και οι Γνώσεις των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γενικής και Ειδικής Αγωγής Σχετικά με την Συνεκπαίδευση Μαθητών με Αυτισμό. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, σσ. 77-101.

ΥΠΑΙΘ-Ν.4368-άρθρ.82. (2016, 02 21). *e-nomothesia Τράπεζα Πληροφοριών Νομοθεσίας.* Ανάκτηση 3 23, 2021, από www.e-nomothesia.gr: https://www.e-nomothesia.gr/kat-ygeia/nomos-4368-2016.html

ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009). «Ετοιμότητα: Η έννοια και η σημασία της (εισαγωγή),». Στο ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, & Δροσινού Κορέα Μ. (Επιμ.), *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Προφορικός Λόγος, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές Ικανότητες, Συναισθηματική Οργάνωση. Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης* (σσ. 13-27). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων -Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009). *Συναισθηματική Οργάνωση- Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας: βιλιοτετράδιο μαθητή.* (Μ. Δροσινού, Επιμ.) Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο -Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Παρεμβάσεις σχολικού κοινωνικού λειτουργού σε καταστάσεις κρίσης που εκδηλώνονται σε περιβάλλον εκπαίδευσης

Μωραΐτη Μαρία – Παναγιώτα
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
mariamoraiti627@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τη διαχείριση κρίσεων στη σχολική ζωή. Πιο συγκεκριμένα περιλαμβάνει τη θεωρητική οπτική, τις κύριες πτυχές παρέμβασης που εφαρμόζονται στο σχολικό περιβάλλον από τον κοινωνικό λειτουργό, καθώς και τον τρόπο που εφαρμόζονται οι μέθοδοι και οι τεχνικές παρέμβασης στις καταστάσεις κρίσεις. Σκοπός είναι η ανάδειξη και η εφαρμογή του μοντέλου θεραπείας καταστάσεων κρίσης της N. Golan και των τεχνικών σε όλες τις φάσεις της παρέμβασης στην υπό εξέταση μελέτη περίπτωσης. Η μελέτη περίπτωσης αφορά έναν μαθητή λυκείου που έχασε ξαφνικά τον πατέρα του και σκέφτεται να διακόψει τη φοίτησή του από το σχολείο εξαιτίας των σοβαρών οικογενειακών δυσχερειών που βιώνει η οικογένεια, ώστε να συνεισφέρει στο εισόδημά της.

Λέξεις κλειδιά: σχολικός κοινωνικός λειτουργός, καταστάσεις κρίσης, εκπαίδευση

Εισαγωγή

Οι καταστάσεις κρίσης στη σχολική ζωή προκύπτουν εξαιτίας ξαφνικών και απρόσμενων γεγονότων και μπορούν να προκαλέσουν έντονη συναισθηματική αναστάτωση στο σχολικό περιβάλλον. Υπάρχουν πολλές κατηγοριοποιήσεις των γεγονότων που προκαλούν κρίση. Μια από αυτές είναι η εξής: α) ενδοοικογενειακή βία, εγκληματικές ενέργειες (ομηρία, βιασμός κτλ.) β) διαζύγιο, πένθος, διάγνωση σοβαρής ασθένειας, σοβαρός τραυματισμός, επείγουσα χειρουργική επέμβαση γ) εκδήλωση ψυχικής διαταραχής δ) φυσικές καταστροφές ε) τροχαία ατυχήματα στ) μετακόμιση, μεταβατικές ή εξελικτικές πιεστικές καταστάσεις (Roberts, 2005 στο Bouvier et al, 2013). Η κρίση στην σχολική μονάδα αναφέρεται σε ένα απρόβλεπτο γεγονός που έχει διαταράξει ή ενδέχεται να διαταράξει ή να υπονομεύσει την κανονική λειτουργία ενός σημαντικού τμήματος της σχολικής κοινότητας. Οι κρίσεις μπορούν να επηρεάσουν ταυτόχρονα περισσότερα από ένα σχολεία, όπως στην περίπτωση των φυσικών καταστροφών. Ορισμένες κρίσεις που περιλαμβάνουν απειλές για σωματική ασφάλεια μπορεί να είναι βραχείας διάρκειας αν και οι εκπαιδευτικές και συναισθηματικές επιπτώσεις μπορεί να παραμείνουν. Το ψυχολογικό τραύμα είναι όρος που χρησιμοποιείται συχνά για να περιγράψει τις αντιδράσεις των ατόμων σε τραυματικές καταστάσεις (π.χ. φυσικές καταστροφές, βίας ή τρομοκρατία). Τα απειλητικά αυτά γεγονότα μπορούν να προκαλέσουν επεισόδια οξείας κρίσης και Διαταραχή Μετατραυματικού Στρες, με έντονες ψυχολογικές αντιδράσεις και δυσλειτουργίες. Η ευαλωτότητα και οι αντιδράσεις των μαθητών δεν είναι όμοιες, αλλά εξαρτώνται από την ηλικία, την ιδιοσυγκρασία, τα προηγούμενα βιώματα και τυχόν προϋπάρχουσα ψυχοπαθολογία. Στις κοινές αντιδράσεις των παιδιών που έχουν βιώσει ένα τραυματικό γεγονός συμπεριλαμβάνονται η αναβίωση του γεγονότος, ο φόβος επανάληψής του, η απόσυρση και η έντονη προσκόλληση σε μέλη της οικογένειας (Bouvier et al., 2013).

Μοντέλο παρέμβασης, τεχνικές και στόχοι

Σύμφωνα με την Βεργέτη (2009) το μοντέλο θεραπείας καταστάσεων κρίσης της N. Golan βασίζεται στις αρχές της θεωρίας της κρίσης και αναπτύχθηκε στην Αμερική με σκοπό την αντιμετώπιση των καταστάσεων κρίσης. Διακρίνεται σε τρείς φάσεις: την αρχική, την μεσαία και την τελική.

Αναλυτικότερα, στην πρώτη φάση γίνεται η πρώτη επαφή με το άτομο, διερευνώνται τα γεγονότα και η άποψη του για αυτά και πώς τα έχει βιώσει. Ο κοινωνικός λειτουργός εκτιμά την κατάσταση και τη σοβαρότητα της κρίσης, δηλαδή αν έχει προκαλέσει στο άτομο

δυσλειτουργία και σε τι βαθμό και σχεδιάζει μαζί με το άτομο ένα σχέδιο δράσης με σκοπό την αντιμετώπιση της κρίσης. Συνήθως, ολοκληρώνεται στην πρώτη συνάντηση και εστιάζει στην παρούσα κατάσταση, δηλαδή στα στρεσογόνα γεγονότα και τον εκλυτικό παράγοντα που πυροδότησε την κρίση. Παρακινεί το άτομο να αφηγηθεί τα γεγονότα και να εκφράσει τα συναισθήματα που έχουν αναδυθεί εξαιτίας του γεγονότος, ώστε σταδιακά να κατανοήσει τις αλλαγές στη ζωή του. Για να αντιληφθεί τα γεγονότα και τα συναισθήματα από τη σκοπιά του ατόμου οφείλει να ακούει ενεργητικά και να παρατηρεί το βαθμό του άγχους και της έντασης καθώς και τη συναισθηματική ικανότητα του. Η συναισθηματική εκφόρτιση αμβλύνει σταδιακά την ένταση, δίνοντας την ευκαιρία στον ίδιο να διερευνήσει το σημείο εκκίνησης της έντασης, τα γεγονότα που θεωρούνται από το άτομο επικίνδυνα και τις συνέπειες που έχουν για το ίδιο. Με τον τρόπο αυτό συγκεντρώνει στοιχεία συσχετίζει πληροφορίες τωρινής κατάστασης με προηγούμενες κρίσεις με σκοπό την κατανόηση των πτυχών του προβλήματος. Παρόλα αυτά στην φάση αυτή ο κοινωνικός λειτουργός δεν προχωρά σε ερμηνείες, αρκείται στην αποσαφήνιση της φύσης και τη διάρκεια της ευάλωτης κατάστασης, εξετάζοντας αν η δυσλειτουργία του ατόμου είναι μερική ή ολική, καθώς και στις πηγές υποστήριξης από το περιβάλλον. Έπειτα, από κοινού με το άτομο ιεραρχούν τα προβλήματα, τοποθετώντας πρώτο αυτό που το άτομο θεωρεί πιεστικότερο, θέτουν στόχους και διαμορφώνουν ένα σχέδιο δράσης με σκοπό την επίλυση των προβλημάτων (Βεργέτη, 2009).

Η μεσαία φάση περιλαμβάνει την οργάνωση πληροφοριών, τη συμπλήρωση του κοινωνικού ιστορικού και προσπάθειες για αλλαγή της δυσλειτουργικής συμπεριφοράς του ατόμου. Σε αυτό το στάδιο συζητιούνται τα κύρια ζητήματα που απασχολούν το άτομο και ο κοινωνικός λειτουργός συνδέει τωρινές συμπεριφορές με παρελθοντικά βιώματα και προχωρά σε ερμηνείες, έχοντας μια πιο διευρυμένη άποψη. Η προσπάθεια για αλλαγή ξεκινάει με τη διερεύνηση των μηχανισμών επίλυσης προβλημάτων που έχει χρησιμοποιήσει το άτομο σε παρελθοντικές παρόμοιες καταστάσεις που του δημιουργούσαν υψηλά επίπεδα έντασης και άγχους, με στόχο να συνειδητοποιήσει ποιοι τρόποι ήταν αποτελεσματικοί στην αντιμετώπιση στρεσογόνων καταστάσεων και ποιοι πρέπει να αντικατασταθούν από εναλλακτικές λύσεις. Επίσης, αξιοποιούνται οι κοινοτικοί πόροι που μπορούν να συμβάλλουν στην επίλυση προβλημάτων. Η ένταση και το υψηλό άγχος μετατρέπονται σε κίνητρο για αλλαγή, όμως υπάρχει και η περίπτωση το υπερβολικό άγχος να καθηλώσει το άτομο. Επεξεργάζεται σε συνεργασία με τον επαγγελματία τους στόχους για αλλαγή, οι οποίοι πρέπει να είναι ρεαλιστικοί και υλοποιήσιμοι, ώστε ο εξυπηρετούμενος να μην αποθαρρύνεται αν δεν μπορεί να τους εκπληρώσει. Το επόμενο βήμα είναι η επανάκτηση της αυτονομίας του και η ανάληψη δράσης (Βεργέτη, 2009).

Κατά τη διάρκεια της φάσης του τερματισμού ο εξυπηρετούμενος και ο κοινωνικός λειτουργός αναθεωρούν από κοινού την πρόοδο που έχει επιτύχει ο πρώτος αναφορικά με τους στόχους που τέθηκαν στην αρχική συμφωνία. Επιπλέον, συζητείται ο τερματισμός της συνεργασίας, σύμφωνα με το χρονοδιάγραμμα που έχει συμφωνηθεί επίσης κατά την πρώτη φάση (Roberts & Ottens, 2005). Υπάρχει το ενδεχόμενο ο κοινωνικός λειτουργός να αντιμετωπίσει την αντίσταση του ατόμου για τη λήξη της συνεργασίας, ως άμυνα για τη διακοπή της σχέσης. Μια τέτοια περίπτωση απαιτεί ειδικό χειρισμό και βασικό κριτήριο αποτελεί η λειτουργικότητα του ατόμου. Αν ο ίδιος νιώθει αδυναμία στο χειρισμό μια τέτοιας κατάστασης, μπορεί να αναζητήσει βοήθεια μέσω της εποπτείας (Βεργέτη,2009).

Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται για την επικείμενη αλλαγή που επιδιώκεται εξαρτώνται τόσο από το στάδιο της παρέμβασης όσο και από την κατάσταση που καλείται να αντιμετωπίσει ο κοινωνικός λειτουργός. Στην αρχική φάση αξιοποιούνται τεχνικές που συμβάλλουν στην ανάπτυξη εποικοδομητικής σχέσης μεταξύ κοινωνικού λειτουργού και ατόμου σε κρίση. Ενδεικτικές τεχνικές είναι η ενεργητική ακρόαση (λεκτική και μη λεκτική), η διατύπωση διερευνητικών ερωτήσεων, η καθησύχαση, η αποσαφήνιση, η ενθάρρυνση, η σύνοψη και η δέσμευση για παροχή κατάλληλης βοήθειας. Στη μεσαία φάση της παρέμβασης

ο κοινωνικός λειτουργός πληροφορεί το άτομο για τη γνωστική αντικειμενική κατάσταση, το βοηθά να κατανοήσει τα συναισθήματα που βιώνει την περίοδο αυτή και να τροποποιήσει τη συμπεριφορά του απέναντι στο πρόβλημα. Αξιοποιούνται οι τεχνικές της αναπλαισίωσης, της ενθάρρυνσης, της θετικής ενίσχυσης και της συνηγορίας. Στην τελική φάση αξιολογείται η συνεργασία, πραγματοποιείται σχεδιασμός για την αντιμετώπιση μελλοντικών προβλημάτων και ο χειρισμός του αποχωρισμού, με τις τεχνικές της σύνοψης, της επιβράβευσης, της εμπιστοσύνης στο άτομο, την καθησύχαση, την πληροφόρηση για σύνδεση με υπηρεσίες και τη διαβεβαίωση για τη διαθεσιμότητα της κοινωνικής υπηρεσίας στο μέλλον (Βεργέτη, 2009).

Σύμφωνα με τους Mitchell&Resnick (1981) παρέμβαση στην κρίση ορίζεται ως η άμεση και βραχύχρονη είσοδος ενός κλινικού επαγγελματία στη ζωή ενός μαθητή κατά τη διάρκεια μιας περιόδου που χαρακτηρίζεται από στρεσογόνα γεγονότα και συναισθηματική ένταση (Bouvier et al., 2013). Έργο του κλινικού επαγγελματία είναι η ανακούφιση από τα συμπτώματα της κρίσης, η κινητοποίηση και η ενεργοποίηση των δυνάμεων και των δυνατοτήτων του, ώστε να ξεπεράσει τη δύσκολη κατάσταση. Η κρίση που βιώνει ο κάθε μαθητής έχει μοναδικά χαρακτηριστικά, όπως άλλωστε και ο ίδιος. Αυτό συμβαίνει εξαιτίας της αλληλεπίδρασης των παραγόντων της εκδήλωσης του στρεσογόνου γεγονότος, της δυσκολίας των εμπλεκόμενων ατόμων να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά το γεγονός αυτό και στην επιλογή του κατάλληλου χρόνου παρέμβασης. Παρά την ιδιαιτερότητα της κάθε κρίσης εντοπίζονται ορισμένες καθολικές αρχές και μέθοδοι που εφαρμόζονται αποτελεσματικά σε όλες τις παρεμβάσεις κρίσεων. Αυτές αναφέρονται στη συνέχεια (Roberts &Ottens, 2005):

Α) Αμεσότητα, δηλαδή η παρέμβαση πρέπει να ξεκινήσει αμέσως μετά το επεισόδιο της οξείας κρίσης.

Β) Βραχυπρόθεσμες παρεμβάσεις (έως δύο μήνες).

Γ) Να πραγματοποιείται ταχεία αξιολόγηση της κατάστασης, ώστε να αποφευχθούν ανεπιθύμητα αποτελέσματα π.χ αυτοκτονία.

Δ) Εστίαση στην αποκατάσταση της κρίσης, την εύρεση λύσεων και την επαναφορά της λειτουργικότητας του ατόμου.

Η αξιολόγηση της κρίσης, που περιλαμβάνει αξιολόγηση επικινδυνότητας στον εαυτό και τους άλλους, δηλαδή κατά πόσο είναι ικανό το άτομο να βλάψει τόσο τον εαυτό του όσο και τους γύρω του και άμεση διερεύνηση των αναγκών που πρέπει να καλυφθούν. Αν εντοπιστεί σοβαρός κίνδυνος (απόπειρα αυτοκτονίας, χρήση ουσιών, ενδοοικογενειακή βία) απαιτείται άμεση ιατρική βοήθεια, παρέμβαση εισαγγελέα ή παραπομπή σε έναν πιο εξειδικευμένο φορέα (Bouvier et al., 2013). Το ψυχιατρικό τραύμα ή η συναισθηματική βλάβη περιγράφει αυτό που είναι ουσιαστικά μια φυσιολογική απάντηση σε ένα ακραίο γεγονός. Οι αποκρίσεις των ατόμων ποικίλλουν ανάλογα με την έκθεση, και συναισθηματική εγγύτητα (π.χ. χαρακτηριστικά του γεγονότος που αντιπροσωπεύουν συναισθηματική συμμετοχή, όπως ο θάνατος ενός αγαπημένου προσώπου). Όπως συμβαίνει και με τους ενήλικες, έτσι και τα παιδιά αισθάνονται απώλεια ελέγχου και σταθερότητας μετά από ένα απειλητικό γεγονός και μπορεί να γίνουν υπερβολικά εγωκεντρικά ως απάντηση στην επίθεση του τραύματος. Η αντίδραση του παιδιού σε ένα το τραυματικό γεγονός επηρεάζεται από το αναπτυξιακό του επίπεδο, την προγενέστερη κατάσταση ψυχικής υγείας, τη διαθεσιμότητα της κοινοτικής υποστήριξης, τη γονική παρουσία (ή απουσία) κατά τη διάρκεια του γεγονότος, καθώς και από την αντίδραση άλλων ενηλίκων που θεωρεί το παιδί σημαντικούς. Αυτά είναι και τα σημεία τα οποία αξιολογεί ο κοινωνικός λειτουργός σε μια κατάσταση κρίσης. Μετά από βίαιη καταστροφή ή τραύμα, οφείλει να βοηθήσει το μαθητή να αποδεχτεί τα γεγονότα που έχουν συμβεί, να αναγνωρίσει και να εκφράσει τα συναισθήματά του, να ανακτήσει την αίσθηση του ελέγχου (σε σχέση με την ηλικία του) και να ανταποκριθεί και πάλι στους ρόλους (π.χ του φίλου, του γιου, της κόρης, του μαθητή) και τις δραστηριότητες που συμμετείχε πριν εισέλθει σε κατάσταση κρίσης (Bouvier et al., 2013).

Πτυχές παρέμβασης σε περιβάλλον εκπαίδευσης

Το σχολικό περιβάλλον πρέπει να έχει προετοιμαστεί κατάλληλα σε περίπτωση που κάποιος μαθητής αντιμετωπίσει μια κατάσταση κρίσης. Ένα μη οργανωμένο σχολικό περιβάλλον συμβάλλει στην αύξηση των πιθανοτήτων για αρνητική έκβαση της κατάστασης. Οι στόχοι της παρέμβασης είναι η προστασία του μαθητή που βρίσκεται σε κρίση από επιπλέον στρεσογόνους παράγοντες που μπορούν να επιδεινώσουν την ήδη βεβαρυμμένη κατάσταση, η κινητοποίησή του ίδιου και του περιβάλλοντός του και η επαναφορά της λειτουργικότητάς του. Οι παρεμβάσεις στην κρίση περιλαμβάνουν τρία στάδια: α) την πρωτογενή πρόληψη. Ο κοινωνικός λειτουργός προλαμβάνει την είσοδο του μαθητή στην κατάσταση κρίσης β) τη δευτερογενή παρέμβαση, η οποία παρέχεται μετά την είσοδο του μαθητή στην κατάσταση κρίσης, διότι ο κίνδυνος αυξάνεται και γ) την τριτογενή πρόληψη που σχετίζεται με τη μακροπρόθεσμη φροντίδα που απαιτείται σε καταστάσεις κρίσης. Η δημιουργία μεσοπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων προγραμμάτων περιλαμβάνει μεταξύ άλλων ενημέρωση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε ότι αφορά τους τρόπους διαχείρισης των κρίσεων στη σχολική ζωή από κατάλληλα καταρτισμένο προσωπικό του σχολείου (ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός). Η διαμεσολάβηση για την ομαλή επίλυση των συγκρούσεων μεταξύ μαθητών ή εκπαιδευτικών- μαθητών και η ευαισθητοποίηση σε θέματα διαπολιτισμικότητας σε μαθητές, γονείς και κοινότητα κρίνονται εξίσου σημαντικές. Η ανάπτυξη συνεργασίας με την τοπική κοινότητα (συνεργασία με Δημοτικές Αρχές για το σχεδιασμό κοινών δραστηριοτήτων) αλλά και η εκπαίδευση των γονέων στη διαχείριση των κρίσεων και η παροχή συμβουλευτικής σε γονείς μαθητών που ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου (π.χ έντονη επιθετικότητα) αποτελούν χρήσιμα μέτρα όχι μόνο για την αντιμετώπιση αλλά κυρίως για την πρόληψη των κρίσεων. Η πιο σημαντική δράση είναι η εμπλοκή των μαθητών, μέσω της συμμετοχής τους σε προγράμματα συμβουλευτικής συνομηλίκων που θα εκπαιδεύουν τους μαθητές να βοηθούν τους συμμαθητές τους, καλλιεργώντας με τον τρόπο αυτό την αίσθηση του ανήκειν και την αλληλοβοήθειας (Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας Κύπρου, χ.χ).

Σύμφωνα με τον Puryear (1979) ο κοινωνικός λειτουργός ακολουθεί και εφαρμόζει ορισμένες αρχές στις παρεμβάσεις κρίσης στο σχολικό περιβάλλον. Αυτές είναι οι ακόλουθες:

- Δράση: ο θεραπευτής συμμετέχει ενεργά και κατευθύνει τις δραστηριότητες που βοηθούν τον μαθητή να επιλύσει την κρίση.
- Περιορισμένοι στόχοι: ενώ οι μακροπρόθεσμες μορφές θεραπείας μπορούν να αντιμετωπίσουν ορισμένους στόχους, η παρέμβαση στην κρίση επικεντρώνεται σε στόχους που συνδέονται άμεσα με την κατάσταση κρίσης.
- Ελπίδα και προσδοκίες: επειδή οι άνθρωποι που βρίσκονται σε κρίση αισθάνονται συνήθως απελπισμένοι, πρωταρχικό καθήκον του θεραπευτή είναι να ενσταλάξει την προσδοκία ότι η κρίση θα επιλυθεί, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για παιδί ή έφηβο.
- Υποστήριξη: η παροχή στήριξης αποτελεί κρίσιμο παράγοντα στην παρέμβαση στην κρίση.
- Εστιασμένη επίλυση προβλημάτων: οι παρεμβάσεις κρίσης είναι προσανατολισμένες στο πρόβλημα, δίνεται δηλαδή έμφαση στην επίλυση που αποτελεί και τη βάση της κρίσης.
- Διατήρηση της αυτοεκτίμησης: ο μαθητής που αντιμετωπίζει μια κρίση συνήθως θεωρεί τον εαυτό του ανεπαρκή. Ως εκ τούτου, ο θεραπευτής πρέπει να υιοθετήσει μια προσέγγιση που προστατεύει και αυξάνει το αυτοεκτίμηση του ατόμου. Από την έναρξη της παρέμβασης, ο θεραπευτής πρέπει να διατηρήσει την ισορροπία μεταξύ παροχής υποστήριξης και ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης του.

Μελέτη Περίπτωσης

Στη μελέτη περίπτωσης που παρατίθεται στη συνέχεια εφαρμόζεται το μοντέλο θεραπείας της κρίσης της Golan και εφαρμόζονται στην πράξη οι μέθοδοι και οι τεχνικές και οι στόχοι που μελετήθηκαν σε θεωρητικό επίπεδο.

Ο Γ. 18 ετών, μαθητής της Γ΄ λυκείου προσήλθε στο γραφείο της σχολικής κοινωνικής λειτουργού για να συζητήσει μαζί της την απόφαση του να διακόψει τη φοίτησή του. Η απόφαση αυτή πάρθηκε έπειτα από τον ξαφνικό θάνατο του πατέρα του από ανακοπή πριν 1,5 μήνα, ο οποίος είχε ως συνέπεια την επιδείνωση της οικονομικής κατάστασης της οικογένειας, αφού ήταν το μόνο μέλος που εργάζονταν και το οικογενειακό εισόδημα πήγαζε εξ' ολοκλήρου από αυτόν. Η μητέρα ασχολείται με τα οικιακά. Η οικογένεια απαρτίζεται από τον ίδιο, την μητέρα του και τα δύο μικρότερα αδέρφια του, ηλικίας 10 και 8 ετών. Επίσης ο ίδιος έχει απομακρυνθεί από τις παρέες του εξαιτίας των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η οικογένειά του και του έντονου άγχους που βιώνει τον τελευταίο καιρό, το οποίο τον εμποδίζει να ανταποκριθεί στο ρόλο του ως φίλος. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε είναι κακή παρέα και αποφεύγει να βρίσκεται με τους φίλους του.

Η πρώτη συνέντευξη ξεκίνησε με τον μαθητή να προσέρχεται στο γραφείο της κοινωνικής λειτουργού φανερά αγχωμένος (έτρωγε τα νύχια του, χτυπούσε ρυθμικά το πόδι του και ξεφυσούσε). Η συζήτηση ξεκίνησε με την κοινωνική λειτουργό να ρωτά τον μαθητή τι είναι αυτό που τον οδήγησε στο γραφείο της. Ο Γ. άρχισε να της διηγείται τα γεγονότα που έχουν συμβεί τον τελευταίο 1,5 μήνα με έμφαση στις συνέπειες που προκλήθηκαν από τον αιφνίδιο θάνατο του πατέρα του («Μετά το θάνατο του πατέρα μου τα πράγματα είναι δύσκολα, η μητέρα μου δεν εργάζεται μόνιμα, κάνει μεροκάματα, ευτυχώς μας βοηθάνε οι παππούδες με ένα μικρό χρηματικό ποσό, όσο μπορούνε κι αυτοί, αλλά η κατάσταση πάει από το κακό στο χειρότερο, σε λίγο δεν θα έχουμε ούτε τα βασικά, γι' αυτό κι εγώ αποφάσισα να παρατήσω το σχολείο και να εργαστώ»). Η κοινωνική λειτουργός προσπαθώντας να μειώσει την ένταση ανέτεινε αν έχει σκεφτεί εναλλακτικές επιλογές για να αντιμετωπίσει το πρόβλημα. Ο νεαρός απάντησε αρνητικά και τότε η ίδια του πρότεινε την εναλλακτική του νυχτερινού σχολείου, που θα του επιτρέπει να εργάζεται τα πρωινά, ενώ θα συνεχίσει τη φοίτησή του, χωρίς βέβαια να παραλείψει να αναφέρει τις συνέπειες που ενδεχομένως θα έχει η επιλογή αυτή, όπως η υπερβολική κόπωση. Σταδιακά η ένταση μειώθηκε. Χρησιμοποιώντας την τεχνική της σύνοψης η κοινωνική λειτουργός ανέφερε τα κεντρικά ζητήματα που ειπώθηκαν για να βεβαιωθεί ότι έχει κατανοήσει τα κεντρικά ζητήματα αλλά και για να βοηθήσει τον μαθητή να συνδέσει τις σκέψεις του. Στη συνέχεια η συζήτηση στράφηκε στην αντιμετώπιση παρελθοντικών κρίσεων («Έχεις αντιμετωπίσει παρόμοιες δύσκολες καταστάσεις στο παρελθόν;») για να διερευνηθούν οι μηχανισμοί επίλυσης προβλημάτων που είχε χρησιμοποιήσει στο παρελθόν. Βρέθηκε σε παρόμοια κατάσταση όταν η μητέρα του έχασε τη δουλειά της, αφού το αρτοποιείο που εργαζόταν έκλεισε λόγω κρίσης. Τότε ο πατέρας του αναγκάστηκε να κάνει δύο δουλειές για να μπορεί η οικογένεια να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις της. Επειδή τα χρήματα δεν επαρκούσαν έκαναν περικοπές από τα φροντιστήρια και τις εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών. Το γεγονός αυτό προκάλεσε έντονο άγχος στο μαθητή, όμως δεν είχε άλλη επιλογή όπως χαρακτηριστικά είπε και προσαρμόστηκε στη κατάσταση διαβάζοντας περισσότερο τα μαθήματά του και παράλληλα βοηθώντας τα μικρότερα αδέρφια του με το διάβασμα όποτε μπορούσε. Η μόνη λύση που σκέφτηκε είναι να εργαστεί για τους καλοκαιρινούς μήνες σε μια ταβέρνα ως σερβιτόρος για να μπορέσει να εξασφαλίσει το χαρτζιλίκι του και να μην επιβαρύνει τους γονείς του. Η κοινωνική λειτουργός χρησιμοποίησε την τεχνική της θετικής ενίσχυσης επισημαίνοντας τη θέλησή του να βρει λύσεις στο πρόβλημα που προέκυψε, παράλληλα όμως διερεύνησε τις δυσκολίες και τους διαθέσιμους πόρους («Βλέπω ότι βρήκες αρκετά ικανοποιητικές λύσεις στο οικονομικό πρόβλημα που προέκυψε και αυτό δείχνει θέληση από μέρους σου να τα καταφέρεις, στην κατάσταση που βιώνεις όμως τώρα πήρες αρχικά μια παρορμητική απόφαση να εγκαταλείψεις το σχολείο, ποιο είναι αυτό το γεγονός που σε οδήγησε στην απόφαση αυτή;») Ο Γ. θεωρεί ότι τα πράγματα έχουν φτάσει σε ακραίο σημείο, αφού δεν υπάρχει βοήθεια από πουθενά γι' αυτό και πρέπει να αναλάβει δράση, αυτός είναι και ο λόγος που έχει απομονωθεί από τους φίλους του, δεν υπάρχει χρόνος για τέτοιες δραστηριότητες. Η κοινωνική λειτουργός τον καθησύχασε και του ζήτησε να σκεφτεί και να

βάλει σε μια σειρά, ώστε να θέσουν από κοινού στόχους και να σχεδιαστεί μια παρέμβαση που θα ανταποκρίνεται στην εκπλήρωση των στόχων αυτών. Οι στόχοι που περιγράφονται παρακάτω τέθηκαν με βάση τις επιθυμίες και τις ανάγκες του μαθητή δεδομένης της ηλικίας του (18 έτη).

1. Συνάντηση με την μητέρα (συζήτηση για τον Γ. και το πώς έχει αντιληφθεί η ίδια ότι βιώνει τη δύσκολη κατάσταση της απώλειας και των συνεπειών της).
2. Προετοιμασία για αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος (φοίτηση σε νυχτερινό σχολείο) ώστε να έχει τη δυνατότητα να εργάζεται το πρωί.
3. Σύνδεση οικογένειας με την κοινότητα (ενημέρωση μαθητή και μητέρας για τους διαθέσιμους φορείς της κοινότητας που μπορούν να συμμετέχουν).
4. Παραπομπή μαθητή στον σύμβουλο επαγγελματικού προσανατολισμού για να τον προσανατολίσει με το κομμάτι της εργασίας.
5. Παραπομπή μητέρας στην υπηρεσία της Πρόνοιας για να ενημερωθεί για τα οικογενειακά επιδόματα και τις προϋποθέσεις χορήγησής τους.

Πριν λήξει η πρώτη συνάντηση έγινε μια σύνοψη των κεντρικών ζητημάτων και των στόχων και ταυτόχρονα η επαγγελματίας αποσαφήνισε το σκοπό των συνεντεύξεων που θα ακολουθήσουν, που είναι άμεσα σχετιζόμενες με την επίτευξη των στόχων που τέθηκαν. Ο αριθμός των συναντήσεων θα είναι 6 με συχνότητα μια φορά στις δέκα ημέρες. Επίσης, δεσμεύτηκε για παροχή κατάλληλης βοήθειας κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, καθώς και για έμμεση συνεργασία με υπηρεσίες για ενεργοποίηση περιβαλλοντικών πόρων.

Η μεσαία φάση περιλαμβάνει την εφαρμογή του σχεδιασμού, η οποία θα επιτευχθεί μέσω δράσεων.

Σκοπός της συνάντησης με την μητέρα είναι η απόφαση του Γ. να εργαστεί για να συμβάλλει στο οικογενειακό εισόδημα, συνεχίζοντας τη φοίτησή του σε νυχτερινό σχολείο. Στόχος της κοινωνική λειτουργού είναι να παρακινήσει την μητέρα να εξωτερικεύει τα συναισθήματά της σε σχέση με το γεγονός και να εκφράσει τις σκέψεις της αναφορικά με αυτό. Ανέφερε ότι δεν συμφωνεί απόλυτα με την απόφαση του γιού της, παρόλα αυτά θα τον στηρίξει και θα κάνει ότι μπορεί για να βρει εργασία, ώστε ο Γ. να προσηλωθεί στα μαθήματά του, να τελειώσει το Λύκειο και να έχει ένα καλύτερο μέλλον. Η κοινωνική λειτουργός παρέπεμψε την μητέρα στην υπηρεσία του ΟΑΕΔ για να βοηθηθεί στο ζήτημα ευρέσεως εργασίας από κατάλληλα ενημερωμένο για εργασιακά θέματα προσωπικό, αφού η ίδια της ανέφερε ότι οι προσπάθειες της είναι άκαρπες. Παράλληλα, η συζήτηση προσανατολίστηκε στην κρίση που βιώνει η οικογένεια και τις συνέπειες που έχει επιφέρει. Η απώλεια και τα οικονομικά προβλήματα έχουν αποκόψει την οικογένεια από τους φίλους και την τοπική κοινότητα. Η κοινωνική λειτουργός την ενθάρρυνε να συσφίξει τις σχέσεις της με τους φίλους και να επανακοινωνικοποιηθεί, καθώς οι φίλοι αποτελούν πηγή στήριξης την οποία χρειάζεται στη δύσκολη κατάσταση που βιώνει. Επιπρόσθετα, εναλλακτική λύση που αφορά στην επανένταξη στην τοπική κοινότητα είναι η σύνδεση με φορείς όπως το Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης (ΚΔΑΠ) και ο τοπικός σύλλογος γυναικών στους οποίους τα παιδιά θα περνούν δημιουργικά τον ελεύθερο χρόνο τους και ταυτόχρονα θα κοινωνικοποιηθούν και η μητέρα θα έρθει πιο κοντά με τις γυναίκες της περιοχής.

Οι δύο επόμενες συναντήσεις έγιναν με τον Γ. και στόχευαν στην προετοιμασία για την αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος δύο εβδομάδες έπειτα από τη συνάντηση αυτή και την επικείμενη είσοδό του στην αγορά εργασίας. Η δεύτερη ενέργεια πραγματοποιήθηκε σε συνεργασία με τον σύμβουλο επαγγελματικού προσανατολισμού, ώστε ο Γ. να έχει μια πιο ολοκληρωμένη άποψη για το εργασιακό περιβάλλον και για πληροφορηθεί για τις θέσεις εργασίας που αναλογούν στα προσόντα του. Το έργο της κοινωνικής λειτουργού εστιάστηκε στην θετική ενίσχυση του νεαρού. Συμπληρωματικά, η αξιοποίηση των άτυπων κοινωνικών δικτύων (φίλων, συμμαθητών) αποτελεί θετικό παράγοντα ενίσχυσης που λειτουργεί βοηθητικά στις αλλαγές που συμβαίνουν στη ζωή του.

Φτάνοντας στην τελική φάση πραγματοποιήθηκαν δύο συναντήσεις. Στην πρώτη συνάντηση η κοινωνική λειτουργός υπενθύμισε στον Γ. ότι η συνεργασία τους οδεύει προς το τέλος, όπως συμφωνήθηκε στην αρχική συνάντησή τους. Έπειτα, συζητήθηκαν ποιοι στόχοι από όσους τέθηκαν στην αρχική φάση επιτεύχθηκαν και ποιοι δεν εκπληρώθηκαν. Πιο συγκεκριμένα, έγινε μια σύνοψη των δράσεων που υλοποιήθηκαν και σε ποιο βαθμό ικανοποιήθηκαν οι στόχοι. Οι στόχοι που εκπληρώθηκαν είναι η σύσφιξη των σχέσεων με τους φίλους του και η προετοιμασία για την αλλαγή του σχολικού περιβάλλοντος. Στη δεύτερη συνάντηση συζητήθηκε το δεύτερο κεντρικό ζήτημα που ήταν τα οφέλη που αποκόμισε από τη συνεργασία και πώς η συνεργασία αυτή συνέβαλε στην επαναφορά της λειτουργικότητάς του. Η κοινωνική λειτουργός αναγνώρισε την προσπάθεια και τις αποφάσεις που έχει λάβει ο μαθητής παρά το νεαρό της ηλικίας του και τον επιβράβευσε για αυτές (Είσαι ένα παιδί που παρά το νεαρό της ηλικίας του έχει βιώσει αρκετές δυσκολίες, παρόλα αυτά βρήκες τη δύναμη να τις ξεπεράσεις και αυτό είναι σημαντικό). Τέλος, σχολιάστηκε το ενδεχόμενο μελλοντικής παρακολούθησης, το οποίο δεν είναι εφικτό, καθώς η εργασία της κοινωνικής λειτουργού περιορίζεται στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος, όμως αν ο ίδιος χρειαστεί βοήθεια μπορεί να απευθυνθεί στην κοινωνική λειτουργό του νέου σχολείου.

Συμπεράσματα

Τα αιφνίδια και τραυματικά γεγονότα είναι ικανά πυροδοτήσουν αρνητικά και έντονα συναισθήματα προκαλώντας κρίση τόσο στους μαθητές όσο και στο περιβάλλον τους. Για το λόγο αυτό οι κύριες πτυχές παρέμβασης πρέπει κατά κύριο λόγο να εστιάζονται στην πρωτογενή και την τριτογενή πρόληψη, με δράσεις όπως η ανάπτυξη προγραμμάτων που στοχεύουν στην ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση του σχολικού περιβάλλοντος, αλλά και στη σύνδεση της σχολικής μονάδας με την τοπική κοινότητα. Κάνοντας λόγο για την ελληνική πραγματικότητα, το κομμάτι της πρόληψης δεν έχει αναπτυχθεί επαρκώς και τις περισσότερες φορές οι κοινωνικοί λειτουργοί καλούνται να αντιμετωπίσουν δύσκολες καταστάσεις, χωρίς να διαθέτουν τους απαιτούμενους πόρους. Το συμπέρασμα που προκύπτει λοιπόν είναι η αναγκαιότητα για μέριμνα σε καταστάσεις κρίσης στις σχολικές μονάδες και η ανάπτυξη οργανωμένων δράσεων για την πρόληψη και την αντιμετώπισή τους.

Τα σχέδια κρίσης θα πρέπει να περιλαμβάνουν λεπτομερή και στοχευόμενα βήματα για περιστατικά αυτοκτονίας, θανάτου, απώλειας, βίας και επιθετικότητας, φυσικές καταστροφές. Στο σχέδιο δράσης οργανώνονται άνθρωποι και πόροι, καθορίζονται καθήκοντα και γραμμές εξουσίας, με αποτέλεσμα την μείωση του πανικού και του άγχους. Ένα κατάλληλα καταρτισμένο προσωπικό σε συνδυασμό με ένα αποτελεσματικό σχέδιο καλύπτουν ικανοποιητικά και τα τρία στάδια της παρέμβασης στην κρίση (πρόληψη, δευτερογενή παρέμβαση και την τριτογενή πρόληψη). Η προσαρμογή των σχεδίων αντιμετώπισης κρίσεων περιλαμβάνει την εξέταση ενδεχόμενων φραγμών γλώσσας και επικοινωνίας, την αντιμετώπιση των ποικίλων αναγκών των μαθητών και της κοινότητας και την αποτελεσματική αξιοποίηση ποικίλων πόρων και δυνατοτήτων του προσωπικού του σχολείου. Τα σχέδια κρίσης πρέπει να είναι ευέλικτα και προσαρμόσιμα στις μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών, των σχολικών μονάδων και των κοινοτήτων (Allen Heath & Sheen, 2005).

Η εφαρμογή του μοντέλου της Golan στη μελέτη περίπτωσης ανέδειξε τη σημασία της διαχείρισης των κρίσεων, οι οποίες χρήζουν άμεσης αντιμετώπισης στο σχολικό περιβάλλον. Η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση του εκπαιδευτικού δυναμικού από το σχολικό κοινωνικό λειτουργό είναι αναγκαία, έτσι ώστε να δίνονται άμεσες λύσεις στα αναδυόμενα προβλήματα, τα οποία μάλιστα δημιουργούν κωλύματα στην εξέλιξη των μαθητών. Επομένως, κρίνεται απαραίτητη η παρουσία ενός κοινωνικού λειτουργού στο σχολικό περιβάλλον. Βεβαίως, σημαντική καθίσταται και η ομαλή συνεργασία των εκπαιδευτικών και του διευθυντή με τον κοινωνικό λειτουργό, ώστε το σύστημα συσπειρωμένο να βρίσκεται δίπλα στους μαθητές.

Αναφορές

Allen Heath, A. & Sheen, D. (2005). *School-Based Crisis Intervention: Preparing All Personnel to Assist.* New York: Guilford

Foster, S. Rollefson, M. Doksum, T. Noonan, D. Robinson, D. Teich, J. (2003). *School Mental Health Services in the United States 2002-2003.* USA: Department of Health and Human Services

Puryear,D. (1979). *Helping people in crisis.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers

Roberts, A. & Ottens, A. (2005). The Seven-Stage Crisis Intervention Model: Road Map to Goal Attainment, Problem Solving, and Crisis Resolution. *Brief Treatment and Crisis Intervention 5(4)* pp. 3-15. Available at: https://www.semanticscholar.org/paper/The-Seven-Stage-Crisis-Intervention-Model%3A-A-Road-Roberts Ottens/da771c1a5410253ee8dda656f36ca41eedf159e0 (Πρόσβαση στις 16/6/2021)

Βεργέτη, Α. (2009). *Κοινωνική εργασία με οικογένειες σε κρίση.* Γ΄έκδοση. Αθήνα: Τόπος

Bouvier, A. Γκούσκος, Δ. Δαρσινός, Ε. Θεοδωροπούλου, Ε. Καλαβάσης, Φ. Κιρκιγιάννη, Φ. Gergard, H. Κόνσολας, Μ. Κοντάκος, Α. Λάππας, Δ. Μαϊμάρης, Μ. Μούτσιος-Ρέντζας, Α. Μπαμπάλης, Θ. Νάκου, Α. Πολεμικού, Α. Σταμάτης, Π.Ι. Φεσάκης, Γ. (2013). *Διαχείριση Κρίσεων και Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Μονάδων.* Πέμπτος τόμος Αθήνα: Διάδραση

Δημοπούλου-Λαγωνίκα, Μ. (2011). *Μεθοδολογία Κοινωνικής Εργασίας Μοντέλα Παρέμβασης.* Β΄έκδοση. Αθήνα: Τόπος

Καλλινικάκη, Θ., & Κασσέρη, Ζ. (2014). *Κοινωνική Εργασία στην εκπαίδευση στα θρανία των ετεροτήτων* Αθήνα: Τόπος

Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας Κύπρου (χ.χ). Διαθέσιμο στο: http://www.moec.gov.cy (Πρόσβαση στις 16/6/2021).

Πλήρη Άρθρα – Εισηγήσεις -Βιντεοεισηγήσεις
Εκπαίδευση Ενηλίκων

Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Επιμόρφωση Εκπ/κών στην Αξιοποίηση και Εφαρμογή των Ψηφιακών Τεχνολογιών στη Διδακτική Πράξη (Επιμόρφωση Β΄ Επιπέδου), τα εμπόδια μάθησης και οι τρόποι υπέρβασης αυτών. Η ανάλυση της συγκεκριμένης επιμορφωτικής εμπειρίας με βάση την ανθρωπιστική θεωρία του J. Mezirow (Μετασχηματίζουσα μάθηση)

Γούτου Ελένη
Εκπαιδευτικός Π.Ε 70, MEd, Α/θμια Εκπαίδευση Λάρισας,
elgoutou@gmail.com

Περίληψη

Στο πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της εκπαίδευσης των ενηλίκων «Η αξιοποίηση και η Εφαρμογή των Τ.Π.Ε στη Διδακτική Πράξη», οι συμμετέχοντες διαφοροποιούνταν ως προς το φύλο, την προσωπικότητα, τις γνώσεις στις Τ.Π.Ε, τις εμπειρίες, τους διαφορετικούς τρόπους μάθησης, τις ανάγκες και τις προσδοκίες που είχαν από το πρόγραμμα. Κατά τη μαθησιακή διαδικασία ανέκυψαν πλήθος εμπόδια που εντάσσονται σε τρεις κατηγορίες: α) Τα εμπόδια που σχετίζονται με την οργάνωση και το περιεχόμενο του προγράμματος β) Τα καταστασιακά εμπόδια που απορρέουν από τις οικογενειακές, κοινωνικές υποχρεώσεις και την ανάληψη πολλών ρόλων και γ) Εμπόδια που αφορούν την προσωπικότητα του εκπαιδευόμενου. Σημαντικό ρόλο στην άμβλυνση των εμποδίων αποτέλεσε ο ρόλος του εκπαιδευτή ως εμψυχωτή, η ενεργητική συμμετοχή, η ανταλλαγή εμπειριών και ο διάλογος. Τέλος, αξιοποιήθηκε η Μετασχηματιστική θεωρία της μάθησης για να εξηγηθεί η μετασχηματιστική προοπτική δηλ. η αλλαγή γνώσεων, στάσεων και αντιλήψεων σε σχέση με τη χρήση των Τ.Π.Ε στη διδακτική διαδικασία.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Επιμόρφωση Β΄ Επιπέδου, Εμπόδια μάθησης, στρατηγικές αντιμετώπισης, Μετασχηματίζουσα μάθηση

Εισαγωγή

Σε μια κοινωνία που διαρκώς εξελίσσεται και χαρακτηρίζεται από τον καταιγισμό των γνώσεων, η εκπαιδευτική πολιτική εστιάζει στην εισαγωγή νέων μεθόδων και εργαλείων, συμβάλλοντας στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Λαφατζή, 2005). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε εντάσσεται στα πλαίσια της εκπαίδευσης των ενηλίκων. Ως επιμόρφωση εννοούμε εκείνες τις διαδικασίες και ειδικά προγράμματα που συμβάλλουν στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στη βελτίωση των ακαδημαϊκών και επαγγελματικών πρακτικών, στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και την αλλαγή των στάσεων και πρακτικών/τεχνικών κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας (Μαυρογιώργος, 1996).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η περιγραφή του επιμορφωτικού προγράμματος στις Τ.Π.Ε, στο οποίο συμμετείχε η γράφουσα, ο εντοπισμός των εμποδίων μάθησης και η παρουσίαση στρατηγικών αντιμετώπισης αυτών. Τέλος, θα αναλυθεί η συγκεκριμένη επιμορφωτική εμπειρία με βάση τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης.

Βασικά χαρακτηριστικά του Προγράμματος

Το επιμορφωτικό πρόγραμμα απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς της Α/θμιας και της Β/θμιας Εκπ/σης και στοχεύει στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση και εφαρμογή των Ψηφιακών Τεχνολογιών στη Διδακτική Πράξη.

Σύμφωνα με τον ιστότοπο «Επιμόρφωση Β΄ Επιπέδου», οι φορείς του προγράμματος είναι ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.Ε.Π.Ε.Κ), το «ΥΠΕΠΘ», με επιστημονικούς φορείς το «Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π) και το Ινστιτούτο

Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων (ΙΤΥΕ)–«ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ». Το συγκεκριμένο πρόγραμμα υλοποιήθηκε στα πλαίσια του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», ΕΣΠΑ (2007-2013), υπό χρηματοδότηση του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου και του Ελληνικού Δημοσίου. Στο συγκεκριμένο τμήμα, συμμετείχαν 16 εκπαιδευόμενοι (6 δάσκαλοι, 3 φιλόλογοι, 4 μαθηματικοί και 3 νηπιαγωγοί) και 1 εκπαιδευτής με εξειδικευμένη επιμόρφωση στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα διήρκεσε από 15/12/2010 έως 5/6/2011, συνολικά 96 ώρες/2 τρίωρες συναντήσεις την εβδομάδα. Τα μαθήματα πραγματοποιήθηκαν εκτός διδακτικού ωραρίου. Το πρόγραμμα χωριζόταν σε δύο φάσεις. Στον πρώτο κύκλο των μαθημάτων, οι εκπαιδευόμενοι γνώρισαν τα εκπαιδευτικά λογισμικά και απέκτησαν προχωρημένες γνώσεις των Τ.Π.Ε, ενώ στο δεύτερο καλούνταν να σχεδιάσουν διδακτικά σενάρια, αξιοποιώντας τις Τ.Π.Ε μέσα στην τάξη. Ο σκοπός του προγράμματος ήταν η καλλιέργεια νέων στάσεων στη μαθησιακή διαδικασία, ξεφεύγοντας από το παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας.

Καθώς η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί μια εκπαιδευτική διαδικασία που εντάσσεται στη γενικότερη εκπαίδευση ενηλίκων, οι πρακτικές που εφαρμόζει είναι αυτές της εκπαίδευσης ενηλίκων (Σακούλης, Ασημάκη & Βεργίδης, 2017).

Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων

Η ομάδα των ενήλικων ήταν μικτή (άντρες, γυναίκες), ηλικίας 27 έως 50 ετών. Το επίπεδο των γνώσεων στις Τ.Π.Ε ήταν ανομοιογενές. Όλοι ήταν έγγαμοι, επιτελούσαν καθημερινά πολλούς και διαφορετικούς ρόλους, διέθεταν περιορισμένο χρόνο, καθώς σύμφωνα με τον Polson (1993), η πολλαπλότητα των ρόλων δεν επιτρέπει στους ενήλικες να αφιερώνουν πολύ χρόνο για μελέτη.

Η ομάδα διέφερε ως προς την προσωπικότητα, την επαγγελματική εμπειρία, τα ενδιαφέροντα, τις γνώσεις για τις Τ.Π.Ε, τις ανάγκες και τις προσδοκίες που είχαν από το πρόγραμμα. Αυτές οι διαφορές καθιστούσαν το έργο των εκπαιδευτών αρκετά δύσκολο (Rogers,1999). Οι ενήλικες διακρίνονται για την ωριμότητα, την υπευθυνότητά τους, γιατί παρόλο που έχουν αυξημένες υποχρεώσεις, αναζητούν νέους δρόμους που θα τους οδηγήσουν στην προσωπική ανάπτυξη και επαγγελματική εξέλιξη (Rogers,1999).

Συμμετείχαν εκούσια, και με δική τους θέληση στο πρόγραμμα ενηλίκων, από τη στιγμή που συμπλήρωναν ηλεκτρονικά αιτήσεις συμμετοχής στο πρόγραμμα. Ο καθένας είχε διαφορετικό τρόπο μάθησης και αυτό οφείλεται κατά βάση στις διαφορετικές εμπειρίες τους, που πηγάζουν από τις επαγγελματικές ενασχολήσεις ή οικογενειακές σχέσεις, εξαιτίας ενηλικιότητας (Κόκκος, 2005).

Στην πλειονότητά τους, οι εκπαιδευόμενοι διέθεταν σωστές κρίσεις, αναλάμβαναν πρωτοβουλίες και κάθε φορά που επετύγχαναν τον στόχο τους, ενισχύονταν η αυτοεκτίμησή τους και αυτή η επίτευξη του στόχου, τούς ενθάρρυνε για δράση και επιλογή (Rogers, 1999).

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι του συγκεκριμένου προγράμματος διακατέχονταν από πληθώρα αναγκών που δεν ήταν ίδιες για όλους. Ο Βεργίδης (1985) υποστηρίζει πως αυτή είναι η αιτία που οι ενήλικες δεν πετυχαίνουν πάντα τα ίδια μαθησιακά αποτελέσματα. Η συμμετοχή στο πρόγραμμα, τούς καθιστούσε ικανούς να διαχειρίζονται προβλήματα, να αναπτύσσουν την κριτική ικανότητα και να εκτελούν δημιουργικά το έργο που τους ανατίθονταν. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι μέσα από τα προγράμματα ενηλίκων εξελίσσονται, γίνονται ανεξάρτητοι και αυτόνομοι (Κόκκος, 2005).

Αρκετά συχνά αμφισβητούσαν το διδακτικό υλικό και το περιεχόμενο του προγράμματος, στοιχείο που δυσκόλευε τον εκπαιδευτή, λόγω των εδραιωμένων αντιλήψεών τους. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι δεν εγκαταλείπουν εύκολα τις πρότερες παραδοχές, τις αντιλήψεις τους και τον τρόπο που είχαν συνηθίσει να μαθαίνουν (Κόκκος,2005· Τσιμπουκλή & Φίλιπς, 2010).

Ολοκληρώνοντας τη σκιαγράφηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών, επισημαίνεται πως οι συμμετέχοντες ενδιαφέρονταν να λάβουν την Πιστοποίηση Β΄ Επιπέδου, απολάμβαναν

τη διαδικασία της μάθησης, συμμετείχαν στη διαδικασία μάθησης, όχι μόνο για να μάθουν, αλλά για να ικανοποιήσουν δικές τους κοινωνικές και προσωπικές ανάγκες, όπως η σύναψη κοινωνικών σχέσεων, σύμφωνα με τον Κόκκο (2005). Στο τέλος του προγράμματος, αρκετοί ενήλικες εξακολουθούσαν να ενδιαφέρονται για το αντικείμενο της μάθησης. Αυτό ευθυγραμμίζεται με την άποψη του Houle (1961, οπ. αναφ. στο Rogers, 1999· Liodaki & Karalis, 2016), που υποστηρίζει πως οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν τρεις προσανατολισμούς: α) Προσανατολισμός στον στόχο β) στη μαθησιακή διαδικασία και γ) τη μάθηση. Ειδικότερα, ο προσανατολισμός στον στόχο, σημαίνει πως οι εκπαιδευόμενοι μέσω της εκπαίδευσης, επιθυμούν να αποκτήσουν ένα πτυχίο, να λάβουν προαγωγή ή να αντιμετωπίσουν ένα πρόβλημα. Στην περίπτωση αυτή η μάθηση παύει, όταν επιτύχουν τον στόχο, ενώ όταν είναι προσανατολισμένοι στη μαθησιακή διαδικασία, απολαμβάνουν την ατμόσφαιρα της εκπαιδευτικής αίθουσας, καθώς ικανοποιούνται οι προσωπικές και κοινωνικές τους ανάγκες. Ο προσανατολισμός στη μάθηση, σημαίνει πως ενδιαφέρονται για τη μάθηση και θεωρούν τη γνώση ως αυτοσκοπό, πράγμα που μεταφράζεται με τη διαρκή ενημέρωση για το θέμα της εκπαίδευσης, αφού λήξει το τυπικό πρόγραμμα ενηλίκων. Πάντως, σύμφωνα με τον Maslow (όπ. αναφ. στο Rogers, 1999), η μάθηση νοείται ως μια διεργασία ικανοποίησης των εσωτερικών αναγκών και επιθυμιών και όχι τόσο ως αντίδραση στα εξωτερικά ερεθίσματα, οπότε οι εκπαιδευόμενοι επιδιώκουν μαθησιακές αλλαγές περισσότερο υποκινούμενοι από εσωτερικές παρά από εξωτερικές επιταγές. Επιπρόσθετα, ιεραρχώντας τις ανάγκες των ανθρώπων, τόνισε πως οι ενήλικες, αφού ικανοποιήσουν τις βασικές, προσωπικές, κοινωνικές ανάγκες όπως και το αίσθημα αυτοεκτίμησης και της αναγνώρισης, ωθούνται σε πιο δημιουργικά είδη μάθησης που θα προσφέρουν την πλήρωση.

Εμπόδια/φραγμοί στην εκπαίδευση ενηλίκων

Κατά τη μαθησιακή διαδικασία των ενηλίκων ανακύπτουν συχνά εμπόδια , που αν δεν αντιμετωπιστούν άμεσα, θα θέσουν σε κίνδυνο την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας (Καραλής, 2013). Η Patricia Cross (όπ.αναφ. στο Rogers,1999,) κατατάσσει τα εμπόδια της μάθησης των ενηλίκων σε 3 κατηγορίες: α) Εμπόδια που σχετίζονται με το ίδιο το πρόγραμμα β) Εμπόδια που πηγάζουν από τις αυξημένες υποχρεώσεις των ενηλίκων και γ) Εμπόδια που απορρέουν από την προσωπικότητα του ενήλικα.

Η αξιοποίηση των εποπτικών μέσων ενισχύει και εμπλουτίζει τη μαθησιακή διαδικασία (Βεργίδης & Καραλής, 2008). Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, υπήρξαν προβλήματα οργάνωσης, υποδομής, περιορισμένη χρήση εποπτικών μέσων αλλά και προβλήματα με το περιεχόμενο και τις μεθόδους του προγράμματος. Η αίθουσα διδασκαλίας ήταν μικρή και σκοτεινή, αρκετοί υπολογιστές ήταν παλιάς τεχνολογίας, ο διαδραστικός πίνακας έμεινε ανεκμετάλλευτος, ο προτζέκτορας υπερθερμαινόταν. Τα μαθήματα διεξάγονταν μία ώρα μετά τη λήξη των μαθημάτων στο σχολείο, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευόμενοι να προσέρχονται ήδη κουρασμένοι στο μάθημα, ενώ η παράλληλη ενασχόληση με τα διδακτικά καθήκοντα σε συνδυασμό με τις υποχρεώσεις που απορρέουν από το επιμορφωτικό πρόγραμμα, επιφέρει μεγάλο φόρτο εργασίας (Ζαρίφης, 2010).

Όσο αφορά το περιεχόμενο του προγράμματος, περιείχε περισσότερο θεωρητικό πλαίσιο εις βάρος της εφαρμογής και της πράξης. Οι εκπαιδευτικές πρακτικές του εκπαιδευτή πολλές φορές κούραζαν την ομάδα των εκπαιδευομένων και ειδικά οι μακροσκελείς εισηγήσεις έκαναν τους εκπαιδευόμενους να βαριούνται. Κατά τη μαθησιακή διαδικασία ήταν περιορισμένη η χρήση του διαλόγου. Επιπλέον, ο εκπαιδευτής δεν ήταν ιδιαίτερα έμπειρος στην εκπαίδευση ενηλίκων και δεν προσάρμοζε τις εισηγήσεις στις ανάγκες, τις προσδοκίες και το γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευομένων.

Η διάταξη και η θέση των Υπολογιστών δεν ευνοούσε τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευομένων. Αρκετοί ενήλικες είχαν προχωρημένες γνώσεις στις Τ.Π.Ε, με αποτέλεσμα να μονοπωλούν τις συζητήσεις και να συμμετέχουν περισσότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία και συχνά υπήρχε η αίσθηση πως δημιουργείται ανταγωνιστικό κλίμα στην

ομάδα. Σύμφωνα με την έρευνα του Παληού (1994), ένα υψηλό ποσοστό εκπαιδευομένων που βίωσαν ένα ακατάλληλο μαθησιακό κλίμα, θεωρούν πως ένα μεγάλο μερίδιο ευθύνης γι' αυτό, αναλογεί στους εκπαιδευτές.

Εκτός από τις αυξημένες επαγγελματικές και κοινωνικές υποχρεώσεις, προβλήματα που απορρέουν από την οικονομική κρίση επηρέαζαν αρνητικά τη μάθηση, όπως η επαγγελματική ανασφάλεια και οι μειώσεις μισθών.

Τέλος, μια σειρά εμποδίων σχετίζονται με τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο. Οι μεγαλύτερης ηλικίας ενήλικες δεν ήταν ιδιαίτερα ευέλικτοι στο να αποδεχτούν νέους τρόπους μάθησης, κάποιοι ήταν προσκολλημένοι στις γνώσεις και αντιλήψεις που απέκτησαν. Σύμφωνα με τον Courtney (1992), οι πεποιθήσεις που έχουν διαμορφώσει οι ενήλικες, δεν τους αφήνουν να επανεξετάσουν τις απόψεις τους για τον κόσμο. Αρκετοί από την ομάδα διαφωνούσαν με τους εκπαιδευτές, ακριβώς γιατί θεωρούσαν πως αυτός αμφισβητεί την κρίση τους.

Ορισμένοι διακατέχονταν από το άγχος, μήπως δεν τα κατάφερναν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του προγράμματος, είχαν χαμηλή αυτοεκτίμηση και διακατέχονταν από το φόβο, μήπως δεχτούν αρνητική κριτική από τον εκπαιδευτή ή από άλλους εκπαιδευόμενους (Κόκκος, 2008).

Τρόποι άμβλυνσης των εμποδίων-Περιγραφή της επιμορφωτικής εμπειρίας

Αρχικά, οι εκπαιδευόμενοι συζήτησαν τους προβληματισμούς τους με τον εκπαιδευτή και από κοινού ενεργοποιήθηκαν για να γίνουν αλλαγές που θα συνέβαλαν καθοριστικά στη μάθηση. Αποτελεσματική μάθηση επιτυγχάνεται με την ενεργητική συμμετοχή όλων, εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών, αφού η ενηλικιότητα είναι συνυφασμένη με τη χειραφέτηση και τη διαμόρφωση των καταστάσεων που αφορούν τους εκπαιδευόμενους (Rogers, 1999).

Διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευόμενοι, ενώ είχαν πραγματοποιηθεί αρκετές συναντήσεις, δεν γνώριζαν τα ονόματα των μελών της ομάδας. Γι' αυτό, ο εκπαιδευτής αξιοποίησε ορισμένες τεχνικές γνωριμίας (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003) όπως: 1) την αυτοπαρουσίαση, κατά την οποία συστήθηκε ο ίδιος, αναφερόμενος στην επαγγελματική του διαδρομή και σε κάποια στοιχεία από την προσωπική του ζωή για να δημιουργήσει ένα κλίμα οικειότητας. 2) Τη γνωριμία σε ζευγάρια, όπου ο ένας πήρε συνέντευξη από τον άλλον και στο τέλος σύστησε το ταίρι του στην ομάδα. 3) Την αλυσίδα: Οι ενήλικες συστήθηκαν με το μικρό τους όνομα, αναφέροντας τα ονόματα όσων συστήθηκαν πριν. 4)Τέλος, κατέγραψαν σε ένα χαρτί τις προτιμήσεις τους και εντόπισαν άτομα στην ομάδα, με τα οποία είχαν κοινά ενδιαφέροντα και αφού συζήτησαν μεταξύ τους, είπαν το όνομά τους.

Ο εκπαιδευτής υιοθέτησε περισσότερο τις ανοιχτές ερωτήσεις που επιτρέπουν την ελεύθερη έκφραση (Trevithick, 2005), την προσεκτική ακρόαση, που είναι δείγμα πραγματικού ενδιαφέροντος (Δημοπούλου–Λαγωνίκα, 2011). Χαμήλωσε τον τόνο της φωνής του, φρόντισε να διατηρεί οπτική επαφή με την ομάδα και μείωσε τον βηματισμό μέσα στην αίθουσα, συμβάλλοντας σε ένα ευχάριστο και ήρεμο κλίμα (Courau, 2000).

Αξιοποίησε τεχνικές της χιονοστιβάδας με σκοπό την ανταλλαγή απόψεων, της επίδειξης, γιατί οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν καλύτερα παρατηρώντας τον εκπαιδευτή, και το παιχνίδι των ρόλων. Μεγάλο ενδιαφέρον προκάλεσε στην ομάδα το παιχνίδι των ρόλων, όπου ο εκπαιδευτής δημιουργεί μια ιστορία και οι παίκτες–εκπαιδευόμενοι υποδύονται ρόλους, με σκοπό να κατανοήσουν καλύτερα μια κατάσταση (Noye & Pivetau, 1999).

Τα εμπόδια που αφορούσαν την υποδομή και τον εργαστηριακό εξοπλισμό, διευθετήθηκαν μετά από επίμονες προσπάθειες εκπαιδευομένων να γίνει συντήρηση και αντικατάσταση των μηχανημάτων. Ένας από τους εκπαιδευόμενους είχε την ιδέα να χρησιμοποιηθεί ο χαρτοπίνακας (flip chart) που συμβάλλει στην καλύτερη εμπέδωση της ύλης και προσφέρεται για επαναλήψεις (Βεργίδης & Καραλής, 2008). Επίσης, άλλαξαν τη διάταξη των υπολογιστών για να υπάρχει επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευομένων,

φροντίζοντας ώστε να σχηματιστούν ανομοιογενείς ομάδες όσο αφορά το γνωστικό επίπεδο, για να ενισχυθεί η αυτοπεποίθηση των πιο «αδύναμων». Η ανομοιογενής ομάδα ευνοεί τη μάθηση, την ανταλλαγή ιδεών και εμπειριών και την επίτευξη των στόχων του προγράμματος (Βεργίδης & Καραλής, 2008). Ακόμα, οι εκπαιδευόμενοι κατέγραψαν τις προσδοκίες και τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες (με την τεχνική brainstorming) για να προσαρμόσει ο εκπαιδευτής το περιεχόμενο του προγράμματος στις ανάγκες και τις εμπειρίες τους (Courau, 2000).

Ο εκπαιδευτής για να εξασφαλίσει πιο ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων αλλά και τη συνεργασία και τον αλληλοσεβασμό των μελών της ομάδας, ανέθετε ομαδικές εργασίες (εργασίες σε δυάδες ή τετράδες), γιατί οι ενήλικες μαθαίνουν καλύτερα ανάμεσα στους ενήλικες (Jarvis, 2004) και παρακινούσε τους εκπαιδευόμενους στην αναζήτηση πληροφοριών. Ενσωμάτωσε τον διάλογο στη μαθησιακή διαδικασία, μειώνοντας σημαντικά τον χρόνο των εισηγήσεων. Το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων ανανεώθηκε, καθώς συμπεριέλαβε περισσότερες εφαρμογές, μειώνοντας το θεωρητικό πλαίσιο που κούραζε τους ενήλικους εκπαιδευόμενους. Επιπλέον, για να τονώσει την αυτοπεποίθηση των λιγότερο «τολμηρών», τους παρακινούσε να παρουσιάζουν εκπαιδευτικά λογισμικά και τα διδακτικά σενάρια σε συνεργασία με τα μέλη της ομάδας που ήταν εξοικειωμένα με τον δημόσιο λόγο. Προσπάθησε να εφαρμόζει την εξατομικευμένη προσέγγιση, σεβόμενος τον διαφορετικό τρόπο μάθησης των εκπαιδευομένων και αφιέρωνε χρόνο πριν ή μετά το μάθημα για να λύνει τις απορίες όσων δυσκολεύονταν. Σύμφωνα με τη Λευθεριώτου (2009, όπ. αναφ. στο Βεργίδης & Κόκκος, 2010), «ο εκπαιδευτής είναι εμψυχωτής, διευκολυντής, σύμβουλος, υποκινητής της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διαμεσολαβητής…» (σελ.272).

Η διατήρηση της επικοινωνίας και εκτός των επιμορφωτικών συναντήσεων συνέβαλε στη ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα στον εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενους αλλά και μεταξύ των εκπαιδευομένων. Την επικοινωνία εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων θεωρεί σημαντική στη μαθησιακή διαδικασία και η Βαϊκούση (οπ. αναφ. στο Βεργίδης, 2003). Ωστόσο, στο σημείο αυτό, αξίζει να επισημάνουμε πως η μάθηση δεν είναι κάτι που κάνει ο εκπαιδευτής, με την έννοια ότι μεταδίδει γνώσεις ή δεξιότητες, αλλά προϋποθέτει τη συναίνεση του εκπαιδευόμενου και κατά συνέπεια είναι πράξη θέλησης (Rogers, 1999).

Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης

Σύμφωνα με τον Mezirow (οπ. αναφ. στο Κόκκος, 2008), το πώς ερμηνεύει κανείς την πραγματικότητα εξαρτάται από το σύστημα αντιλήψεων και πεποιθήσεων που σχημάτισε κατά τη διάρκεια της ζωής του, επηρεασμένος από το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο αναφοράς. Μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης, εσωτερίκευσε αυτές τις αντιλήψεις χωρίς να το συνειδητοποιήσει. Ωστόσο, πολλές φορές αυτές οι αξίες, οι αντιλήψεις και οι παραδοχές είναι εσφαλμένες. Μάλιστα, έχουν χαραχτεί τόσο βαθιά στη συνείδησή του, ώστε κάθε μελλοντική εμπειρία να την αποδέχεται ή να την απορρίπτει, έχοντας ως κριτήριο το συγκεκριμένο σύστημα αξιών και πεποιθήσεων. Στόχος, λοιπόν, της μαθησιακής διεργασίας είναι να επαναξιολογήσουμε/να αναθεωρήσουμε τις αντιλήψεις για τον εαυτό μας και τον κόσμο. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της κριτικής και αυτόνομης σκέψης που ο Mezirow αποκαλεί κριτικό στοχασμό και αποτελεί τον βασικό στόχο της εκπαίδευσης των ενηλίκων (Mezirow, 1991), που θα οδηγήσει στην αμφισβήτηση των καθιερωμένων τρόπων αντιμετώπισης προβλημάτων, ορίζοντας όχι μόνο το πώς να πράξουμε αλλά εντοπίζοντας τους βαθύτερους λόγους και τις συνέπειες της συμπεριφοράς μας.

Για να οδηγηθούμε στη μετασχηματιστική προοπτική, θα πρέπει να ενθαρρύνεται ο διάλογος, η επικοινωνία κατά την εκπαίδευση των ενηλίκων, η ενεργητική συμμετοχή τους και η ενίσχυση της κριτικής σκέψης από τους εκπαιδευτές (Mezirow, όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2008). Η ανταλλαγή ιδεών, εμπειριών και η συνεργασία είναι καθοριστικής σημασίας (Courau, 2000).

Για να επιτευχθεί η μετασχηματιστική προοπτική σύμφωνα με τον Mezirow (1991), ο ενήλικας πρέπει να περάσει από τα παρακάτω 10 στάδια (χωρίς να είναι αναγκαίο να περάσει απ’ όλα).

- Ο ενήλικας βρίσκεται μπροστά σε ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα.
- Διερευνά τα συναισθήματα που πηγάζουν απ’ αυτό (φόβος, ντροπή, θυμός κ.ά.).
- Αξιολογεί τις παραδοχές του κριτικά, εξετάζει τα νέα δεδομένα.
- Συνειδητοποιεί ότι αυτό που πίστευε ως τώρα έρχεται σε σύγκρουση με τη νέα προσέγγιση, αναζητά τη συνεργασία με τα μέλη της ομάδας στην οποία συμμετέχει.
- Διερευνά τις επιλογές που έχει.
- Καταστρώνει ένα πλάνο δράσης.
- Κατακτά τις απαραίτητες γνώσεις, στάσεις για να θέσει σε εφαρμογή το σχέδιο δράσης.
- Πειραματίζεται/δοκιμάζει τους νέους ρόλους.
- Αποκτά αυτοπεποίθηση και νέες ικανότητες.
- Τέλος, ακολουθεί η επανένταξη στη ζωή, με βάση τη νέα αντίληψη και τη νέα προοπτική.

Ανάλυση της επιμορφωτικής εμπειρίας

Στη συνέχεια, αξιοποιώντας τα παραπάνω στάδια του Mezirow, η γράφουσα εξηγεί πως οι εκπαιδευόμενοι έλαβαν την απόφαση να παρακολουθήσουν το συγκεκριμένο πρόγραμμα, αναθεώρησαν τη γνώμη τους όσο αφορά τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τους φόβους και ενδοιασμούς που είχαν για τη χρήση και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα στην τάξη και πώς ο μετασχηματισμός της στάσης τους συνέβαλε στην αναβάθμιση, και τον εκσυγχρονισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Κατά το παρελθόν, είχαν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν αντίστοιχα επιμορφωτικά σεμινάρια, αλλά δεν συμμετείχαν σε κανένα από αυτά. Πολλοί συνάδελφοι στο σχολείο που υπηρετούσαν, επέμεναν πως η χρήση των Τ.Π.Ε δεν θα κάνει τη μαθησιακή διαδικασία αποτελεσματικότερη, υποστήριζαν ακόμη πως μειώνει τον χρόνο από τη μαθησιακή διαδικασία και απαιτεί ιδιαίτερες δεξιότητες που δεν τις έχουν. Άλλοι υποστήριζαν σθεναρά τα πλεονεκτήματα της παραδοσιακής διδασκαλίας. Επίσης, το οικογενειακό περιβάλλον τους αποθάρρυνε. Επιπλέον, αντιμετώπιζαν τη χρήση των Τ.Π.Ε με επιφυλακτικότητα και φόβο (1ο Στάδιο, ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα).

Παρ ’όλα αυτά, παίρνουν την απόφαση να λάβουν μέρος. Η συμμετοχή στο συγκεκριμένο επιμορφωτικό πρόγραμμα, τους φέρνει στο μυαλό βιώματα από το παρελθόν. Συγκεκριμένα, τους δόθηκαν πολλές ευκαιρίες να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους για τις Τ.Π.Ε στο παρελθόν αλλά και να αλλάξουν τον τρόπο διδασκαλίας, να τον κάνουν πιο αποτελεσματικό, ελκυστικό και ενδιαφέρον για τους μαθητές. Τότε όμως, είχαν υιοθετήσει αρνητική στάση έναντι των Τ.Π.Ε, πιστεύοντας πως δεν θα βελτιώσουν τη μαθησιακή διαδικασία. Οι σκέψεις αυτές τους έκαναν να αισθανθούν απογοήτευση και ντροπή για τις πρότερες επιλογές τους. (2ο Στάδιο, Αυτοεξέταση/διερεύνηση και τα συναισθήματα που γεννιούνται).

Στη συνέχεια, εξετάζουν και αξιολογούν κριτικά τις αντιλήψεις τους, εντοπίζοντας και τα αίτια-πηγές της αρνητικής στάσης που έχουν για τις Τ.Π.Ε. (3ο Στάδιο, Κριτική αξιολόγηση των παραδοχών).

Συνειδητοποιώντας τις πηγές των παραδοχών, το «πως» και το «γιατί» έχουν σχηματίσει αυτές τις εσφαλμένες αντιλήψεις, συμμετέχουν στην ομάδα των ενήλικων εκπαιδευόμενων, εκμυστηρεύονται τα συναισθήματά τους, και μέσα από τον διάλογο-συζήτηση διαπιστώνουν πως έχουν πολλά κοινά στοιχεία με τους άλλους (4ο Στάδιο**, Αναγνώριση των εσφαλμένων παραδοχών-Μοιράζονται με τους άλλους τη διεργασία του μετασχηματισμού)**.

Η ανταλλαγή εμπειριών, των συναισθημάτων απογοήτευσης, αλλά και των προσδοκιών έχει ως αποτέλεσμα, να αναζητούν νέους ρόλους και να παρακινούνται να μάθουν νέους τρόπους προσέγγισης της μαθησιακής διαδικασίας. Συνειδητοποιούν πως έχουν επιλογές (5ο Στάδιο, Αναζήτηση νέων ρόλων, σχέσεων, τρόπους δράσης).

Αμφισβητώντας τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, σχεδιάζουν ένα μοντέλο δράσης, θέτουν νέους στόχους που θα οδηγήσουν στην αλλαγή. Σε αυτό συμβάλλει η αλληλεπίδραση με τα μέλη της ομάδας, η συνεργασία, η αλληλοστήριξη, η ενεργητική συμμετοχή στη συνεργατική ομάδα, τα κοινά συναισθήματα, ο πειραματισμός με το νέο (Τ.Π.Ε), η ανταλλαγή εμπειριών και οι νέες προτάσεις για τον εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας. Όλα αυτά καθορίζουν ένα πλαίσιο, στο οποίο η μετασχηματίζουσα μάθηση ενισχύεται (Brookfield, 1995) (6ο Στάδιο, Σχεδιασμός ενός πλάνου δράσης).

Εξοικειώνονται με τα εκπαιδευτικά λογισμικά και τα διδακτικά σενάρια, κατακτούν γνώσεις και δεξιότητες για την υλοποίηση του σχεδίου δράσης (7ο Στάδιο, Απόκτηση γνώσεων, στάσεων, ικανοτήτων).

Θέτουν σε εφαρμογή το σχέδιο δράσης, δοκιμάζοντας νέους ρόλους. Σχεδιάζουν δικά τους διδακτικά σενάρια με τα φύλλα εργασίας και πειραματίζονται με τα εκπαιδευτικά λογισμικά (8ο Στάδιο, Πειραματισμός, δοκιμασία νέων ρόλων).

Οι γνώσεις στη χρήση των Τ.Π.Ε βελτιώνονται. Αρχίζουν να νιώθουν αυτοπεποίθηση, σιγουριά και ο αρχικός φόβος μετατρέπεται σε ενθουσιασμό. Εντυπωσιακή είναι η αλλαγή στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους. (Από φορείς γνώσης γίνονται συνερευνητές της γνώσης) (9ο Στάδιο, Απόκτηση αυτοπεποίθησης και νέων ικανοτήτων).

Η θετική στάση και η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στη μαθησιακή διαδικασία συνεχίζεται και μετά το πέρας του επιμορφωτικού προγράμματος (10ο Στάδιο, Επανένταξη στη ζωή κάτω από νέες προοπτικές).

Συμπεράσματα

Γίνεται φανερό, πως οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν δική τους ταυτότητα και βιώματα. Συναντούν εμπόδια κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Για την υπέρβασή τους απαιτείται η συνεργασία, το κλίμα εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού και η υιοθέτηση τεχνικών που προάγουν την αυτενέργεια των εκπαιδευομένων (Κόκκος, 2008).

Σύμφωνα με τον Mezirow (1991), ο στόχος της εκπαίδευσης των ενηλίκων είναι να βοηθά τους εκπαιδευόμενους να επανεξετάζουν τα θεμέλια των εσφαλμένων αντιλήψεών τους και να αμφισβητούν εκείνες τις πεποιθήσεις που έχουν αποδειχτεί δυσλειτουργικές. Για τον αμερικανό στοχαστή, μάθηση σημαίνει «αλλαγή». Η πιο σημαντική διεργασία είναι αυτή του κριτικού αναστοχασμού και του αυτοστοχασμού που παίρνει ολοκληρωμένη διάσταση στην ενήλικη ζωή. Ο ενήλικας εκπαιδευόμενος διερευνά κριτικά τις εμπειρίες του, παρακινείται να διορθώσει τις εσφαλμένες στάσεις και αντιλήψεις, εξετάζει εναλλακτικές ερμηνείες, μαθαίνει να μετασχηματίζει την κοσμοθεωρία του για τον εαυτό του και τον κόσμο, και έχοντας ως μέσο τον κριτικό αναστοχασμό, οδηγείται σε πιο λειτουργικό και συγκροτημένο τρόπο σκέψης και δράσης (Λιντζέρης, 2010, όπ. αναφ. στο Βεργίδης & Κόκκος, 2010).

Το γεγονός πως, υπήρξε μετασχηματισμός, τόσο των γνώσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών όσο και της στάσης τους απέναντι στις ΤΠΕ. επιβεβαιώνεται από τα πορίσματα των ερευνών. Ειδικότερα, οι ενήλικες εκπαιδευτικοί κατόρθωσαν να ξεπεράσουν την ανασφάλειά τους και τον φόβο τους για τις τεχνολογίες, με το πέρας της επιμόρφωσης και να εντάξουν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία αλλά και στην ευρύτερη ζωή τους (Ζέττα, Παπακωνσταντίνου & Αποστολίδη, 2008· Σέργης & Κουτρουμάνος, 2013· Τσούτσα & Κεδράκα, 2013· Βαγγελάτος, Φώσκολος & Κομνηνός, 2011).

Με λίγα λόγια, η εκπαίδευση των ενηλίκων εγγυάται τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θεωρούνται απαραίτητες, έτσι ώστε το άτομο να παρακολουθεί τις αλλαγές και τους νεοτερισμούς που συντελούνται σε όλους τους τομείς της κοινωνίας. Η ανάπτυξη των προγραμμάτων εκπαίδευσης των ενηλίκων εξυπηρετεί τις επαγγελματικές ανάγκες και τις

προσωπικές αναζητήσεις των επιμορφούμενων, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη των ικανοτήτων επικοινωνίας, επίλυσης προβλημάτων και ανάπτυξης νέων μεθόδων εργασίας. Για να γίνει όμως πιο ελκυστική η μάθηση των ενηλίκων θα πρέπει οι ενήλικες να εμπλακούν ενεργά στον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την επίλυση τυχόν προβλημάτων που θα προκύψουν (Taylor & Cranton, 2013).

Επιπλέον, στα πλαίσια της εκπαίδευσης των ενηλίκων, οι επιμορφούμενοι εργάζονται σε ομάδες. Η ομάδα κατοχυρώνει το κύρος του εκπαιδευόμενου και έτσι του παρέχει ενθάρρυνση, αναγνωρίζοντας το δυναμικό του ρόλο και παράλληλα βελτιώνει την αυτοεικόνα του. Ακόμα, μέσα στην ομάδα συναντιούνται διάφορες απόψεις, προκαταλήψεις και εμπειρίες που οδηγούν σε μαθησιακές αλλαγές και στη διεύρυνση των οριζόντων, ενώ συγχρόνως δίνει το ερέθισμα για αλλαγή(Rogers, 1999). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως ο κάθε ενήλικας έχει δικό του τρόπο μάθησης και κατά συνέπεια οι μέθοδοι που διατίθενται στη διεργασία της μάθησης πολλαπλασιάζονται κατά πολύ. Έτσι, ένας συνεκπαιδευόμενος μπορεί να διδάξει μία έννοια ή δεξιότητα σε κάποιο άλλο μέλος της ομάδας, όταν αποτύχουν οι μέθοδοι του εκπαιδευτή. (Liodaki & Karalis, 2017).

Τέλος, η εκπαίδευση των ενηλίκων δεν ταυτίζεται μόνο με την κατάρτιση αλλά έχει κοινωνική και πολιτισμική κατεύθυνση και στοχεύει όχι μόνο στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων αλλά και στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους (Καραλής, 2013· Jarvis, 2004· Υφαντή, 2014).

Αναφορές

Brookfield, St. (1995). *Becoming a critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey–Bass.

Courau, S. (2000). *Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Courtney, S. (1992). *Why adult learn: Towards a theory of participation in adult education.* London: Routledge.

Liodaki, N., & Karalis, Th. (2016). Motives and Barries of Adults Learners in Initial Vocational Education in Greece. Training and Practice. *Journal of Educational Sciences, 14*(1-2), 49-64.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Noye, D., & Piveteau, J. (1999). *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Polson, C. J. (1993). Teaching adult students. *Idea Paper, No 29*. Center for faculty evaluation and Development.

Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση των Ενηλίκων*. (μτφ. Μ. Παπαδοπούλου, & Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Taylor, D, & Cranton, P. (2013). A theory in progress? Issues in Transformative Learning Theory. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, 4*(1), 35-47.

Trevithick, P. (2005). *Social work skills. A practice handbook*. Open University Press.

Αρχοντάκη, Ζ., & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για την εμψύχωση των ομάδων: Ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης.* Αθήνα: Καστανιώτη.

Βαγγελάτος, Α., Φώσκολος, Φ., & Κομνηνός, Θ. (2011). Εισαγωγή των ΤΠΕ στα σχολεία. Ο Παράγοντας «Εκπαιδευτικός». Πρακτικά του 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου, ΕΤΠΕ, «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία». Πάτρα.

Βαϊκούση, Δ. (2003). Οι δυσκολίες στην επικοινωνία εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων. Στο: Δ. Βεργίδης (επιμ.) (2003), *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών,* σελ.185-193. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βεργίδης, Δ. (1985). Η διαρκής εκπαίδευση στην Ελλάδα στα πλαίσια του θεσμού της Λαϊκής Επιμόρφωσης. *Παιδαγωγικές Επιστήμες, Τόμος 8*. Αθήνα: Δίπτυχο.

Βεργίδης, Δ., & Καραλής, Θ. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*. Πάτρα: ΕΑΠ

Παρέμβασης. Από την ατομική στη γενική-ολιστική προσέγγιση. Αθήνα: Τόπος.

Επιμόρφωση Β΄ Επιπέδου Τ.Π.Ε: http://e-pimorfosi.cti.gr

Δημοπούλου-Λαγωνίκα, Μ. (2011). *Μεθοδολογία κοινωνικής εργασίας, Μοντέλα*

Ζέττα, Β., Παπακωνσταντίνου, Σ., & Αποστολίδη, Γ. (2008). *Αξιολογώντας την Επιμόρφωση Β΄ Επιπέδου για την Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία στους φιλολόγους Σερρών, Δράμας και Καβάλας.* Ανακοίνωση στο 1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία».

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη Δια Βίου Εκπαίδευση. Ινστιτούτο Εργασίας*. ΓΣΕΕ.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Θεωρητικές προσεγγίσεις*, Τόμος Α΄, Πάτρα: ΕΑΠ.

Λαφατζή, Ι. (2005). *Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη Α.Ε.

Λευθεριώτου, Π. (2009). Ο ρόλος και η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα: Ιστορική αναδρομή και σύγχρονη πραγματικότητα. Στο: Δ. Βεργίδης, & Α. Κόκκος (Επιμ.) (2010), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σελ. 271-305). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λιντζέρης, Π. (2010). Θεωρία της Μετασχηματίζουσας μάθησης: Δυνατότητα για μια κριτική και χειραφετική στροφή στην πρακτική της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο: Δ. Βεργίδης, & Α. Κόκκος (Επιμ.) (2010), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Σχέδιο πρότασης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 89*, 19-26.

Παληός, Ζ. (1994). Περιφερειακά Εκπαιδευτικά Κέντρα: Το παρελθόν είναι παρόν. *Νέα Παιδεία, 69,* σελ.103-106. Αθήνα: Γρηγόρης.

Σακκούλης, Δ. Ασημάκη, Α., & Βεργίδης, Δ. (2017). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα ορισμού και τυπολογίας. Η ελληνική εμπειρία και οι διεθνείς τάσεις. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος», 5*, 1.

Σέργης, Σ., & Κουτρουμάνος, Γ. (2013). Η επίδραση της Επιμόρφωσης στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών για τους εκπαιδευτικούς. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 6*(1-2), 67-84).

Τσιμπουκλή, Α., & Φίλλιπς, Ν. (2010). Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων. Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων, Κόκκος, Α., & Κουτρούμπα, Κ. *«Προγράμματα στη Δια Βίου Εκπαίδευση στα ΚΕΕ και στο Κ.Ε.Ε.ΕΝ.ΑΠ».*

Τσούτσα, Σ., & Κεδράκα, Κ. (2013). Παράγοντες που επηρεάζουν τους φιλολόγους στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ μετά την επιμόρφωσή τους στις νέες τεχνολογίες: Η περίπτωση των φιλολόγων του Ν. Καβάλας. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «Εκπ@ιδευτικός Κύκλος», 1*(2), 93-193.

Υφαντή, Α. (2014). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Πολιτικές και Πρακτικές στην Ελλάδα.* Αθήνα: Διάδραση.

Η επαγγελματοποίηση του σύγχρονου Εκπαιδευτή Ενηλίκων

Γεροστέργιου Καλλιόπη
Σύμβουλος εκπαίδευσης ενηλίκων και επαγγελματικού προσανατολισμού,
Στέλεχος Περ/κης Δ/νσης ΟΑΕΔ Θεσσαλίας
kgerost@yahoo.gr

Περίληψη

Βασικός σκοπός της εργασίας είναι να προσδιοριστεί η διεργασία της επαγγελματοποίησης και η σύνθεση της επαγγελματικής ταυτότητας του σύγχρονου εκπαιδευτή ενηλίκων. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται να εξεταστούν, με κριτική διάσταση, η υφιστάμενη κατάσταση, σε μια εποχή προκλήσεων και ανασυγκροτήσεων και με μια τάση ψηφιακού μετασχηματισμού, όπως αυτή προέκυψε αιφνιδιαστικά με αφορμή την Πανδημία Covid-19. Ειδικότερα, παρόλο που η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων έχει προχωρήσει και υφίστανται θεσμικοί σχεδιασμοί, στην πράξη παρατηρούνται δυσλειτουργίες και ανάγκη οριοθέτησης των σύγχρονων λειτουργιών των εκπαιδευτών ενηλίκων: α) από τη μία σε σχέση με τις διεργασίες επαγγελματοποίησης και επαγγελματικής ταυτότητας, η οποία φαίνεται να περνάει κρίση και β) από την άλλη σε σχέση με τις κοινωνικο-οικονομικές και πολιτικές αλλαγές που επηρεάζουν και συνθέτουν τον επαγγελματικό εαυτό των εκπαιδευτών ενηλίκων και την αναγνωσιμότητα από την πολιτεία. Η παρούσα εργασία στοχεύει να αναδείξει παράλληλα και το ερευνητικό κενό του πεδίου.

Λέξεις κλειδιά: Επαγγελματοποίηση, επαγγελματική προσωπικότητα, επαγγελματικός εαυτός, ανασυγκρότηση του πεδίου

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια διατυπώνεται συχνά ο όρος της δια βίου εκπαίδευσης και της δια βίου κατάρτισης και αναλύεται η χρησιμότητα και οι τρόποι υλοποίησής τους. Η δια βίου εκπαίδευση και η δια βίου κατάρτιση συνδέονται με όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας και αναπτύσσουν ευεργετικές επιδράσεις σε επίπεδο ατόμου, κοινωνίας και σε επίπεδο οικονομίας, απασχόλησης και αγοράς εργασίας (Κωτσίκης, 2000; Ματθαιίδης, 2001). Χαρακτηριστικό, επίσης, είναι ότι οι παραπάνω έννοιες στη βιβλιογραφία (Karalis & Vergidis, 2004; Βεργίδης, 1991; Bengtsson, 1990; Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002; Jarvis, 2004; Jarvis & Chadwick, 1994 κ.α.) προσδιορίζονται με πολλούς όρους, όπως τους ευρύτερους για τη δια βίου εκπαίδευση, δηλαδή συνεχιζόμενη εκπαίδευση, συνεχής εκπαίδευση, εκπαίδευση ενηλίκων, επιμόρφωση ενηλίκων, αλλά και τους πιο συγκεκριμένους, κυρίως για την δια βίου κατάρτιση, όπως εναλλασσόμενη εκπαίδευση, ανάπτυξη προσωπικού, ανάπτυξη στελεχών, ενδοεπιχειρησιακή επιμόρφωση, επαγγελματική κατάρτιση κ.α. Ωστόσο, παρατηρείται περιορισμένη επιστημονική θεμελίωση και ταυτόχρονα υπάρχει ένας ρευστός προσδιορισμός του πεδίου ακόμη και σε θεσμικό επίπεδο (Κόκκος, 2020), όπου παρατηρούνται αντιφάσεις εννοιών και αμφισημίες ως προς το περιεχόμενο και τη διατύπωση των όρων, όπως στο Ν. 3879/2010, στο νέο Σχέδιο Νόμου «Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης» (Νοέμβριος, 2020), στην ΚΥΑ 127176/Η/2011, στην ΥΑ 5963/2014, στο Ν.4386/2016 και στο Ν. 4547/2018.

Στην Ελλάδα, βέβαια, τα τελευταία χρόνια έχει δημιουργηθεί ένα πολύπλοκο δίκτυο δημοσίων και ιδιωτικών φορέων και επιστημονικών ενώσεων, το οποίο προωθεί τη δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση σε ενηλίκους, άνεργους, εργαζόμενους και ευάλωτες κοινωνικά ομάδες κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις. Η πρόοδος στον τομέα αυτό χαρακτηρίζεται από τον χρηματοδοτικό ρόλο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, της πολιτείας αλλά και της αυτοχρηματοδοτούμενης ιδιωτικής πρωτοβουλίας και από ένα προσανατολισμό

προς τις μεταβαλλόμενες ανάγκες της κοινωνίας, της απασχόλησης, της αγοράς εργασίας και της κοινωνικής συνοχής. Ωστόσο, παρατηρούνται σαφείς δυσλειτουργίες και προβληματικές διαστάσεις, οι οποίες ξεκινούν από το γεγονός ότι η σημασία του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων δεν έχει εμπεδωθεί στο βαθμό που θα έπρεπε ούτε από την κοινωνική ούτε από την πολιτική συνείδηση (Κόκκος, 2020). Αρκεί να αναλογιστεί κανείς ότι στο σχεδιασμό και εποπτεία της εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων της χώρας επίσημα εμπλέκονται α) διαφορετικά Υπουργεία και φορείς, όπως το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, μέσω της Γενικής Γραμματείας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης, Δια βίου Μάθησης και Νεολαίας (ΓΓΕΕΚΔΒΜ), του Ιδρύματος Νεολαίας και Δια βίου Μάθησης (ΙΝΕΔΙΒΙΜ), των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ), των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ) και των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΑΕΙ), το Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων κυρίως μέσω του ΟΑΕΔ (ΕΠΑΣ Μαθητείας, ΙΕΚ, Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης - ΚΕΚ), Υπουργείο Ανάπτυξης και Επενδύσεων, Αυτοδύναμοι φορείς, όπως είναι το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ) και οι Δήμοι (Πανεπιστήμια Πολιτών) και άλλοι ιδιωτικοί φορείς, όπως Κέντρα Δια βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ), κέντρα πληροφορικής και ξένων γλωσσών, αλλά και επιστημονικές, επαγγελματικές, πολιτιστικές και κοινωνικές ενώσεις, ιδιωτικές επιχειρήσεις, πολλοί αυτόνομοι φορείς σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων και β) αρκετά μητρώα εκπαιδευτών ενηλίκων, όπως μητρώο Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ), Μητρώο Λογαριασμού για την Απασχόληση και την Επαγγελματική Κατάρτιση (ΛΑΕΚ), ΕΚΔΔΑ, Επιμελητηρίων, Ένωσης Ελληνικών Τραπεζών, Μητρώο Εκπαιδευτών ΙΕΚ, Μητρώα ΚΔΒΜ των ΑΕΙ κ.ά., με διαφορετικές προδιαγραφές εισαγωγής, με αποτέλεσμα την αναπόφευκτη σύγχυση, η οποία δημιουργεί παρανοήσεις και αρνητικές προδιαγραφές για το μέλλον.

Ακόμη και προσπάθειες συμπράξεων μεταξύ φορέων έχουν αποβεί δυσλειτουργικές και άγονες, πχ ΚΔΒΜ με Πανεπιστήμια κλπ, καθώς οι ίδιοι οι σχεδιαστές και οι εμπλεκόμενοι δεν έχουν αντιληφθεί πλήρως τους στόχους και τη φιλοσοφία, ενώ άλλες φορές παρατηρείται μια «εμπορευματοποίηση του πεδίου» (Γιώτη, 2018).

Σύγχρονες προκλήσεις και η σύνδεση με την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων

Και όλα τα παραπάνω συμβαίνουν μέσα σε ένα πλαίσιο που διαρκώς αλλάζει εξαιτίας κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών παραγόντων, όπως το πολυπολιτισμικό προφίλ των σύγχρονων κοινωνιών (Ξωχέλλης, 2005), η ανάπτυξη των επιστημονικών επιτευγμάτων και των νέων τεχνολογιών (Γκότοβος, 2002), η πολιτική οργάνωση, οι ανταγωνιστικές σχέσεις και πρακτικές, η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και διαφόρων τομέων της κοινωνίας (Παντίδης-Πασιάς, 2003; Πρόκου, 2004; Κοσμόπουλος, 1996), η πανδημία του κορωνοϊού Covid-19, η οποία επηρέασε και τον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπου συναντώνται καινοτόμες παράμετροι και προοπτικές, εστιάζοντας στην εκτίναξη της χρήσης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και στον ψηφιακό μετασχηματισμό του πεδίου (Κόκκος, 2020).

Ο συνδυασμός των παραπάνω συνθηκών επηρεάζουν αναπόφευκτα το έργο, το προφίλ και την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτών ενηλίκων, οι οποίοι είναι βασικοί συντελεστές για την υλοποίηση των θεσμικών διαδικασιών. Είναι γεγονός ότι η έννοια και οι λειτουργίες του εκπαιδευτή ενηλίκων συζητήθηκαν από πολλούς θεωρητικούς (Kokkos, Koulaouzides, Karalis, 2014; Κόκκος, 1999; Ματσαγγούρας, 2004; Rogers, 2002 κ.α.), οι οποίοι απέδωσαν προφίλ, χαρακτηριστικά, ρόλους ενώ αναλύθηκαν τεχνικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις οι οποίες υλοποιούνται και δια ζώσης και εξ αποστάσεως (Keegan, 2000; Λιοναράκης, 2001), και οι οποίες προωθούν μέσα από δραστηριότητες την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, τη δημιουργικότητα, τη συλλογικότητα, την ανάπτυξη της προσωπικότητας, τη μετασχηματίζουσα μάθηση (Mezirow, 1991), τη διασύνδεση της μάθησης με το οικονομικό και κοινωνικό γίγνεσθαι, ακόμη και με την τέχνη (Κόκκος, 2011).

Όλα αυτά όμως στην πράξη δε συστηματοποιούνται εύκολα και δεν έχουν σαφείς εφαρμογές.

Ειδικότερα, έχει διερευνηθεί και στο παρελθόν η τάση προς επαγγελματοποίηση του πεδίου μέσα από προβληματικές, θεωρήσεις, περιγραφή επαγγελματικών περιγραμμάτων, καθηκόντων, κριτηρίων, διαδικασιών πιστοποίησης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτών ενηλίκων, θεωρίες ανάπτυξης ήπιων δεξιοτήτων (soft skills) και ψηφιακών δεξιοτήτων (Ranieri, 2020), πανεπιστημιακές σχολές, σεμινάρια και άλλες διαδρομές που οδηγούν στην απόκτηση του τίτλου «εκπαιδευτής ενηλίκων» (Κόκκος, 2007). Επιπλέον, έχουν αναλυθεί σύγχρονες πλαισιώσεις, οι οποίες αντιλαμβάνονται τον εκπαιδευτή ενηλίκων ως ένα σύνολο συγκεκριμένων και σταθερών επαγγελματικών καθηκόντων και χαρακτηριστικών, τα οποία συνθέτουν το επαγγελματικό του προφίλ (Griffin, 2006). Παράλληλα, παρατηρείται μια νοοτροπία που εννοεί το έργο του εκπαιδευτή ενηλίκων ως συμπληρωματικό ή μερικής απασχόλησης ή ένα έργο που δεν έχει απαραίτητα σαφείς προϋποθέσεις κατά την υλοποίησή του κλπ (μελέτη του 2008 Πανεπιστημίου Αιγαίου για το επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτή ενηλίκων).

Τη ίδια στιγμή, όμως, και μετά την ολοκληρωμένη διαδικασία πιστοποίησης εκπαιδευτών ενηλίκων του πρώην ΕΚΕΠΙΣ (2006) και το εθνικό πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης – ειδικά από το 2015 και μετά – η υλοποίηση των διαφόρων δράσεων από φορείς και ενώσεις για την προώθηση της εκπαίδευσης ενηλίκων και της εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων φαίνεται – από εμπειρικά δεδομένα - ότι προχωρά με γοργούς ρυθμούς και ότι τα ποσοστά συμμετοχής των ωφελουμένων αυξάνονται ολοένα και περισσότερο. Ειδικότερα, έχουν παρατηρηθεί υψηλά ποσοστά επιμόρφωσης και αυτομόρφωσης των εκπαιδευτικών, προκειμένου να αυτοβελτιώνονται, αλλά και να συμμετέχουν στις εξετάσεις πιστοποίησης εκπαιδευτικής επάρκειας του ΕΟΠΠΕΠ (ΕΟΠΠΕΠ, 2020). Για παράδειγμα, τα τελευταία χρόνια υλοποιούνται προγράμματα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων από διάφορους ιδιωτικούς κυρίως φορείς σε συνεργασία με Δημόσια Ακαδημαϊκά ή μη Ιδρύματα, χωρίς να υπάρχει ένα Εθνικό Πιστοποιημένο Πρόγραμμα και χωρίς να ελέγχεται ουσιαστικά από κανέναν η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών. Φαίνεται, δηλαδή, ότι η ποιοτική ανάπτυξη δε γνωρίζει την ίδια άνθιση με την ποσοτική ανάπτυξη του θεσμού (ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ, 2019; ΙΝΕ-ΓΣΕΕ, 2018; Karalis και Vergidis, 2004).

Και όλα αυτά μέσα σε ένα πλαίσιο που η Ελλάδα βρίσκεται στις τελευταίες θέσεις ως προς τη συμμετοχή του γενικού πληθυσμού και των ευάλωτων ομάδων σε προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης (CEDEFOP,2020a; 2020b), ενώ ταυτόχρονα μια σειρά μελετών επισημαίνει το χαμηλό επίπεδο στην ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών εκπαίδευσης ενηλίκων που απευθύνονται σε πολίτες (Κάραλης, 2017; 2020). Πέρα όμως από τους αριθμούς και τα υψηλά ή χαμηλά ποσοστά και με αυτά τα δεδομένα, προκύπτει ζητούμενο που αφορά, εκτός από τη διερεύνηση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών (Βεργίδης, 2000), και τη διερεύνηση του επαγγελματισμού, της επαγγελματικής ταυτότητας & της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτή ενηλίκων, τα οποία συνθέτουν την επαγγελματική του οντότητα και προσδιορίζουν το έργο του, την επαγγελματική του υπόσταση και τον επαγγελματικό του εαυτό. Προέκταση των παραπάνω είναι ειδικότεροι προβληματισμοί που σχετίζονται με ζητήματα που κατοχυρώνουν το επαγγελματικό πλαίσιο σε ένα πεδίο, το οποίο στην Ελλάδα από τη δεκαετία του 1980 μέχρι και σήμερα, έχει παρουσιάσει αδυναμίες, διακυμάνσεις, αλλά και ανοδική πορεία (Κόκκος, 2020).

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται μια κατάσταση που έχει φέρει μια μορφή «κρίσης στη διεργασία σύνθεσης της επαγγελματικής ταυτότητας» του εκπαιδευτή ενηλίκων, η οποία επηρεάζει και τη δόμηση του επαγγελματικού του εαυτού.

Η διαμόρφωση του επαγγελματικού εαυτού μέσα από την επαγγελματοποίηση του πεδίου

Σύμφωνα με τη ρητορική (Jarvis, 2004˙ Rogers, 2002) το θέμα της επαγγελματοποίησης επηρεάζει την επαγγελματική ταυτότητα και τη διαμόρφωση του επαγγελματικού εαυτού του εκπαιδευτή ενηλίκων και προσεγγίζεται στη βάση της θεσμικής του υπόστασης, των τυπικών προσόντων, της επιμόρφωσης και του ρόλου των εκπαιδευτών ενηλίκων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Βασική αφετηρία είναι να οριοθετηθεί η έννοια της επαγγελματοποίησης ως μια κοινή επαγγελματική ταυτότητα ατόμων που διαχειρίζονται παρόμοιους στόχους και δραστηριότητες. Οι επαγγελματικές λειτουργίες και ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων έχουν πολλές διαστάσεις, οι οποίες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε διοικητικές, παιδαγωγικές και διαστάσεις συμπεριφορών και αξιών (Γεροστέργιου, 2009). Συγκεκριμένα και με βάση το επαγγελματικό περίγραμμα του εκπαιδευτή ενηλίκων (ΕΟΠΠΕΠ, 2008), αναφέρονται ως λειτουργίες η οργανωσιακή, η διδακτική – παιδαγωγική, η εμψυχωτική και η κοινωνικοπολιτισμική λειτουργία. Σύμφωνα με τον Κόκκο (2011) υπάρχει και η διάσταση λειτουργίας του εκπαιδευτή ενηλίκων που βασίζεται στην τέχνη, αλλά και σύμφωνα με τον Κουλαουζίδη (2019: 128) και το 11^{ο} κεφάλαιο του βιβλίου του «Ένας διάλογος για την εκπαίδευση ενηλίκων»: «*Το πιο σημαντικό είναι να είσαι καλός άνθρωπος*», βάζοντας μια ακόμη διάσταση. Επιπλέον, στο προσκήνιο της ανάλυσης των λειτουργιών του εκπαιδευτή ενηλίκων, με αφορμή την πανδημία του Covid-19, έχει έρθει – πέρα από τη σημασία των ήπιων δεξιοτήτων (soft skillis) – και η σημασία των ψηφιακών δεξιοτήτων του εκπαιδευτή ενηλίκων (EPALE, 2020).

Γενικά, η έννοια της επαγγελματοποίησης γίνεται συνήθως νοητή «*ως στρατηγική ενός επαγγέλματος και συνίσταται σε διαδικασίες επακριβούς ορισμού δεξιοτήτων και ικανοτήτων προκειμένου να εισέλθει κανείς στο επάγγελμα*. Άλλοτε, ως επαγγελματοποίηση ορίζεται *ο καθορισμός της απασχόλησης με βάση τη θεσμική οργάνωση των επαγγελμάτων σε επαγγελματικές ενώσεις, σωματεία, επιστημονικές εταιρίες κλπ»* (Μελέτη Πανεπιστημίου Αιγαίου, 2008). Η Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ε.Ε.Ε.Ε.) και η Επιστημονική Ένωση για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας (Ε.Ε.Π.Ε.Κ.) αποτελούν στη χώρα μας μια τέτοια προσπάθεια.

Όμως, η έννοια της επαγγελματοποίησης συνδέεται άμεσα και με την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης, της επαγγελματικής ικανοποίησης (Tennant, 2001) και της επαγγελματικής ωριμότητας. Οι έννοιες αυτές επηρεάζουν τη συνολική στάση του εκπαιδευτή ενηλίκων απέναντι στην εργασία του και άλλες φορές εκλαμβάνονται ως σύνθεση πολλών επιμέρους στάσεων απέναντι στις ποικίλες όψεις της εργασίας του. Η επαγγελματική συμπεριφορά του εκπαιδευτή ενηλίκων θεωρείται μια διαδικασία ανάπτυξης κατά την οποία οι επαγγελματικές αξίες, οι προτιμήσεις και απόψεις, τα πρότυπα, οι ιδεολογίες, οι καταστάσεις μέσα στις οποίες ζει και εργάζεται μεταβάλλονται με την ωριμότητα και την εμπειρία (Βακόλα & Νικολάου, 2012). Με βάση τους κανόνες της Οργανωσιακής – Εργασιακής Ψυχολογίας, όταν ο εκπαιδευτής ανακαλύψει αυτά που θεωρεί ως σημαντικά και τα αναζητήσει στην εργασία του, τότε αισθάνεται επαγγελματική ικανοποίηση (Yazdani, 2013).

Αυτό προϋποθέτει την ανακάλυψη του επαγγελματικού εαυτού, ο οποίος αποτελεί μια έννοια σύνθετη, με πολλαπλές διαστάσεις και με επιρροή από ένα φάσμα εσωτερικών & εξωτερικών μεταβλητών (Χατζηπαναγιώτου, 2019). Σε αυτές εντάσσονται το «εγώ» ως διακριτό αντικείμενο (Mead, 1985), τα συναισθήματα του ατόμου, ο κατοπτρικός εαυτός, δηλαδή το «πώς μας βλέπουν οι άλλοι», οι σχέσεις με τους άλλους και η κοινωνική διάσταση του ρόλου (Goodman et al., 1993), η ανάπτυξη soft skills (Stevens & Campion, 1994) και η «ύπαρξη πολλών εαυτών» με την έννοια της ικανότητας του ατόμου να προσαρμόζεται σε διάφορες καταστάσεις στις οποίες καλείται να διαδραματίσει ένα ρόλο (Goffman, 2006), το ευμετάβλητο της ταυτότητας και των σταδίων που μετέρχεται το άτομο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του λόγω βιολογικής και ψυχολογικής ωρίμανσης κατά Erikson (Cherry, 2020). Η διαμόρφωση της ταυτότητας του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι εξαρτημένη και δέχεται επιρροή από διαφορετικά πλαίσια στα οποία ενυπάρχουν κοινωνικές,

πολιτιστικές, πολιτικές και ιστορικές δυνάμεις ενώ είναι μια εξελισσόμενη διαδικασία που σχηματίζεται και μετασχηματίζεται με αστάθεια και πολλαπλότητα (Day & Kington,2008) και αφορά μια σταδιοδρομία στη γνώση, στην ηθική τάξη πραγμάτων και στην τοποθέτησή του στον κοινωνικό χώρο (Χατζηπαναγιώτου, 2019).

Σύμφωνα με τη θεωρία του Νέου Επαγγελματισμού, ο εκπαιδευτής ενηλίκων είναι ένας Εργαζόμενος της Γνώσης (Βεργίδης, 2006; Καψάλης, 2006; Reich, 1991), άλλα και σύμφωνα με το CEDEFOP (2004), η επαγγελματοποίηση είναι μια στρατηγική που συνδέεται με τις προσπάθειες του ατόμου για ενημέρωση, κινητοποίηση, δέσμευση, αναβάθμιση και ανάπτυξη ικανοτήτων και αποφάσεων, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις σύγχρονες προκλήσεις και είναι απόλυτα συνυφασμένη με τη βελτίωση της ποιότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, αλλά και με την προετοιμασία των εκπαιδευτών ενηλίκων για αντιμετώπιση της αλλαγής. Αυτό οδηγεί και στη διερεύνηση του δικαιώματος τους, μέσα από το ρόλο τους, να μετασχηματίζουν τις αξίες και πεποιθήσεις των εκπαιδευομένων (Κόκκος, 2011; Mezirow, 1991).

Συμπεράσματα και ερευνητική πρόταση

Η θεωρητική ανασκόπηση που προηγήθηκε αποτελεί μία προσπάθεια για την ανάδειξη των σύγχρονων προσεγγίσεων της εκπαιδευτικής ταυτότητας και του επαγγελματικού εαυτού του εκπαιδευτή ενηλίκων. Ειδικότερα, αναλύθηκε η τάση προς μια επαγγελματοποίηση του πεδίου και παρουσιάστηκαν τα βασικότερα σημεία που μέχρι σήμερα σκιαγραφούν το προφίλ, το επάγγελμα, τις αναγκαιότητες και την κατάρτιση του εκπαιδευτή ενηλίκων. Οι ενέργειες που έχουν σχεδιαστεί και βρίσκονται σε διαδικασίες υλοποίησης, π.χ. προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτών ενηλίκων και πιστοποίηση οδηγούν σε ευοίωνα μηνύματα σε σχέση με την ανάγκη για συστηματοποίηση και κατοχύρωση του επαγγέλματος του εκπαιδευτή ενηλίκων και του επαγγελματικού του εαυτού και προσωπικότητας.

Παρόλα αυτά, προκύπτουν ερωτήματα κυρίως σε σχέση με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτές ενηλίκων τα παραπάνω. Πιο συγκεκριμένα: 1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτών για τη σημερινή κατάσταση στην εκπαίδευση ενηλίκων και για το επαγγελματικό τους περίγραμμα και πώς αυτά επηρεάζουν τη σύνθεση της επαγγελματικής τους ταυτότητας και τη δόμηση του επαγγελματικού εαυτού τους; 2. Για ποιους λόγους δε βρίσκεται η επαγγελματοποίηση του πεδίου στη χώρα μας στο επιθυμητό επίπεδο; 3. Ποιοι τρόποι συμβάλλουν στην αντιμετώπιση της παρατηρούμενης «κρίσης επαγγελματικής ταυτότητας» των εκπαιδευτών ενηλίκων και ποιες προϋποθέσεις διαμορφώνουν τον επαγγελματικό τους εαυτό σε μια σύγχρονη κοινωνία προκλήσεων και κοινωνικών, οικονομικών και ψηφιακών μετασχηματισμών; 4. Ποιος είναι ο βαθμός καλλιέργειας των δυνατών σημείων, των απαραίτητων ήπιων (soft skills) και «ψηφιακών δεξιοτήτων» και κατά πόσο παίζουν καθοριστικό ρόλο για την επαγγελματική επιτυχία και ικανοποίηση, την αναγνωρισιμότητα από την πολιτεία και την εικόνα επαγγελματικού κύρους; 5. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτές ενηλίκων την πολιτιστική κουλτούρα της επαγγελματικής τους ταυτότητας σε συνάρτηση με το πλαίσιο στο οποίο απασχολούνται (μόνιμη ή περιστασιακή βάση) και τον τρόπο που η πολιτεία τους αντιμετωπίζει και σε ποιο βαθμό θεωρούν ότι έχουν το δικαίωμα να μετασχηματίζουν τις αξίες και πεποιθήσεις των εκπαιδευομένων;

Συνεπώς, το επόμενο βήμα της γράφουσας είναι ανάπτυξη ερευνητικής ποιοτικής προσέγγισης που αφορά στη διερεύνηση των απόψεων, αντιλήψεων και προτάσεων των εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με τα παραπάνω και θα υλοποιηθεί με ημι-δομημένες συνεντεύξεις, συμμετοχική παρατήρηση και αξιοποίηση έργων τέχνης και πολιτιστικής πρακτικής.

Και αυτό προκειμένου να αναδειχτεί η σπουδαιότητα του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων, να πραγματοποιηθεί μια ολιστική προσπάθεια με σκοπό τη διαμόρφωση και την αναγνωρισιμότητα της επαγγελματικής ταυτότητας και του επαγγελματικού εαυτού των

υποκειμένων, εστιάζοντας στον άνθρωπο, ανοίγοντας δρόμους προς την ελευθερία, προς μια πιο δίκαιη και δημοκρατική κοινωνία (Freire, 2006) και μάλιστα σε μια εποχή διαρκών μεταβολών και προκλήσεων και για την υποστήριξη αυτών που σε χαλεπούς καιρούς τολμούν να διδάξουν.

Αναφορές

CEDEFOP (2020α). *On the way to 2020: Data for emotional education and training policies.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

CEDEFOP (2020β). *Empowering adults through upskilling and reskilling pathways*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

CEDEFOP (2020γ). *Strengthening skills anticipation and matching in Greece*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Cherry, K. (2020, March 20). *Biography of Erik Erikson (1902-1994). How Erik Erikson's Own Identity Crisis Shaped His Theories. Retrieved from:* https://www.verywellmind.com/erik-erikson-biography-1902-1994-2795538.

Day & Kington (2008). *Identity, well-being and effectiveness*: The emotional contexts of teaching.

EPALE - Ηλεκτρονική Πλατφόρμα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ευρώπη, https://epale.ec.europa.eu/el/blog/oer-digital-skills-competences-adult-learners

Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάξουν*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Mead, G.H. (1985). *A Contemporary Re-examination of His Thought*, By Hans Joas, Translated by Raymond Meyer, Oxford: Polity Press and Cambridge: MIT Press, 1985,266 pp., Reviewed by Dmitri N. Shalin, Southern Illinois University at Carbondale.

Goffman, E. (2006). *Η παρουσίαση του εαυτού στην καθημερινή ζωή*. Αλεξάνδρεια.

Goodman, S.H., Sewell, D.R., Cooley, E.L., and Leavitt, N. (1993). Assessing levels of adaptive functioning: the Role Functioning Scale. *Community Mental Health Journal*, 29, 119-131.

Griffin, B.A. (2006). Research and Policy in Lifelong Learning, *International Journal of Lifelong Education*, 25(6) pp.561-574.

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Jarvis, P. & Chadwick, A. (1994). *Training of Adult Education.* In: Husen, T. & Postlethwaite, T. N. (eds). *The International Encyclopedia of Education.* 2nd ed. Vol. 11. Oxford, Pergamon, 6431-6438.

Karalis, T. & Vergidis, D., (2004). *Lifelong Education in Greece*: Recent.

Keegan, D. (2000), *Βασικές Αρχές της Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης,* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Kokkos, A., Koulaouzides, G., & Karalis, A. (2014). Becoming an adult educator in Greece: Past experiences, existing procedures, and future challenges. *Andragogical Studies – Journal for the Study of Adult Education and Learning*, *2*, 95 – 106.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Σαν Φρανσίσκο: Jossey-Bass.

Ranieri, M (2020). *Digital Skills & Competences for Adult Learner.*, EPALE.

Reich, R (1991). The work of nations: Preparing ourselves for 21st Century Capitalism, New York: Vintage Books

Rogers, A. (2002). *Η εκπαίδευση Ενηλίκων.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Tennant, C. (2001, Νοέμβριος). Work-related stress and depressive disorders. Journal of Psychosomatic Research, 51(5), σσ. 697-704. doi:https://doi.org/10.1016/S0022-3999(01)00255-0.

Yazdani, N. (2013). *Emotional labor & big five personality model*. 3rd International Conference on Business Management. Lahore, Pakistan.

Βακόλα, Μ., & Νικολάου, Ι. (2012). *Οργανωσιακή Ψυχολογία & Συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Rosili.

Bengtsson, J. (1990). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση, Στο Παιδαγωγική – Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό*, Τόμος 8, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Βεργίδης, Δ. (2006). *Το έργο, οι απόψεις και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών της συνεχιζόμενης κατάρτισης*. Στο Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (επιμ.).

Επαγγελματισμός στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος _Δαρδανός.

Βεργίδης, Δ. (2002α).*Μελέτη για τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών της αρχικής ομάδας που θα εκπαιδεύσει τους εκπαιδευτές εκπαιδευτών καθώς και για τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτών ανά κατηγορία.* Πάτρα: Εργαστήριο Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και Κατάρτισης.

Βεργίδης, Δ. (2002β). *Μελέτη για τις προδιαγραφές του περιεχομένου των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτών.* Πάτρα: Εργαστήριο Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και Κατάρτισης.

Βεργίδης, Δ. (1991). *Εκπαίδευση Ενηλίκων.* Πάτρα. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Γεροστέργιου, Κ. (2009), Η επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων της ΓΓΔΒΜ, Διπλωματική εργασία ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Γιώτη, Λ. (2018). Η διαμόρφωση του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων, Εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ

Γκότοβος, Α., *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Αθήνα*, 2002.

Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων - http://www.adulteduc.gr/

Επιστημονική Ένωση για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας - www.eepek.gr

ΙΝΕ-ΓΣΕΕ (2018). *Ενδυνάμωση του ρόλου και της ποιότητας της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και Κατάρτισης*. Κείμενα Παρέμβασης, Συγγραφείς Χ. Γούλας, Κ. Μαρκίδης, Δ. Μπαμπανέλου. Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ.

ΙΝΕ-ΓΣΕΕ (2019). *Θέσεις και προτάσεις της ΓΣΕΒΕΕ για θέματα επαγγελματικής εκπαίδευσης-κατάρτισης και διά βίου μάθησης*. Κείμενο Γνώμης, Συντάκτης Π. Λιντζέρης. Αθήνα: ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ.

Καραλής, Θ. (2017). *Η συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση: Εμπόδια και κίνητρα συμμετοχής (2011-2016)*. Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ και ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ.

Καραλής, Θ. (2020). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση: Ερευνητική Έκθεση για τα έτη 2018 και 2019*. Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ και ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ.

Καψάλης, Α. (2006). *Ο Επαγγελματισμός στην Εκπαίδευση Ενηλίκων : Ελλάδα και κόσμος*. Στο Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (επιμ.) Επαγγελματισμός στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Καψάλης Αχ. & Παπασταμάτης Αδαμ., 2002, *Εκπαίδευση Ενηλίκων α΄: Γενικά εισαγωγικά θέματα*, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Κόκκος, Α. (2020). *Η ανάγκη ανασυγκρότησης της εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων*, διαΝΕΟσις, Οργανισμός έρευνας και ανάλυσης, Δεκέμβριος 2020.

Κόκκος, Α., (2011). Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α., Μέγα, Γ. (2007). Κριτικός Στοχασμός και Τέχνη στην Εκπαίδευση. *Εκπαίδευση Ενηλίκων,* 12, 16-21.

Κόκκος Α. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κοσμόπουλος, Α., κ.α. (Επιμ.), *Η εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη. Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου της ΠΕΕ*, Αθήνα, 1996.

ΚΥΑ 127176/Η/2011

Ν. 3879/2010.

Ν.4386/2016.

Ν. 4547/2018.

Κωτσίκης Ε. (2000), *Εισαγωγή στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: εκδ. «Ελλην».

Λιοναράκης, Αντ. (2001). *Για ποια εξ αποστάσεως εκπαίδευση μιλάμε;.* Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Ματθαιίδης Μ. (2001). *Η πραγματικότητα της δια βίου μάθησης*, (επιμέλεια Γ.Δ. Μάρδα), Θεσσαλονίκη.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Κώδικας επαγγελματικής δεοντολογίας των εκπαιδευτικών*, στο *Επιστήμες Αγωγής*, 1/2004, σσ. 7-26.

Μελέτη Πανεπιστημίου Αιγαίου (2008). *Το επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτή ενηλίκων*, σε. 69.

Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το προφίλ του σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Δάρδανος.

Παντίδης, Σ. & Πασιάς, Γ. (2003). *Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση. Όψεις, θεωρήσεις, προβληματισμοί*, τόμος Α', Αθήνα, 2003.

Πρόκου, Ελ. (2004). *Παγκοσμιοποίηση, Κοινωνία της Γνώσης και Δια Βίου Μάθηση* στο Εκπαίδευση Ενηλίκων, τευχ.2, σ. 4-9.

Σχέδιο Νόμου "Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης" (Νοέμβριος 2020). Διαθέσιμο στο https://www.opengov.gr. Ανακτήθηκε την 26/11/2020.

ΥΑ 5963/2014.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2019). *Ο επαγγελματικός εαυτός: ο λόγος και η δράση των εκπαιδευτικών*. Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Μετασχηματίζουσα μάθηση και Εκπαίδευση για την κοινωνική αλλαγή. Τρόπος συμβολής τους στην ελληνική πραγματικότητα

Βούλγαρης Κωνσταντίνος
Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Γυμνάσιο Βαλτινού,
kon.boulg@yahoo.gr

Περίληψη

Δεδομένου ότι, όλοι οι άνθρωποι χρησιμοποιούν και στηρίζονται στη γνώση και στις εμπειρίες που ήδη κατέχουν, προκειμένου να βρίσκουν λύσεις στα καθημερινά θέματα που τους απασχολούν, μπορούν πλέον να αναζητήσουν τη γνώση με έναν τρόπο διαφορετικό, καινοτόμο και ολιστικό ταυτόχρονα. Η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης (Mezirow, 2007), αποτελεί το θεωρητικό υπόβαθρο για την εκπόνηση αυτής της εργασίας. Μέσω της ενσυναίσθησης (Taylor & Cranton, 2013), οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να κατανοήσουν σε ένα καλύτερο επίπεδο το γνωστικό αντικείμενο το οποίο τίθεται προς μελέτη. Ο σκοπός αφορά στη διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων, μέσω της ενσυναίσθησης, σχετικά με τις νέες διδακτικές μεθόδους και συγκεκριμένα με τη μέθοδο της Μετασχηματίζουσας Μάθησης (ΜΜ) μέσα από την αισθητική εμπειρία του Α. Κόκκου (2011β; 2011α).

Λέξεις κλειδιά: Μετασχηματίζουσα μάθηση, εκπαίδευση για την κοινωνική αλλαγή, ελληνική σύγχρονη πραγματικότητα

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τις θεωρίες της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow και της εκπαίδευσης για την κοινωνική αλλαγή του Freire, ιδωμένες μέσα από την ελληνική σύγχρονη πραγματικότητα. Λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία των δύο θεωριών τόσο για την εκπαίδευση ενηλίκων, όσο και για την ενδυνάμωση των ατόμων, αξίζει να μελετηθεί η συμβολή τους στα σύγχρονα εθνικά προβλήματα όπως η οικονομική κρίση και η εκπαίδευση των μεταναστών αντίστοιχα.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας παρουσιάζονται οι λόγοι, για τους οποίους η διάδοση των ιδεών της μετασχηματίζουσας μάθησης στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα έχει πάρει μεγάλες διαστάσεις. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας αναλύοντας μία μελέτη περίπτωσης εκπαίδευσης μεταναστών στην ελληνική γλώσσα, θα παρουσιαστεί ο ρόλος του εκπαιδευτή και η ανάπτυξη κριτικού στοχασμού στο πλαίσιο της θεωρίας της εκπαίδευσης για την κοινωνική αλλαγή. Τέλος, θα παρουσιαστούν τα βασικότερα συμπεράσματα που προκύπτουν από την εργασία.

Η διάδοση των ιδεών της μετασχηματίζουσας μάθησης στην Ελλάδα του σήμερα

Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow έχει διαδοθεί πολύ στην Ελλάδα τα τελευταία είκοσι χρόνια, έχουν γραφτεί πολλά βιβλία και έχουν γίνει έρευνες γύρω από αυτήν. Πριν αναφερθούν όμως οι λόγοι για την αυξανόμενη διάδοση των ιδεών της μετασχηματίζουσας μάθησης, χρειάζεται να αναλυθούν κάποια βασικά στοιχεία της. Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης στηρίζεται στην επεξεργασία των πεποιθήσεων και των νοητικών συνηθειών μας, ώστε αυτές να παράγουν νοητικές συνήθειες που δεν έχουμε αφομοιώσει άκριτα από άλλους (Mezirow, 2007). Με αυτόν τον τρόπο πρόκειται να διαμορφωθούν αξιόπιστες πεποιθήσεις τόσο για τις εμπειρίες μας όσο και για την πραγματικότητα (Mezirow, ό.π.).

Συστατικά στοιχεία όπως αναφέρει ο Mezirow (2007) είναι η αιτιολόγηση, η αξιολόγηση του πλαισίου αναφοράς και η λήψη αποφάσεων που θα οδηγήσει στην ανάληψη δράσης. Όλες αυτές οι διεργασίες πραγματοποιούνται στο πλαίσιο ενός στοχαστικού διαλόγου, που

επιτρέπει στα άτομα να αξιοποιήσουν τις εμπειρίες τους, να επανεξετάσουν τις παραδοχές τους και να σκεφτούν κριτικά (Illeris, 2014). Για να εμπλακούν στο διάλογο χρειάζεται να σέβονται τον άλλον και τις εμπειρίες του και να μάθουν μέσα από αυτές, αξιολογώντας τις και καταλήγοντας ομαδικά στη νέα αντίληψη (Mezirow, 2007). Με αυτόν τον τρόπο τα άτομα χειραφετούνται και αυτονομούνται, ενώ επίσης μαθαίνουν να δρουν με βάση τους σκοπούς που οι ίδιοι θέτουν, τις αξίες, τα συναισθήματα και τις επεξεργάσιμες νοητικές τους συνήθειες (Mezirow, ό.π.). Άρα αποκτούν αυτοέλεγχο συμμετέχοντας σε μία δημοκρατική διαδικασία κριτικού διαλόγου (Illeris, 2014).

Το ερώτημα, λοιπόν, για τα αίτια επιρροής των παραπάνω ιδεών της μετασχηματίζουσας μάθησης για την ελληνική περίπτωση θα πρέπει να εξεταστεί από πολλές οπτικές γωνίες. Στο σχήμα των αιτιών αυτών βρίσκεται το επιστημονικό ενδιαφέρον για τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, η ανάγκη των εκπαιδευτών ενηλίκων να αποκτήσουν μία δική τους φυσιογνωμία στη διδασκαλία ενήλικων ατόμων, αλλά και αιτίες με κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό και πολιτικό υπόβαθρο (Κόκκος, 2011•2010). Ο πρώτος λόγος αφορά στο επιστημονικό ενδιαφέρον για τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης.

Όπως αναφέρει ο Κόκκος (2010) η θεωρία του κριτικού στοχασμού πάνω στις παραδοχές, ώστε να πραγματοποιηθεί η μετασχηματίζουσα μάθηση, επηρέασε σε μεγάλο βαθμό επιστήμονες του πεδίου την τελευταία εικοσαετία. Η Επιστημονική Ένωση Εκπαιδευτών Ενηλίκων (ΕΕΕΕ) διοργάνωσε δράσεις, σεμινάρια και ομιλίες γύρω από τις ιδέες του Mezirow, το Ανοικτό Πανεπιστήμιο συμπεριέλαβε τη συγκεκριμένη θεωρία στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Ενηλίκων», γράφτηκαν βιβλία και πραγματοποιήθηκαν (και εξακολουθούν να διεξάγονται) έρευνες για την πρακτική εφαρμογή της μετασχηματίζουσας μάθησης (Λιντζέρης, 2010).

Όσο περισσότερο διευρύνεται το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα τόσο πιο πολύ ανάγκη έχει από θεωρίες όπως αυτή της μετασχηματίζουσας μάθησης, που «προτρέπει» τα άτομα να σκέφτονται κριτικά (Illeris, 2014). Επίσης, στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης αξιοποιούνται οι εμπειρίες των συμμετεχόντων στη διεργασία, χαρακτηριστικό που διαθέτουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι και στο οποίο δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαίδευση ενηλίκων (Jarvis, 2010• Κόκκος, 2005). Βασιζόμενοι σε αυτή τη θέση, θα γίνει αναφορά στο δεύτερο λόγο που σχετίζεται με τους εκπαιδευτές.

Εφόσον η μετασχηματίζουσα μάθηση μπορεί να εφαρμοστεί μόνο σε προγράμματα ενηλίκων, τότε όπως υποστηρίζει ο Κόκκος (2011), οι εκπαιδευτές ενηλίκων διαφοροποιούν τη μεθοδολογία τους από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής εκπαίδευσης και αποκτούν μία νέα φυσιογνωμία. Αν και οι εκπαιδευτές ενηλίκων, ακόμη και σήμερα που οι ιδέες της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι ευρέως γνωστές στον κλάδο τους, αντιμετωπίζουν με επιφυλακτικότητα την πρακτική εφαρμογή τους, λόγω ενδεχομένως των απαιτήσεων στο ρόλο του εκπαιδευτή (Λιντζέρης, 2010). Είναι όμως ενθαρρυντικό το γεγονός ότι ακόμη και σε μικρή κλίμακα, εκπαιδευτές ενηλίκων αξιοποιούν τις ιδέες της μετασχηματίζουσας μάθησης στη διδασκαλία τους, επιχειρώντας να δουν τα αποτελέσματα της θεωρίας στην πράξη (Λιντζέρης, ό.π.).

Οι λόγοι ανάπτυξης των ιδεών της μετασχηματίζουσας μάθησης στην Ελλάδα, βρήκαν επίσης πρόσφορο έδαφος λόγω της κοινωνικής, πολιτισμικής, εκπαιδευτικής και πολιτικοοικονομικής κρίσης στη χώρα. Σε σχέση με την κοινωνική κρίση, τα άτομα στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης, όπως αναφέρθηκε, μπορούν να αυτονομηθούν, να απαλλαγούν ή τουλάχιστον να επανεξετάσουν τις παραδοχές τους, τις αντιλήψεις, τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις και να αναλάβουν κοινωνική δράση (Kokkos, 2014).

Ο Jarvis (2010) υποστηρίζει πως η μάθηση έχει άμεση σχέση με τον άνθρωπο ως κοινωνικό ον, στη βάση ότι μπορεί να σκέφτεται κριτικά μέσω των εμπειριών και των ερεθισμάτων από τον κοινωνικό περίγυρο. Όταν όμως οι εμπειρίες και οι παραδοχές

αφορούν στερεότυπα ή διαστρεβλωμένες αντιλήψεις, τότε κι η μάθησή του επηρεάζεται από αυτό (εκπαιδευτική κρίση). Έτσι, ο κριτικός στοχασμός είναι απαραίτητος για την αντιμετώπιση της κοινωνικής και εκπαιδευτικής κρίσης (Kokkos, 2014). Παραμένοντας στην κοινωνική διάσταση της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης, οι συμμετέχοντες στη διεργασία, ανταλλάσσουν ιδέες, απόψεις και εμπειρίες στη βάση του αλληλοσεβασμού, έτσι υπάρχει αντίκτυπος στο σύνολο της κοινωνίας εφόσον τα άτομα μαθαίνουν να επικοινωνούν.

Εάν νοηθεί σαν μία αλυσίδα, όλη αυτή η διαδικασία επηρεάζει και την πολιτισμική κρίση, καθώς η παραγωγή/αναπαραγωγή των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων στην κοινωνία, μειώνει και την πολιτισμική της διάσταση (Mezirow, 2007). Ο κριτικός στοχασμός και η επαναξιολόγηση των συναισθημάτων και των παραδοχών γύρω από όλα αυτά, θα έχει θετικά αποτελέσματα και στην πολιτισμική ταυτότητα της χώρας. Τέλος, αναφορικά με τους πολιτικοοικονομικούς λόγους, η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης έχει και πολιτικές πτυχές. Καταρχήν, η θεωρία προϋποθέτει την συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε έναν στοχαστικό διάλογο, όπου διαμοιράζονται ιδέες, αντιλήψεις και πεποιθήσεις και επαναξιολογούνται (Mezirow, ό.π.).

Ο διάλογος έχει δημοκρατικό χαρακτήρα και αποσκοπεί στην επεξεργασία των πεποιθήσεων , ώστε να γίνουν πιο ανοικτές, για να αναλάβουν δράση (Kokkos, 2014• Malkki, 2010). Τόσο οι πολιτικές, όσο κι η πολιτική στη χώρα μας επιχειρούν να μας μεταδώσουν με ένα αφομοιωτικό τρόπο τις ιδέες τους, τα σχέδιά τους και τις πεποιθήσεις τους με έμμεσο τρόπο, π.χ. ΜΜΕ, αναλυτικά προγράμματα σπουδών, εκπαιδευτική πολιτική κ.α. Εάν τα άτομα καταφέρουν να στοχάζονται κριτικά πάνω στις ιδέες τους και στις ιδέες που λαμβάνουν καθημερινά με έμμεσα ή άμεσα μηνύματα, τότε θα μπορέσουν να χειραφετηθούν και να αναλάβουν και πολιτική δράση (Mezirow, 2007).

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω, οι ιδέες της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης διαδίδονται ολοένα και περισσότερο στην Ελλάδα, για λόγους: επιστημονικού ενδιαφέροντος, ανάγκης εκπαιδευτών ενηλίκων να διαμορφώσουν μία ταυτότητα, κοινωνικούς, πολιτικοοικονομικούς, εκπαιδευτικούς και πολιτισμικούς.

Η εκπαίδευση για την κοινωνική αλλαγή σε ένα εθνικό πρόγραμμα εκπαίδευσης μεταναστών

Όπως η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, έτσι και η θεωρία της εκπαίδευσης για την κοινωνική αλλαγή, θέτει στο επίκεντρο της μάθησης τον ενήλικο εκπαιδευόμενο. Πριν αναλυθεί η μελέτη περίπτωσης, αξίζει να αναφερθούν συνοπτικά οι βασικές θέσεις του κύριου εκφραστή της θεωρίας αυτής, του Paulo Freire. Ο Freire αφιέρωσε τη ζωή του στην εκπαίδευση αναλφάβητων λαών της Βραζιλίας, οι οποίοι βίωναν καταπιεστικές καταστάσεις από τις κυρίαρχες δομές (Κόκκος, 2005). Ο Freire ανέλαβε κοινωνική δράση (εκτός από την εκπαιδευτική), προσπαθώντας να καταφέρει να ενδυναμώσει τα άτομα αυτά ώστε να χειραφετηθούν και να επιφέρουν την κοινωνική αλλαγή (Κόκκος, 2005).

Υποστήριζε πως η «αποταμιευτική εκπαίδευση» ως αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής καταπίεσης έχει ως αποτέλεσμα την αναπαραγωγή των καταπιεστικών δομών (Φρέιρε, 1977). Αντίθετα, μία «προβληματίζουσα εκπαίδευση», μπορεί να ενδυναμώσει τα άτομα, να τα κάνει να αναστοχαστούν και να αποκτήσουν επίγνωση της καταπίεσης που υφίστανται (Κόκκος, 2005• Φρέιρε, 1977). Βασικά στάδια της θεωρίας του ήταν ο διάλογος, η πράξη, η κριτική συνειδητοποίηση και η επεξεργασία της βιωμένης εμπειρίας (Arnett, 2002• Κόκκος, 2005). Ο διάλογος είναι μέρος του επιθυμητού κοινωνικού μετασχηματισμού και οδηγεί τα άτομα να κατανοήσουν την υφιστάμενη καταπίεση (Φρέιρε, 1977).

Κατόπιν, μέσω της πράξης τα άτομα στοχάζονται πάνω σε αναπαραστάσεις της πραγματικότητας ώστε να ανταλλάξουν ιδέες, απόψεις και εμπειρίες και πάλι για να κατανοήσουν την κατάστασή τους (Κόκκος, 2011). Ο εκπαιδευτής τους βοηθά να συνειδητοποιήσουν κριτικά τις αιτίες που συμβάλουν στην καταπιεστική ζωή τους ώστε να

αποκτήσουν τα εφόδια για να τις αντιμετωπίσουν (Φρέιρε, 1977). Τέλος, για την επεξεργασία της βιωμένης εμπειρίας, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν σε μία διαδικασία κριτικού στοχασμού πάνω στις εμπειρίες τους μέσω κωδικοποιήσεων και αποκωδικοποιήσεων της πραγματικότητας (Μάνθου, 2007). Με βάση όλα τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό ότι ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων έχει ιδιαίτερη σημασία και η συμβολή του είναι καθοριστική.

Ο εκπαιδευτής και ο τρόπος προσέγγισης της ομάδας

Ο Freire θεωρεί πως η εκπαίδευση δεν μπορεί να είναι ουδέτερη, αλλά θα πρέπει να συμβάλει ώστε τα άτομα να απελευθερωθούν από τις καταπιεστικές δομές που επικρατούν (Κόκκος, 2011). Στη μελέτη περίπτωσης που εξετάζεται, οι εκπαιδευόμενοι είναι διάφορων εθνικών ομάδων, έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά και διαμορφωμένες αντιλήψεις. Σκοπός είναι η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, ώστε να μπορούν να επικοινωνούν στην χώρα υποδοχής τους (Ελλάδα). Ωστόσο, όπως φαίνεται στην μελέτη περίπτωσης, υπάρχουν κάποια προβλήματα στην εκπαιδευτική ομάδα, προβλήματα που θα πρέπει να διερευνήσει ο εκπαιδευτής για να εφαρμόσει τη θεωρία της κοινωνικής αλλαγής του Freire (Κόκκος, ό.π.).

Τα προβλήματα αυτά είναι ότι κάποιοι από τους συμμετέχοντες έχουν έρθει παράνομα στη χώρα, εργάζονται σε συνθήκες παράτυπης και επισφαλούς εργασίας, έχουν προκαταλήψεις και στερεότυπα και έχει δημιουργηθεί και μία υποομάδα που εμποδίζει την επικοινωνία και τη δυναμική της ευρύτερης ομάδας (Κόκκος, ό.π.). Σύμφωνα με την Λευθεριώτου (2010) ο εκπαιδευτής ως «προβληματίζων παιδαγωγός», θα πρέπει αρχικά να αποδεχτεί τις νέες σχέσεις που θα καθορίσουν τη μάθηση. Ο εκπαιδευτής δεν είναι πια το επίκεντρο της μάθησης, αλλά εκείνος που καθοδηγεί και βοηθά τη διεργασία της μάθησης. Οι εκπαιδευόμενοι αποτελούν το κέντρο της μάθησης και ο εκπαιδευτής μαθαίνει με τη σειρά του από την επαφή μαζί τους (Λευθεριώτου, ό.π.). Στόχος είναι η εμπλοκή των εκπαιδευομένων σε έναν δημιουργικό και στοχαστικό διάλογο.

Εξαιτίας των δυσκολιών στη γλωσσική επικοινωνία, ο Freire προτείνει τη χρήση αναπαραστάσεων της πραγματικότητας, κωδικοποιημένες μέσα από εικόνες, σκίτσα, κ.α. (Μάνθου, 2007). Στόχος είναι η κριτική συνειδητοποίηση των καταπιεσμένων δομών που υφίστανται και παράλληλα θα μάθουν να επεξεργάζονται ελληνικές λέξεις (Κόκκος, 2011). Η Λευθεριώτου (2010) τονίζει πως ο εκπαιδευτής ενηλίκων στη θεωρία του Freire θα πρέπει να εγείρει το διάλογο, τονίζοντας τις ισότιμες σχέσεις των συμμετεχόντων. Αυτό μπορεί να επηρεάσει την υποομάδα, ώστε να ενταχθεί στην ευρύτερη ομάδα. Συστατικά στοιχεία για την αντιμετώπιση της υποομάδας και των στερεοτύπων/προκαταλήψεων που έχουν διαμορφώσει οι συμμετέχοντες, είναι η καλλιέργεια κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης και πίστης στον άνθρωπο από τον εκπαιδευτή, η αναγνώριση της αξίας των άλλων, η ταπεινοφροσύνη και ο κριτικός στοχασμός (Λευθεριώτου, ό.π.).

Ο Freire (2006, στο Λευθεριώτου, 2010) συνοψίζει τα προσόντα του εκπαιδευτή ενηλίκων σε όλη αυτή τη διαδικασία θέτοντας ως πρωταρχικό αυτό της ταπεινοφροσύνης. Τα προσόντα του εκπαιδευτή εκτός από τα τυπικά προσόντα και την κατάρτιση πάνω στην εφαρμογή της θεωρίας του Freire είναι το θάρρος, η μαχητική αγάπη, η ανεκτικότητα, η αποφασιστικότητα, η ανυπόμονη υπομονή, η χαρά της ζωής, η προετοιμασία και η διαρκής αξιολόγηση (Λευθεριώτου, ό.π.). Κατά συνέπεια, θα πρέπει να διαθέτει όλα τα παραπάνω και κυρίως να προσεγγίσει τους εκπαιδευόμενους αντιμετωπίζοντάς τους ως ισότιμους.

Η διεργασία του κριτικού στοχασμού

Ο κριτικός στοχασμός κατά τον Mezirow (2007) είναι μία διεργασία κατά την οποία τα άτομα εξετάζουν τα συναισθήματά τους και αξιολογούν κριτικά τις παραδοχές τους, προκειμένου να μετασχηματίσουν δεδομένες νοητικές συνήθειες και πεποιθήσεις. Βασικός σκοπός του κριτικού στοχασμού είναι οι παραδοχές να γίνουν πιο ανοικτές, αιτιολογημένες και έτοιμες για αλλαγή (Mezirow, ό.π.). Όπως αναφέρει ο Λιντζέρης (2010), αξιοποιώντας

τον κριτικό στοχασμό τα άτομα μπορούν να παράγουν αληθινές απόψεις και παραδοχές και σε αυτή τη βάση να μπορέσουν να πάρουν ώριμες αποφάσεις.

Οι παραδοχές των ατόμων σύμφωνα με τον Mezirow (2007) θεωρούνται πιο αξιόπιστες, όταν μπορούν να κατανοηθούν και να ταξινομηθούν από τα ίδια τα άτομα μέσω του κριτικού στοχασμού και δεν βασίζονται σε παραδοχές, που τα άτομα έχουν αφομοιώσει χωρίς να αξιολογήσουν από το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Κατά τον Κόκκο (2010) από την παιδική ηλικία, τα άτομα ενσωματώνουν παραδοχές, ως αποτέλεσμα της ένταξής τους στο κοινωνικό πλαίσιο. Ωστόσο, πολλές από αυτές με τις οποίες ζουν, σκέπτονται και δρουν τα άτομα είναι παραδοχές που εκφράζουν τις νόρμες της επικρατούσας κουλτούρας (Mezirow, 2007). Η σημασία του κριτικού στοχασμού έγκειται στην πρόταση του Mezirow να αναστοχαστούν τα άτομα κριτικά πάνω στις παραδοχές τους για να τις αξιολογήσουν και να τις ερμηνεύσουν ή να τις μετασχηματίσουν (Λιντζέρης, 2010).

Το αποτέλεσμα του κριτικού στοχασμού στις παραδοχές, είναι τα άτομα να ενισχυθούν σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, ώστε να αποκτήσουν κριτική στάση αλλά και να ενεργούν με βάση τις δικές τους αξίες, συναισθήματα και ερμηνείες για την πραγματικότητα (Λιντζέρης, ό.π.). Με αυτόν τον τρόπο, αποκτούν αυτοέλεγχο, κοινωνική υπευθυνότητα και κριτική σκέψη (Mezirow, 2007). Η κριτική αξιολόγηση των συναισθημάτων και των παραδοχών, έχει αφετηρία της ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα που τίθεται από τον εκπαιδευτή, ενθαρρύνοντας τους εκπαιδευόμενους να εκφράσουν χωρίς να τους κατευθύνει, τα συναισθήματά τους και τις παραδοχές τους για ένα θέμα.

Κατόπιν, μέσω του διαλόγου τα άτομα ανταλλάσουν εμπειρίες, απόψεις και παραδοχές και με τη βοήθεια του εκπαιδευτή αναστοχάζονται κριτικά πάνω σε αυτές, επιχειρώντας να τις αξιολογήσουν (Mezirow, ό.π.). Συμπερασματικά, ο κριτικός στοχασμός πάνω στις παραδοχές, έχει άμεση σχέση με τη συμμετοχή σε έναν στοχαστικό διάλογο, ενώ όπως αναφέρει ο Λιντζέρης (2010) κριτικός στοχασμός, ορθολογικός διάλογος και χειραφέτηση των ατόμων συνιστούν τα τρία βασικά στοιχεία της μετασχηματίζουσας μάθησης κατά τον Mezirow.

Εφόσον ομαλοποιηθούν οι σχέσεις μέσα στην ομάδα, κυρίως όσον αφορά την έλλειψη επικοινωνίας των μελών, τότε μπορεί να αξιοποιηθεί η μέθοδος του κριτικού στοχασμού, όπως προτείνεται από τον Freire. Η ύπαρξη επικοινωνίας είναι αναγκαία προϋπόθεση ώστε να εμπλακούν οι εκπαιδευόμενοι στο διάλογο (Κόκκος, 2011). Τα βασικά προβλήματα που διερευνήθηκαν από τον εκπαιδευτή ήταν οι συνθήκες εργασίας και διαμονής στη χώρα και η ύπαρξη στερεοτύπων. Τα προβλήματα αυτά δείχνουν ότι τα άτομα βιώνουν καταπιεστικές καταστάσεις, αλλά δεν τις γνωρίζουν σε βάθος οπότε ένα πρώτο βήμα είναι σύμφωνα με τη Μάνθου (2007) η προσέγγιση της πραγματικότητας με μία εικόνα ή ένα ιχνογράφημα. Η εικόνα θα πρέπει να απεικονίζει την αναπαράσταση, για παράδειγμα, της παράνομης εργασίας και αφορά το σημείο εκκίνησης της μάθησης.

Ο εκπαιδευτής αναφέρει αρχικά παραγωγικές λέξεις με βάση την εικόνα, όπως «εργασία», «επάγγελμα», «μισθός» (Κόκκος, 2005). Στη συνέχεια, ζητά από τους εκπαιδευόμενους να αποκωδικοποιήσουν τις λέξεις αυτές σε ευρύτερες έννοιες που σχετίζονται με την εικόνα και τη ζωή τους, π.χ. «φαγητό», «κατοικία», «κεφάλαιο» (Μάνθου, 2007). Σύμφωνα με την Beckett (2013), η αποκωδικοποίηση συμβάλει στην εμβάθυνση των εκπαιδευομένων στην πραγματικότητα. Η κριτική επεξεργασία των κωδικοποιήσεων και της εμπειρίας τους θα οδηγήσει τα άτομα να συνειδητοποιήσουν κριτικά τις αιτίες της καταπίεσής τους, ώστε να αναλάβουν δράση για την κοινωνική αλλαγή ή τουλάχιστον για την χειραφέτησή τους.

Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία μελετήθηκαν οι θεωρίες της μετασχηματίζουσας μάθησης και της εκπαίδευσης για την κοινωνική αλλαγή, καθώς και οι εφαρμογές τους στο ελληνικό γίγνεσθαι. Ειδικότερα, μελετήθηκαν οι λόγοι διάδοσης των ιδεών της μετασχηματίζουσας μάθησης που ολοένα και αυξάνεται στην Ελλάδα. Το επιστημονικό ενδιαφέρον, το

πρόσφορο έδαφος σε φορείς, ο ρόλος των εκπαιδευτών, αλλά κι η ανάγκη σε κοινωνικό, εκπαιδευτικό, πολιτισμικό και πολιτικοοικονομικό επίπεδο τέθηκαν ως κύριοι λόγοι.

Κατόπιν, σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης μεταναστών, επιχειρήθηκε να εφαρμοστεί η μέθοδος της εκπαίδευσης για την κοινωνική αλλαγή. Ο ρόλος του εκπαιδευτή και ο τρόπος προσέγγισης της ομάδας είναι καθοριστικός. Θα πρέπει ουσιαστικά να ενισχύσει την ισότητα στις σχέσεις, να έχει ταπεινοφροσύνη και αποφασιστικότητα. Η διεργασία του κριτικού στοχασμού θα ξεκινήσει με μία εικόνα που θα απεικονίζει ένα πρόβλημα, το οποίο οι εκπαιδευόμενοι γνωρίζουν μερικώς και όχι σε βάθος. Μέσα από την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση, οι εκπαιδευόμενοι θα προσεγγίσουν την πραγματικότητα και τις αιτίες της καταπίεσης, ώστε να αναλάβουν δράση για την κοινωνική αλλαγή και να χειραφετηθούν ως άτομα, μαθαίνοντας ταυτόχρονα ελληνικές λέξεις.

Αναφορές

Arnett, R. (2002). Paulo Freire's revolutionary pedagogy: From a story-centered to a narrative-centered communication. *Ethic Qualitative Inquiry, 8*(4), 489-510. DOI: 10.1177/10778004008004006.

Beckett, K. (2013). Paulo Freire and the concept of education. *Educational Philosophy and Theory, 45*(1), 49-62. DOI: 10.1080/00131857.2012.715385.

Illeris, K. (2014). Transformative learning and identity. *Journal of Transformative Education, 12*(2), 148-163. DOI: 10.1177/1541344614548423.

Jarvis, P. (2010). Η ανθρώπινη μάθηση: ένα υπαρξιακό φαινόμενο. Στο *Λόγος του κατά την αναγόρευσή του ως επίτιμου διδάκτορος του ΕΑΠ*, Παράλληλα Κείμενα για την ενότητα «Σύγχρονες Προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων» ΕΚΕ 52. Πάτρα: ΕΑΠ.

Kokkos, A. (2014). Could transformative learning be appreciated in Europe? *Journal of Transformative Education, 12*(2), 180-196. DOI: 10.1177/1541344614540052.

Κόκκος, Α. (2011). *Σύγχρονες Προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κόκκος, Α. (2010). Κριτικός Στοχασμός: Ένα κρίσιμο ζήτημα. Η συμβολή του Jack Mezirow. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων, διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σελ. 76-79). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης*. Τόμος Α. Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Λευθεριώτου, Π. (2010). Ο ρόλος και η εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην Ελλάδα: ιστορική αναδρομή και σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σελ. 271-305). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λιντζέρης, Π. (2010). Θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης: Δυνατότητα για μία κριτική και χειραφετική στροφή στην πρακτική της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων, διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σελ. 94-123). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Malkki, K. (2010). Building on Mezirow's theory of transformative learning: Theorizing the challenges to reflection. *Journal of Transformative Education, 8*(1), 42-62. DOI: 10.1177/1541344611403315.

Μάνθου, Χ. (2007). Το παιδαγωγικό πρόγραμμα του Freire. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 10, 22-26. Στο: Παράλληλα Κείμενα για την ενότητα «Σύγχρονες Προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων» ΕΚΕ 52. Πάτρα: ΕΑΠ.

Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του Μετασχηματισμού. Στο J. Mezirow & Συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σελ. 43-69). Α. Κόκκος (επιμ.), Γ. Κουλαουζίδης (μτφ). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Φρέιρε, Π. (1977). Η αγωγή του καταπιεζόμενου. Γ. Κρητικός (μτφρ). Αθήνα: Κέδρος-Ράππα.

Μακροχρόνια άνεργοι: Εκπαιδευτικές ανάγκες, κίνητρα, εμπόδια και προτάσεις συμμετοχής τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα

Μανωλοπούλου Κωνσταντίνα
Νηπιαγωγός, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Εκπαίδευσης Ενηλίκων
kmanolopoulou4383@gmail.com

Σπανού Ευαγγελία
Φιλόλογος Ειδικής Αγωγής, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Εκπαίδευσης Ενηλίκων
evaspanou@sch.gr

Περίληψη

Η εκπαίδευση σ' ένα κράτους δικαίου πρέπει να παρέχεται ισότιμα σ' όλα τα άτομα χωρίς να σταματά στην υποχρεωτική εκπαίδευση, άλλα το άτομο δια βίου να επιμορφώνεται. Η εκπαίδευση ενηλίκων εστιάζει τόσο στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων όσο και στη διαμόρφωση μιας ώριμης και ολοκληρωμένης προσωπικότητας, που συμμετέχει στα κοινά, έχει λόγο στις κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις. Η παρούσα μελέτη διερευνά μέσω συνεντεύξεων την ευπαθή κοινωνική ομάδα των μακροχρόνια άνεργων και συγκεκριμένα μελετήθηκαν οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες, τα κίνητρα που τους οδηγούν στην παρακολούθηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, τα εμπόδια που συναντούν είτε πριν είτε κατά τη διάρκεια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και οι προτάσεις τους προς τους φορείς, ώστε ολοένα και περισσότεροι μακροχρόνια άνεργοι να συμμετέχουν σε αυτά.

Λέξεις κλειδιά: μακροχρόνια άνεργοι, εκπαιδευτικές ανάγκες, κίνητρα, εμπόδια

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον ορισμό της Eurostat ως άνεργοι ορίζονται τα άτομα ηλικίας 15-74 ετών που α)δεν εργάστηκαν καθόλου, δεν είχαν εργασία, δεν απουσίαζαν προσωρινά λόγω ασθένειας, άδειας κ.τ.λ., β)είναι διαθέσιμα για εργασία, δηλαδή ως μισθωτοί ή μη μισθωτοί γ)αναζητούν ενεργά απασχόληση, δ)έχουν βρει εργασία και θα ξεκινήσουν εντός τριών μηνών το αργότερο (Τσιρώνη,2015:15–16·ΟΑΕΔ,2021).

Για τον Οργανισμό Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού(ΟΑΕΔ), ο παραπάνω ορισμός διαφοροποιείται, καθώς ταυτίζεται με την ικανότητα τους προς επιδότηση από τον Οργανισμό. Πιο συγκεκριμένα, με βάση το άρθρο 3 του νόμου 1545/1985, ως άνεργος ορίζεται ο μισθωτός που μετά τη λύση ή τη λήξη της εργασιακής σχέσης αναζητεί εργασία και αποδέχεται να απασχοληθεί σε εργασία που του προσφέρει ο ΟΑΕΔ στον ευρύτερο επαγγελματικό κλάδο του ή να παρακολουθήσει προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και γενικά επωφελείται από κάθε δυνατότητα απασχόλησης (Ν.1545/1985). Ο ΟΑΕΔ ταυτίζει την ανεργία με την υπό προϋποθέσεις εγγραφή των ατόμων στα μητρώα του και την επιδότηση τους. (Αμοριανού&Κοντογεωργοπούλου,2007 στο Τσιρώνη, 2015:18-19). Οι μακροχρόνια όμως άνεργοι εμπίπτουν στην κατηγορία των ευπαθών ομάδων.

Ο Ν.4019/2011(ΦΕΚ216Α΄)για την «Κοινωνική Οικονομία και Κοινωνική Επιχειρηματικότητα», ορίζει πώς εντάσσονται στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, ευπαθείς ή ομάδες υψηλού κινδύνου, τα άτομα του πληθυσμού που έχουν περιορισμένη ή καθόλου πρόσβαση σε κοινωνικά και δημόσια αγαθά και δυσκολεύονται ή αδυνατούν σε πολλά επίπεδα και σε διάφορους τομείς να έχουν ποιότητα ζωής. Με βάση τον παραπάνω ορισμό, οι μακροχρόνια άνεργοι βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, διότι έχουν παραμείνει άνεργοι για διάστημα άνω των δώδεκα μηνών και δυσκολεύονται να ενταχθούν στην αγορά εργασίας με ακραίο αποτέλεσμα την υιοθέτηση μιας παθητικής στάσης απέναντι στη ζωή

και τον κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού.

Στην Ελλάδα, λόγω της οικονομικής κρίσης, η ανεργία έφτασε σε πολύ υψηλά επίπεδα. Σύμφωνα με τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης(ΟΟΣΑ)το 2014(OECD, 2016),στο σύνολο των ανέργων, το 73,5% ήταν μακροχρόνια άνεργοι. Τον οικονομικό αντίκτυπο της κρίσης της πανδημίας στις χώρες της Ευρωζώνης, καταγράφει πρόσφατη έκθεση του Διεθνούς Νομισματικού Ταμείου(ΔΝΤ). Αναφέρεται ιδιαιτέρως η Ελλάδα, καθώς το πρόβλημα της μακροχρόνιας ανεργίας έχει επιδράσει αρνητικά στις δεξιότητες του εργατικού της δυναμικού. Ενώ άλλες χώρες δίνουν προτεραιότητα στις δαπάνες για προγράμματα κατάρτισης, η Ελλάδα δίνει στην άμεση δημιουργία θέσεων εργασίας(IMF, 2021).Φαίνεται ότι η αγορά εργασίας λειτουργεί αναποτελεσματικά, καθώς ο ΟΑΕΔ προσπαθεί να καταπολεμήσει τα υψηλά επίπεδα ανεργίας, υλοποιώντας προγράμματα για ανέργους, μακροχρόνιους ή μη, με επιταγές(voucher) επανένταξης στην αγορά εργασίας και με επιχορηγήσεις επιχειρήσεων για την πρόσληψη αυτών που συμμετέχουν σε κάποιο πρόγραμμα. (ΟΑΕΔ,2021·IMF,2021).

Χαρακτηριστικό των μακροχρόνια ανέργων είναι η απουσία μαθησιακής κουλτούρας, η οποία συνδέεται συνήθως με την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου και την ελλιπή εκπαίδευση. Τα κίνητρα μάθησής τους είναι εξωτερικά κι έτσι ματαιώνονται ή παραιτούνται. Πιθανώς, τα εμπόδια που προβάλλουν για την μαθησιακή διαδικασία οφείλονται, είτε στην έλλειψη των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του προγράμματος, είτε στη χαμηλή αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση, γεγονός που τους οδηγεί σε αδράνεια. Να σημειωθεί βέβαια, ότι κάθε περίπτωση είναι μοναδική, γι’ αυτό οφείλεται να εξετάζεται ξεχωριστά(ΕΥΣΕΚΤ,2021:3-4).

Θεωρητικό πλαίσιο

Εκπαιδευτικές ανάγκες και μακροχρόνια άνεργοι

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι είναι άτομα με ιδιαίτερα βιώματα και προσωπικά χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα, προσδοκίες, κίνητρα, επιθυμίες, στάσεις κι συμπεριφορές (Βεργίδης&Καραλής,1999:22) και οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες ιδιαίτερες. Εκπαιδευτική ανάγκη είναι το έλλειμμα προσόντων, γνώσεων, στάσεων, η κάλυψη του οποίου αποτελεί αντικείμενο στοχευμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης. Η συνειδητοποίηση της έλλειψης συμβαίνει είτε σε προσωπικό ή διαπροσωπικό επίπεδο είτε στον κοινωνικό περίγυρο (Καραλής&Παπαγεωργίου,2012:63,68). Έτσι, οι ανάγκες μπορούν να προσεγγιστούν από διάφορες σκοπιές. Στο παρόν αναφέρονται οι σκοπιές στις οποίες έχει βασιστεί η μελέτη: Α)η ψυχολογική προσέγγιση βασισμένη στη θεωρία αναγκών του Maslow,στην οποία οι ανάγκες ταξινομούνται και ιεραρχούνται σε μια πυραμίδα. Στη βάση αυτής βρίσκονται οι βιολογικές ανάγκες και η ανάγκη γι’ ασφάλεια, στη συνέχεια οι κοινωνικές ανάγκες, όπως η ένταξη, η αποδοχή, οι κοινωνικοί δεσμοί κι ακολουθούν οι ανάγκες αυτοεκτίμησης, αυτοσεβασμού, επιδοκιμασίας και αναγνώρισης. Στο κέντρο συναντώνται οι γνωστικές ανάγκες και στην προτελευταία βαθμίδα οι αισθητικές. Στην κορυφή τοποθετούνται οι ανάγκες για αυτοπραγμάτωση, αυτοεκπλήρωση, αξιοποίηση του εσωτερικού δυναμικού, η δημιουργικότητα και η αυτοέκφραση.Τα προγράμματα ενηλίκων είναι απαραίτητο να αποσκοπούν στην κατανόηση του εαυτού των εκπαιδευομένων και να στοχεύουν στην αύξηση της αυτοπεποίθησης και της αυτοέκφρασης(Rogers,1999:126-128· Βεργίδης&Καραλής,1999:23). Β)η τυπολογία Βεργίδη,όπου χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες,στις συνειδητές και ρητές, στις συνειδητές και μη ρητές και στις λανθάνουσες,καθώς δεν είναι το ίδιο αντιληπτές απ’ όλους.Αναφέρει πώς α)συνειδητές και ρητές είναι οι ανάγκες που έχουν διαπιστώσει οι εκπαιδευόμενοι και τις διατυπώνουν όταν ερωτηθούν, β)συνειδητές και μη ρητές ως τις ανάγκες που,αν και έχουν συνειδητοποιηθεί δεν διατυπώνονται ή δεν αποκαλύπτονται από τους εκπαιδευόμενους για διάφορους λόγους, και γ)ως λανθάνουσες τις ανάγκες,τις οποίες δεν γνωρίζουν πως υπάρχουν,γιατί δεν έχουν την πλήρη εποπτεία των απαιτήσεων του κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος

και των ενδεχόμενων αλλαγών και μεταβολών σε αυτό(Καραλής&Παπαγεωργίου,2012:63-64).Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μακροχρόνια ανέργων δεν εντοπίζονται σε όλες τις περιπτώσεις στην ίδια κλίμακα και εξαρτώνται από πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες. Άρα, κρίνεται σκόπιμο να διερευνώνται πριν τον σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός τέτοιου εκπαιδευτικού προγράμματος(ΕΥΣΕΚΤ,2021:3).

Κίνητρα και μακροχρόνια άνεργοι

Τα κίνητρα (Κωσταρίδου–Ευκλείδη,1997 στο Ρούσσου,2020) είναι αυτά που κινούν και ωθούν το άτομο να ενεργήσει, οι εσωτερικοί ή εξωτερικοί παράγοντες που αυξάνουν την δραστηριοποίηση του ατόμου και το υποκινούν προς την επίτευξη ενός σκοπού. Σύμφωνα με τον Rogers (1999),τα κίνητρα χωρίζονται σε εσωτερικά, δηλαδή εσωτερικές πιέσεις ή λογικές αποφάσεις που δημιουργούν την επιθυμία για μαθησιακές αλλαγές και εξωτερικά, όπως εξωτερικά εναύσματα ή πιέσεις, τιμωρίες ή εξετάσεις(Rogers,1999:126-129).Τα κίνητρα μάθησης μπορούν επίσης να διακριθούν σε ενδογενή και εξωγενή σύμφωνα με τους Ryan&Deci(2000).Τα ενδογενή είναι αυτά που αποσκοπούν στην ικανοποίηση του ατόμου και του εσωτερικού του κόσμου. Μπορούν να διακριθούν σε γνωστικά, αυτοέκφρασης, αυτοεκτίμησης και διαπροσωπικών σχέσεων(Ryan&Deci,2000:68-78). Από την άλλη πλευρά, τα εξωγενή συνδέονται με τα αποτελέσματα που προσδοκά απ' τη μάθηση, τις αμοιβές και τα οφέλη(Κωσταρίδου-Ευκλείδη,1999 στο Παπατσίρου,2019:24). Έχει σημειωθεί ότι τα εξωγενή κίνητρα ενδέχεται να δημιουργήσουν καταστάσεις άγχους, πίεσης και ανταγωνισμού έχοντας ως αποτέλεσμα να δράσουν ως αντικίνητρα (Fontana,1996 στο Παπατσίρου,2019:25).Έτσι, οι λόγοι συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα στην εκπαίδευση ενηλίκων ποικίλουν. Η κατηγοριοποίηση αυτών έχει σχέση με την κατάσταση ζωής ενός ατόμου και την αλληλεπίδρασή του με το εξωτερικό περιβάλλον, και δη στους μακροχρόνια ανέργους(Marston&McDonald,2008:256).

Εμπόδια και μακροχρόνια άνεργοι

Όποιος έχει διδάξει ενήλικες έχει συναντήσει άτομα που δεν είναι σε θέση να μάθουν τίποτα και κατά συνέπεια προκύπτει ένας σοβαρός φραγμός στη μάθηση(Rogers, 1999:273). Ο Rogers(1999) κατατάσσει τα εμπόδια σε τρείς κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσει τα εμπόδια που αφορούν την κακή οργάνωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τη στοχοθεσία τους, το συντονισμό και τις υποδομές τους, με αποτέλεσμα την άρνηση ή την αδιαφορία των εκπαιδευομένων(Χατζησταμάτης,2012).Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται οι φραγμοί που απορρέουν από φυσικούς και περιβαλλοντικοί παράγοντες, έγνοιες και υποχρεώσεις των συμμετεχόντων, κακές σχέσεις με τον διδάσκοντα(Rogers, 1999:273-292).Τέλος στην τρίτη κατηγορία, περιλαμβάνονται τα εσωτερικά εμπόδια συνδεόμενα με την προσωπικότητα των εκπαιδευόμενων. Είναι εμπόδια που έχουν να κάνουν με τις προϋπάρχουσες γνώσεις, εμπειρίες και στάσεις των εκπαιδευομένων γιατί προσκολλώνται σε αυτές, με ψυχολογικούς παράγοντες που οδηγούν στην άρνηση για μάθηση, όπως το άγχος του φόβου της αποτυχίας, της κριτικής, του αβέβαιου, της γελιοποίησης. Ταυτόχρονα, ενυπάρχουν τα μόνιμα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων, όπως η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η έλλειψη αυτοπεποίθησης(Κόκκος,1999:64–65).Τα παραπάνω είναι χαρακτηριστικά εμπόδια και των μακροχρόνια ανέργων(ΕΥΣΕΚΤ,2021:3).

Βιβλιογραφική επισκόπηση

Η πρώτη έρευνα που χρησιμοποιήθηκε ως οδηγός ήταν των Marston&McDonald(2008). Οι συμμετέχοντες ήταν μακροχρόνια άνεργοι και σκοπός της έρευνας ήταν να αξιολογήσει την «ταλαιπωρία και τη βοήθεια», όσον αφορά τη συμβολή της υπηρεσίας «Job Network» στο κίνητρό τους για την αναζήτηση κι εύρεση εργασίας. Απ' τις απαντήσεις τους καταδείχτηκε, πώς ο χρόνος που ξοδεύουν στην αναζήτηση εργασίας και ο τρόπος που παρέχονται υπηρεσίες απ' το «Job Network»,θεωρείται χαμένος, καθώς παρόλο που έχουν

προσόντα, γνώσεις και επαγγελματική εμπειρία δε τους προσφέρεται εργασία. Αντίθετα, τους προσφέρονται μαθήματα γενικής χρήσης με αποτέλεσμα αυτά τα προγράμματα να ελαχιστοποιούν τα κίνητρά τους, να έχουν διαβρωτική επίδραση στην αυτοεκτίμησή τους και το αίσθημα της ματαίωσης να τους κυριαρχεί.

Διερευνώντας στη συνέχεια τα κίνητρα συμμετοχής ενός ατόμου σε οποιαδήποτε δράση, οι Ryan&Deci(2000) ανέδειξαν τη σημασία των εσωτερικών-ενδογενών κινήτρων για την ανάπτυξη και εξέλιξη της προσωπικότητας του ατόμου και την αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς του, καθώς και τις συνθήκες που προάγουν αυτές τις διαδικασίες. Οι έρευνές τους καταλήγουν στο αν τα κοινωνικά πλαίσια ανταποκρίνονται στις βασικές ψυχολογικές ανάγκες των ατόμων, τότε τους παρέχεται το κατάλληλο αναπτυξιακό πλέγμα ώστε να ενεργοποιηθούν. Αν όμως ενεργούν αντίθετα, τότε τα κίνητρα αποδυναμώνονται και τα άτομα διακατέχονται από έλλειψη πρωτοβουλίας και ευθύνης· αλλά ταυτόχρονα οδηγούνται σε αισθήματα φόβου και αγωνίας έως και μέχρι την ψυχοπαθολογία.

Αναζητώντας πιο συγκεκριμένα τα κίνητρα συμμετοχής των ανέργων σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, εντοπίστηκε στην έρευνα του Κωστόπουλου(2019),ότι οι συμμετέχοντες, εκ των οποίων το 51,4% ήταν μακροχρόνια άνεργοι, δήλωσαν ως σημαντικότερο κίνητρο την εύρεση εργασίας και εν συνεχεία, έθεσαν ως προτεραιότητες την αποδοτικότητα στην εργασία τους, την αύξηση των αμοιβών και την διατήρηση της μελλοντικής θέσης. Ως προς τα εμπόδια συμμετοχής σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, πρωτεύον αναδείχτηκε το κόστος συμμετοχής, ακολουθώντας η έλλειψη πληροφόρησης και ενημέρωσης, η δυσκολία μετακίνησης, η έλλειψη χρόνου λόγω εργασιακών υποχρεώσεων, ασχολιών και οικογενειακών υποχρεώσεων (Κωστόπουλος,2019:5).

Στο ίδιο περίπου μήκος κύματος περί εμποδίων κινείται και η έρευνα της Παπατσίρου (2019) σε άνεργους εκπαιδευτικούς, με 60,2% αναφορά σε μακροχρόνια ανέργους επί του συνόλου του δείγματος, για την συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα. Η έρευνα κατέδειξε ότι κυρίαρχα εμπόδια είναι όσα σχετίζονται με την δική τους κατάσταση αλλά και απ’ το ίδιο το πρόγραμμα, όπως το κόστος συμμετοχής, η ελλιπής ενημέρωση, η οργάνωση και η διάρκειά τους. Λιγότερο σημαντικοί ήταν οι παράγοντες της πρόσβασης και της αξίας των προγραμμάτων, ενώ ελάχιστη σημασία απέδωσαν στα εσωτερικά εμπόδια. Η συγκεκριμένη έρευνα ανέδειξε ως τα ισχυρότερα κίνητρα, αυτά που προσανατολίζονται στη μάθηση. Δευτερευόντως αναφέρθηκε η απόκτηση προσόντων, ώστε να απασχοληθούν στην εκπαίδευση(Παπατσίρου,2019:1).

Τέλος, η πληθώρα των διαθέσιμων προγραμμάτων που προσφέρονται στους ανέργους, δεν οργανώνονται λαμβάνοντας υπόψιν τις εκπαιδευτικές ανάγκες τους αλλά μόνο της αγοράς εργασίας. Στην έρευνα του ο Thomsen(2009) αναφέρει χαρακτηριστικά, ότι «*τα διαθέσιμα προγράμματα δεν πληρούν (ή δεν πληρούν πλήρως) τις ανάγκες των ανέργων. Απ’ τη μία συγκεκριμένες ανάγκες μπορεί να μην παρατηρηθούν (ή να μην αναγνωριστούν) απ’ τον υπεύθυνο εργασίας, απ’ την άλλη πλευρά, το σύνολο των διαθέσιμων προγραμμάτων και δραστηριοτήτων μπορεί να είναι ελλιπές ή άκαμπτο για να ικανοποιήσει επαρκώς τις ανάγκες»* (Thomsen, 2009:450).

Ερευνητικό πλαίσιο

Μεθοδολογία της έρευνας - Ερευνητικό εργαλείο

Ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή της έρευνας ακολουθεί τις αρχές της ποιοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης. Αφορά την διερεύνηση σε μικροκλίμακα, μιας μικρής ομάδας ευπαθών ατόμων μακροχρόνια ανέργων του νομού Αττικής. Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη προσέγγιση ως η καταλληλότερη, λόγω της άμεσης επαφής με τους ερωτηθέντες και καταγραφή εις βάθος των εμπειριών, απόψεων, σκέψεων και στάσεων τους, καθώς και των προσωπικών αναγκών, κινήτρων, εμποδίων και προτάσεών τους σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα(Ίσαρη&Πουρκός,2015).Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της ημιδομημένης ατομικής συνέντευξης, αποτελούμενη από ένα σύνολο προκαθορισμένων

ερωτήσεων. Θεωρείται ως ο καταλληλότερος οδηγός σε νέους ποιοτικούς ερευνητές, για τα σημαντικά θέματα της συνέντευξης. Ο συγκεκριμένος τύπος παρουσιάζει ευελιξία στην τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων, στην εμβάθυνση σε κάποια θέματα, στη σειρά των ερωτήσεων και στην πρόσθεση ή αφαίρεση ερωτήσεων ή θεμάτων (Ίσαρη&Πουρκός,2015:97).Καθορίστηκαν συναντήσεις με κάθε συνεντευξιαζόμενο, είτε μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας είτε με τη χρήση νέων τεχνολογικών μέσων. Δύο από τις συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης, τηρώντας τα μέτρα προστασίας κατά του Covid-19. Στη συνέχεια αφού αναλύθηκαν τα δεδομένα σε συνδυασμό με τις παρατηρήσεις των ερευνητριών και ομαδοποιήθηκαν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, εντοπίστηκαν τυχόν αντιφάσεις και μεταφορές στο λόγο των συμμετεχόντων. Έγινε συσχέτιση των ευρημάτων με το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας και επιλέχθηκε η φράση ως μονάδα ταξινόμησης του ερευνητικού υλικού(Κεδράκα 2014, στο Τζοβλά&Κεδράκα,2017).

Πρωτοτυπία - σημαντικότητα έρευνας

Μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία, δεν εντοπίστηκε πλήθος αρθρογραφικού υλικού και σχετικών ερευνών, που να αφορούν εξ' ολοκλήρου μακροχρόνια ανέργους, με αποτέλεσμα να υπάρχουν ελάχιστες βιβλιογραφικές αναφορές. Παρακολουθώντας ταυτόχρονα τα δρώμενα, όσον αφορά την αποκατάσταση και ένταξη των μακροχρόνια ανέργων στην αγορά εργασίας στη χώρα μας, θεωρούμε σημαντική την προσφορά της έρευνας, διότι αφουγκράζεται και περιγράφει τις εκπαιδευτικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα, τα εμπόδια, τις σκέψεις και τις προτάσεις των μακροχρόνια ανέργων προς τους αρμόδιους φορείς. Μέσω της μικρής αυτής έρευνας ευελπιστούμε να δημιουργούνται τα ανάλογα εκπαιδευτικά προγράμματα βασισμένα στις ανάγκες τους.

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός αυτής της έρευνας είναι να εντοπιστούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες, τα κίνητρα, τα εμπόδια και οι προτάσεις των μακροχρόνια ανέργων, ώστε να συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαιδευτικά. Με βάση τον παραπάνω σκοπό τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας είναι τα ακόλουθα: α)Ποιες είναι οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μακροχρόνια ανέργων; β)Ποια τα κίνητρα των μακροχρόνια ανέργων για τη συμμετοχή τους σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα; γ)Τι εμπόδια συναντούν οι μακροχρόνια άνεργοι, πριν αλλά και κατά τη διάρκεια της συμμετοχή τους σ' ένα πρόγραμμα; δ)Τι θα πρότειναν οι μακροχρόνια άνεργοι, ώστε όλο και περισσότερα άτομα αυτής της ομάδας να παρακολουθούν εκπαιδευτικά προγράμματα/σεμινάρια ή εκπαιδευτικές δραστηριότητες;

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αφορά άτομα που ανήκουν στην ευπαθή ομάδα των μακροχρόνια ανέργων του νομού Αττικής. Πρόκειται για επτά άτομα, ηλικίας 35-61 ετών, τρεις άνδρες και τέσσερις γυναίκες, διαφορετικού μορφωτικού επιπέδου, οι οποίοι ήταν μακροχρόνια άνεργοι στο παρελθόν ή κάποιοι απ' το δείγμα παραμένουν μακροχρόνια άνεργοι μέχρι και σήμερα.

Οι περιορισμοί της έρευνας

Βασικό περιορισμό της έρευνας αποτελεί το γεγονός της δυσκολίας να επισκεφθούμε τον οργανισμό του ΟΑΕΔ, ώστε να έχουμε άμεση πρόσβαση και τυχαία λήψη δείγματος. Γι' αυτό το λόγο χρησιμοποιήθηκαν οι τεχνικές της σκόπιμης δειγματοληψίας και της χιονοστιβάδας. Πρόκειται για μικρής κλίμακας μελέτη, της οποίας η ποιοτική ανάλυση στηρίζεται στις απόψεις των μακροχρόνια ανέργων του νομού Αττικής, κάτι που δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στην ελληνική επικράτεια.

Αποτελέσματα

Τα ερευνητικά αποτελέσματα παρουσιάζονται κατηγοριοποιημένα σε τέσσερις ενότητες

που αφορούν: α)τις εκπαιδευτικές ανάγκες μακροχρόνια ανέργων, β)τα κίνητρα για τη συμμετοχή τους σ’ ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, γ)τα εμπόδια που συναντούν πριν αλλά και κατά τη διάρκεια της συμμετοχή τους σ’ ένα πρόγραμμα και δ)τις προτάσεις τους, ώστε όλο και περισσότερα άτομα αυτής της ομάδας να παρακολουθούν εκπαιδευτικά προγράμματα/σεμινάρια ή εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα οι συμμετέχοντες ανέφεραν πώς ήθελαν να ικανοποιήσουν τις γνωστικές τους ανάγκες. Σύμφωνα με την πυραμίδα αναγκών του Maslow,οι ανάγκες αυτές αφορούν τη μάθηση, την εξερεύνηση και την απόκτηση δεξιοτήτων, οι οποίες ταυτόχρονα είναι συνειδητές και ρητές. Χαρακτηριστική απάντηση ενός εξ’ αυτών είναι: *«Θεωρώ ότι εμπλούτισα τις γνώσεις μου….»*. Επιπλέον, αναφέρεται η ανάγκη για αυτοπραγμάτωση, δημιουργικότητα και αυτοέκφραση, καθώς και οι κοινωνικές ανάγκες, ένταξης, αποδοχής και κοινωνικών δεσμών: *«χαίρεσαι, κοινωνικοποιείσαι, εντάσσεσαι σ’ ένα σύνολο, ανταλλάσσεις απόψεις, διευρύνεται το μυαλό σου, σου ανοίγονται άλλοι ορίζοντες…»*.Στις συνειδητές αλλά μη ρητές ανάγκες, διεφάνη απ’ τις απαντήσεις τους ότι επιζητούσαν την αυτοεκτίμηση, τον αυτοσεβασμό και την αναγνώριση, καθώς συνειδητοποίησαν την ανάγκη της έλλειψης και επεδίωξαν σιγουριά για τις ικανότητές τους, ώστε να εισχωρήσουν στην αγορά εργασίας με αυτοπεποίθηση: *«Στην αρχή αρχή, ήταν ξεκάθαρα για οικονομικό, αλλά επειδή είδα ότι ακολουθεί το ένα το άλλο, πήγα πιο στοχοποιημένα μετά…θα ναι καλύτερα για μένα να το κάνω...»*.Ταυτόχρονα κάποιοι εξ’ αυτών φαίνεται να συμμετείχαν στα επιδοτούμενα προγράμματα του ΟΑΕΔ εξυπηρετώντας βιολογικές τους ανάγκες: «…*ή δουλειά ή σε κάποια προγράμματα του ΟΑΕΔ…»*.Τέλος σχετικά με τις ρητές και μη ρητές ανάγκες, απ’ τις προσωπικές παρατηρήσεις των ερευνητριών προέκυψε πώς οι συμμετέχοντες έχουν κοινωνική ανάγκη για ένταξη σε μια ομάδα και δη των εργαζομένων. Στις λανθάνουσες όμως ανάγκες, από την ανάλυση των απαντήσεων, το προφίλ των ερωτηθέντων αλλά και των προσωπικών σημειώσεων των ερευνητριών, προκύπτει πως κάποιοι θα έπρεπε να αλλάξουν τομέα εξειδίκευσης ή να εξειδικευτούν περισσότερο, ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν στην αγορά εργασίας.

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα οι απαντήσεις διαμορφώνονται ως εξής: α)σε ενδογενή κίνητρα σχετικά με τη γνώση, την αυτοέκφραση και τις διαπροσωπικές σχέσεις: *«Η ενίσχυση των γνώσεων και των δεξιοτήτων μου»,«…εντάσσεσαι σε ένα σύνολο ανταλλάσσεις απόψεις…»*,β)σε εξωγενή σχετικά με τα οφέλη, τις αμοιβές και τα αποτελέσματα μάθησης:*«…έπρεπε να έχω το χαρτί για να φαίνεται κάπως ότι… κατέχω αυτή τη γνώση»,«…για εύρεση εργασίας γενικότερα, την αποκατάσταση»* και γ)απαντήσεις χωρίς καθόλου κίνητρο ως αποτέλεσμα της δύναμης των κοινωνικών πλαισίων που έχουν την ικανότητα να κινητοποιήσουν ή να ακινητοποιήσουν το άτομο (Ryan&Deci,2000):«*Δεν ξέρω, είναι σαν να μην έχω κίνητρο, εκεί καταλήγω, δε με κινητοποιεί κάτι για να κάνω το επόμενο βήμα, είμαι καθηλωμένη»,* καθώς και να λειτουργήσει σαν αντικίνητρο το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, η ηλικία και το άγχος ανταπόκρισης στις απαιτήσεις των προγραμμάτων:*«…δεν έχω κάτι υπόψιν μου… απλά τώρα δε ξέρω ηλικιακά….να μπορώ να ανταπεξέλθω με τις γνώσεις του Δημοτικού εννοώ…Είναι πάρα πολύ δύσκολο αυτό το πράγμα…Θα το έβλεπα ανώφελο να γίνει αυτό αυτή τη στιγμή…αυτό που μου λες…».*

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα επισημαίνονται οι εξωτερικοί φραγμοί στη μάθηση, όπως κακή οργάνωση προγραμμάτων και καταστασιακά εμπόδια:*«…τα έξοδα, τα οικονομικά…λόγω ανεργίας…κάποια σεμινάρια ήταν πολύ ακριβά…παρά την έκπτωση που κάνουν παραμένουν ακριβά για τους ανέργους»,«….νομίζω ότι είναι περισσότερο οι ώρες που απαιτούνται, σε μας που έχουμε μικρά παιδιά…»*και εσωτερικούς φραγμούς, όπως προϋπάρχουσες γνώσεις, εμπειρίες και ψυχολογικούς παράγοντες: *«Με τρομάζει λίγο γιατί είμαι μεγάλη και λέω…Έχω ένα φόβο…νιώθω ας πούμε, υποδεέστερη…για κάποιους λόγους, σας λέω ψυχολογικούς έχω αφεθεί…».*

Στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα οι συμμετέχοντες διατύπωσαν τις προτάσεις τους προς τους αρμόδιους φορείς, ώστε όλο και περισσότεροι άνεργοι να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Κρίνοντας ο καθένας απ' τις δικές του εμπειρίες, αποκρίθηκε διαφορετικά τονίζοντας ποικίλες προοπτικές του θέματος. Κατατέθηκαν προτάσεις σχετικές με οικονομικότερα προγράμματα, καλύτερη διασύνδεση αυτών με την αγορά εργασίας και ταυτόχρονη επιδότησή τους, τον εκσυγχρονισμό των δομών και των υποδομών του ΟΑΕΔ, διεύρυνση των θεματικών κύκλων και σύμπλευση των προγραμμάτων με αυτά της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς και κατάργηση της μοριοδότησης για την ένταξή τους σε αυτά. Συνάμα, δόθηκε έμφαση στη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών και τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό: *«Να μην υπήρχε μοριοδότηση πρώτον…να ήταν πιο οικονομικά τα πακέτα των σεμιναρίων…και τρίτον…μόλις τελειώσεις το σεμινάριό σου...να σε βάζουνε σε κάποια εταιρεία πάνω σε αυτό το αντικείμενο…»,«Να εκσυγχρονιστούν όλες οι δομές του ΟΑΕΔ…να συμβαδίζουν με τα της Ευρωπαϊκής Ένωσης...»,«…να είναι επιδοτούμενα…Βέβαια πάλι σε σχέση με το θέμα...θα πρέπει να καλύπτουν μεγάλη γκάμα…».*

Τέλος, μέσα απ' τη διαδικασία των συνεντεύξεων αναδύθηκε η παράμετρος των ανασταλτικών παραγόντων ανεύρεσης εργασίας. Παρόλο που δεν είχε συμπεριληφθεί στον αρχικό σχεδιασμό, ούτε τέθηκε ανάλογο ερώτημα απ' τις ερευνήτριες, κρίνεται απαραίτητο απ' τη στιγμή που υπάρχουν δεδομένα να παρουσιαστούν. Αναφέρθηκαν χαρακτηριστικά: η οικονομική κρίση της χώρας, η πανδημία, οι οικογενειακές υποχρεώσεις σε συνδυασμό με το φύλο (εργαζόμενη μητέρα), η προϋπηρεσία αλλά χωρίς πολλά ακαδημαϊκά προσόντα καθώς και προσωπικοί λόγοι, ψυχολογικοί παράγοντες και παράγοντες προσωπικότητας, όπως το άγχος, η αίσθηση φόβου, μη επάρκειας του ατόμου και τέλος ο μεγάλος χρόνος απουσίας απ' το κέντρο των εξελίξεων: *«λόγω και της τωρινής κατάστασης με την πανδημία και την προηγούμενη οικονομική κρίση είναι δύσκολο να βρω κάτι…», «…το αναφέρω, γιατί είναι λίγο πιο δύσκολο για τους εργοδότες συνήθως να προσλαμβάνουν… μία μητέρα με παιδιά…», «Όταν γύρισα, το 2010, οι εργοδότες μου ανέφεραν πως έχω πολλά προσόντα για τη θέση», «…πέρασα από κατάθλιψη… αφέθηκα… περνώντας τα χρόνια νόμιζα πως δεν είμαι επαρκής…το άφησα…δεν ξέρω πως να ψάξω…έχω χάσει επαφή».*

Συζήτηση

Η ερευνητική διαδικασία στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα κατέδειξε, πώς οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μακροχρόνια ανέργων σχετίζονται με γνωστικές, κοινωνικές, βιολογικές, αυτοεκτίμησης, αυτοσεβασμού και αυτοπραγμάτωσης. Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται απ' τις θεωρίες κατάταξης των αναγκών του Maslow αλλά και της τυπολογίας Βεργίδη, και μόνο τα ευρήματα που αφορούν τις γνωστικές ανάγκες των μακροχρόνια ανέργων επαληθεύονται απ' την έρευνα της Παπατσίρου (2019).

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα οι μακροχρόνια άνεργοι υπογραμμίζουν τα εξωγενή κίνητρα που αφορούν την πιστοποίηση, τον εμπλουτισμό βιογραφικού, την εύρεση εργασίας και τα αποτελέσματα μάθησης αλλά και ενδογενή κίνητρα γνώσης, αυτοέκφρασης και διαπροσωπικών σχέσεων. Η θεωρία κινήτρων του Rogers πιστοποιεί τα ευρήματα στο σύνολό τους, ενώ η έρευνα της Παπατσίρου(2019) επικεντρώνεται κυρίως στα ενδογενή και του Κωστόπουλου(2019) στα εξωγενή. Ταυτόχρονα πιστοποιήθηκε πώς οι μακροχρόνια άνεργοι στερούνται κινήτρων για την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, το οποίο επιβεβαιώνεται απ' τη θεωρία των Ryan&Deci(2000).

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα τα εμπόδια που αντιμετώπισαν οι μακροχρόνια άνεργοι πριν αλλά και κατά τη διάρκεια των προγραμμάτων, αφορούν εξωτερικούς παράγοντες όπως: έλλειψη ενδιαφέροντος προγράμματος, οικονομικό κόστος και μη ευέλικτο ωράριο. Επίσης, οικογενειακές υποχρεώσεις και παρελθοντικές κακές σχέσεις διδάσκοντα–διδασκομένου, απέτρεψαν ή θα απέτρεπαν μελλοντικώς κάποιους να συμμετέχουν σε οποιοδήποτε πρόγραμμα. Ταυτόχρονα, τα εσωτερικά εμπόδια όπως το άγχος της

ανταπόκρισης στις συνθήκες του προγράμματος και της απειλής που προέρχεται απ’ τις επιβεβλημένες απαιτήσεις του, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο. Οι δύο πρώτες κατηγορίες απαντήσεων επαληθεύονται τόσο από τη θεωρία του Rogers(1999) αλλά και τις σχετικές έρευνες των Παπατσίρου(2019) και Κωστόπουλου(2019), ενώ η τρίτη των εσωτερικών εμποδίων επιβεβαιώνονται μόνο απ’ τη θεωρία του Rogers και όχι από σχετικές έρευνες, αφού η Παπατσίρου(2019) αναφέρει ότι δε δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στα εσωτερικά εμπόδια απ’ τους συμμετέχοντες.

Οι προτάσεις των μακροχρόνια ανέργων για αποτελεσματική συμμετοχή στη διαδικασία κρίνονται ιδιαίτερα σημαντικές, καθώς συνδέονται άμεσα με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες αλλά και τον τρόπο λειτουργίας και διάρθρωσης των οργανισμών που εμπλέκονται με αυτούς. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων πρότεινε τη δημιουργία προγραμμάτων ΟΑΕΔ, τα οποία να λαμβάνουν υπόψιν τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, να άπτονται των ενδιαφερόντων τους και να συνδέονται με την αγορά, εξασφαλίζοντας σε αυτούς μόνιμη και σταθερή εργασία. Προτείνεται ο εκσυγχρονισμός των δομών του ΟΑΕΔ και ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του. Οι παραπάνω προτάσεις που αφορούν τη δομή, οργάνωση και λειτουργία του ΟΑΕΔ είναι απόρροια της συνολικής δυσλειτουργίας του οργανισμού που δίνει έμφαση στη δημιουργία νέων θέσεων εργασίας κι όχι σε προγράμματα κατάρτισης και επιμόρφωσης. Το καθεστώς μοριοδότησης φαίνεται πώς δε λειτουργεί αλλά επιτείνει το πρόβλημα και διατηρείται ένας αέναος φαύλος κύκλος. Αυτή η διαπίστωση επισημαίνεται και στην έρευνα των Marston&Mcdonald(2008).

Τέλος, τα ευρήματα που αφορούν τους ανασταλτικούς παράγοντες για ανεύρεση εργασίας και προκύπτουν απ’ τη συγκεκριμένη έρευνα, δεν υποστηρίζονται απ’ τη βιβλιογραφική επισκόπηση.

Συμπεράσματα

Οι μακροχρόνια άνεργοι πλήττονται σ’ έναν από τους πιο ευαίσθητους τομείς της προσωπικότητας του ατόμου, την αίσθηση δηλαδή της ατομικής επάρκειας και αυτοπεποίθησης. Αισθάνονται ανήμποροι και ανίσχυροι να επηρεάσουν το περιβάλλον τους με άμεση συνέπεια τη φυγή, το αίσθημα της ματαίωσης, την παραίτηση. Οι αρνητικές συνέπειες που βιώνουν σε συνδυασμό με την παγιωμένη απόσταση από την αγορά εργασίας δεν τους διευκολύνουν να ενταχθούν ξανά με αποτέλεσμα να κινδυνεύουν με κοινωνικό αποκλεισμό. Απ’ τα ευρήματα της έρευνας αλλά και την επισκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτουν χρήσιμα συμπεράσματα ως προς τις εκπαιδευτικές ανάγκες, τα κίνητρα, τα εμπόδια αλλά και τις προτάσεις των μακροχρόνια ανέργων, κυρίως ως προς τη λειτουργία των εμπλεκομένων οργανισμών με αυτούς. Θεωρείται εποικοδομητικό να διερευνώνται και να καταγράφονται οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες, ώστε να συμπεριλαμβάνονται στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Οι προτάσεις τους θεωρούνται σημαντικές στο σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που άπτονται των ενδιαφερόντων τους. Αν επιτευχθεί αυτή η συνθήκη, η ένταξή τους στην αγορά εργασίας θα είναι γρηγορότερη και σταθερότερη. Γι’ αυτό το λόγο προτείνεται να γίνουν ευρύτερης κλίμακας έρευνες, ώστε να καταγραφούν τα ανωτέρω, οι οποίες να επαναλαμβάνονται συχνά για να επικαιροποιούνται τα ερευνητικά δεδομένα, να διαπιστώνονται τοπικές ιδιαιτερότητες με βάση τις χρονικές συγκυρίες και να υλοποιούνται αντίστοιχα κάθε φορά προσαρμοσμένα προγράμματα. Τέλος, να αξιοποιηθούν τα ευρήματα που αφορούν τους ανασταλτικούς παράγοντες ανεύρεσης εργασίας και να αποτελέσουν πεδίο για περαιτέρω έρευνα.

Αναφορές

Marston, G., & McDonald, C. (2008). Feeling motivated yet? Long-term unemployed people’s perspectives on the implementation of workfare in Australia. *Australian Journal of Social Issues, 43(2)*, 255–269.

Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Thomsen, S. L. (2009). Explaining the employability gap of short-term and long-term unemployed persons. *Kyklos, 62(3),* 448–478.

Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Θ. (1999). *Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων.* Πάτρα: ΕΑΠ.

Καραλής, Θ. & Παπαγεωργίου, Η. (2012). *Εκπαίδευση εργαζομένων στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση προγραμμάτων δια βίου εκπαίδευσης.* Αθήνα : ΙΝΕ ΓΣΕΕ.

Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές.* Εκπαιδευτικό Υλικό, Τόμος Ά. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κωστόπουλος, Κ.Π. (2020). *Κίνητρα και εμπόδια ανέργων του Ν. Αχαΐας ως προς τη συμμετοχή τους σε προγράμματα δια βίου μάθησης.* Πάτρα :ΕΑΠ.

Παπατσίρου, Ε. (2019). *Κίνητρα και εμπόδια στην επιμόρφωση των ανέργων εκπαιδευτικών.* Πάτρα :ΕΑΠ.

Τζοβλά, Ε. & Κεδράκα, Κ. (2017). Η σημασία του συμμετοχικού κλίματος μάθησης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Εκπαίδευση Ενηλίκων, 40*, 41-48.

Τσιρώνη, Μ. (2015). *Η ανεργία στην Ελλάδα: Διαχρονική και χωρική προσέγγιση.* Βόλος: Παν/μιο Θεσσαλίας.

Χατζησταμάτης, Κ. (2012). *Εμπόδια στη μάθηση ενηλίκων. Βασικές παραδοχές και πιθανά εμπόδια στην εφαρμογή της θεωρίας του Mezirow*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Για ηλεκτρονικές παραπομπές

IMF, (2021). *World economic outlook: Managing divergent recoveries.* Η.Π.Α.: IMF. Διαθέσιμο στο: https://www.imf.org/en/Publications/WEO/Issues/2021/03/23/world-economic-outlook-april-2021, προσπελάστηκε στις 4/05/2021.

OECD, (2016). "Long-term unemployment", in *OECD factbook 2015-2016: Economic, environmental and social statistics*. Paris: OECD Publishing. Διαθέσιμο στο: https://www.oecdilibrary.org/sites/factbook201556en/index.html?itemId=/content/component/factbook-2015-56-en, προσπελάστηκε στις 25/4/2021.

Ryan, R. & Deci, E. (2000). Self-determinant theory and the facilitation of intrinsic motivation,social development and well-being. *The American Psychologist,* 55, 68–78. Διαθέσιμο στο: https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf, προσπελάστηκε στις 3/4/2021.

ΕΛ.ΣΤΑΤ., (2021). *Έρευνα εργατικού δυναμικού*. Διαθέσιμο στο: https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SJO02/-, προσπελάστηκε στις 30/4/2021.

ΕΥΣΕΚΤ, (2021). *Ένταξη των μακροχρόνια ανέργων στην αγορά εργασίας*. Διαθέσιμο στο: http://www.esfhellas.gr/, προσπελάστηκε στις 10/06/2021.

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Διαθέσιμο στο: https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826, προσπελάστηκε στις 9/05/2021.

ΟΑΕΔ, (2019). *Απολογισμός δράσεων: Μάρτιος 2015 - Ιούνιος 2019.* Διαθέσιμο στο: https://www.oaed.gr/apologismos-draseon-oaed-martios-2015-iounios-2019, προσπελάστηκε στις 15/05/2021.

ΟΑΕΔ, (2021). Διαθέσιμο στο: https://www.oaed.gr/eggrafh-sto-mhtroo-anergon-deltia-anergias?tab=nomiko-plaisio-eghghrafis-kai-paramonis-sto-mitrwo-anerghon, προσπελάστηκε στις 10/05/2021.

Ρούσσου, Μ. (2020). Τα κίνητρα ως παρωθητικός παράγοντας προς την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. *C.V.P. παιδαγωγικής & εκπαίδευσης*. Διαθέσιμο στο: http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online journals/education/education-

articles/roussou-maria/motivation-as-a-factor-contributing-to-teachers-job-satisfaction-roussou-maria.htm, προσπελάστηκε στις 27/03/2021.

Η συμβολή της διοικητικής καθοδήγησης (managerialcoaching) στην εκπαίδευση και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού

Τριανταφυλλίδου Ελένη
Υποψήφια Διδάκτορας ΔΠΘ
elntria@gmail.com

Περίληψη

Κατά τα τελευταία χρόνια, ολοένα και περισσότερο αναπτύσσεται και εξελίσσεται η έννοια της καθοδήγησηςσε πολλές εκφάνσεις της προσωπικής και επαγγελματικής ζωής του ατόμου. Η μελέτη του coaching ως γνωστικό πεδίο απασχολεί και τους ερευνητές στον χώρο της διοίκησηςανθρώπινου δυναμικού. Σκοπός της εργασίας είναι η αποτύπωση της έννοιας της διοικητικής καθοδήγησης (managerialcoaching) στη διεθνή βιβλιογραφία, υπό το πρίσμα της διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού. Ειδικότερα εξετάζονται, τοεννοιολογικό πλαίσιο της διοικητικής καθοδήγησης, οι τύποι και πρακτικές καθοδήγησης σε επιχειρήσεις και Οργανισμούς, η αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα και αποτελεσματικότητα των πρακτικών καθοδήγησης, οι δυνητικές δυσκολίες και οι αναδυόμενες προκλήσεις. Η διοικητική καθοδήγηση αποτελεί αποτελεσματική πρακτική που συντελεί στην ανάπτυξη της συμμετοχής των εργαζομένων, της μάθησης και της αποτελεσματικότητας και αναγνωρίζεταιως σύγχρονη μέθοδος εκπαίδευσης και ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού και ως επιτακτική στρατηγική οργανωσιακής ανάπτυξης.

Λέξεις κλειδιά: διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού (HumanResourcesManagement), coaching, διοικητική καθοδήγηση, εκπαίδευση και ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού

Εισαγωγή

Η καθοδήγηση έχει καταστεί σημαντικό μέρος της στρατηγικής μάθησης και ανάπτυξης μέσα σε έναν Οργανισμό. Η ανάπτυξη αρχικά επικεντρωνόταν σε υπαλλήλους σε θέσεις διοίκησης, ενώ οι εργαζόμενοι λάμβαναν εκπαίδευση σχεδιασμένηνα βελτιώσει ένα συγκεκριμένο σύνολο δεξιοτήτων στην τρέχουσα εργασία τους. Ωστόσο, με τη μεγαλύτερη χρήση των ομάδων εργασίας και την αυξημένη συμμετοχή των εργαζομένων σε όλες τις πτυχές της επιχείρησης, η ανάπτυξη γίνεται πιο σημαντική για όλους τους εργαζόμενους. Ενώ η εκπαίδευση επικεντρώνεται στη βελτίωση της απόδοσης των υπαλλήλων στις τρέχουσες θέσεις εργασίας τους, η ανάπτυξη βοηθά στην προετοιμασία τους και για άλλες θέσεις στον Οργανισμό, αυξάνοντας την ικανότητα των εργαζομένων να μετακινούνται και σε άλλες θέσεις εργασίας (Jooetal.2012).Η ανάπτυξη των εργαζομένων έχει καταστεί απαραίτητο στοιχείο των προσπαθειών ενός Οργανισμού να βελτιώσει την ποιότητα, να διατηρήσει εργαζόμενους, να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις του παγκόσμιου ανταγωνισμού και των κοινωνικών αλλαγών και να ενσωματώσει τις τεχνολογικές εξελίξεις και τις αλλαγές στο σχεδιασμό της εργασίας (Jooetal. 2005). Οι προσεγγίσεις για την ανάπτυξη των εργαζομένων περιλαμβάνουν την εκπαίδευση, την ανατροφοδότηση τις διαπροσωπικές σχέσεις, τη συμβουλευτική, την καθοδήγηση και τομέντορινγκ. Μεταξύ άλλων, πρακτικές διαπροσωπικών σχέσεων όπως η καθοδήγηση και η συμβουλευτική έχουν αυξηθεί κατά την τελευταία δεκαετία.Στόχος της εργασίας είναι η ανάδειξη της διοικητικής καθοδήγησης ως μεθόδου εκπαίδευσης, ανάπτυξης και εξέλιξης του ανθρώπινου δυναμικού.

Μέθοδος

Σκοπός της μελέτης είναι η αποτύπωση της έννοιας της διοικητικής καθοδήγησης (managerialcoaching) στη διεθνή βιβλιογραφία (άρθρα, δημοσιεύσεις σε διεθνή επιστημονικά περιοδικά), υπό το πρίσμα της διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού. Ειδικότερα εξετάζονται, το εννοιολογικό πλαίσιο της διοικητικής καθοδήγησης, οι τύποι και πρακτικές

καθοδήγησης σε επιχειρήσεις και Οργανισμούς, η αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα και αποτελεσματικότητα των πρακτικών καθοδήγησης, οι δυνητικές δυσκολίες και οι αναδυόμενες προκλήσεις.

Εννοιολογικό πλαίσιο

Ήδη από το 1952, η καθοδήγηση χαρακτηρίστηκε στη βιβλιογραφία ως «πολύτιμη και επίκτητη ικανότητα διοίκησης» (Mace&Mahler, 1952) και ως «λειτουργία διοίκησης (management function)» (Evered&Selman, 1989; Barryetal. 2020).«Η καθοδήγηση είναι μια συνεχής, πρόσωπο με πρόσωπο διαδικασία που επηρεάζει τη συμπεριφορά με την οποία ο διευθυντής (προϊστάμενος, επόπτης) και ο εργαζόμενος συνεργάζονται για να επιτύχουν καλύτερη γνώση της εργασίας, βελτιωμένες δεξιότητες στην εκτέλεση των καθηκόντων εργασίας, ισχυρότερη και πιο θετική εργασιακή σχέση και ευκαιρίες για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του εργαζομένου» (Yoder, 1995).

Ηδιαδικασία καθοδήγησης αποτελεί παροχή βοήθειας σε άτομα, ομάδες και οργανισμούς μέσω κάποιου είδους δραστηριότητα διευκόλυνσης ή παρέμβασης. Συστατικό στοιχείο της καθοδήγησης είναι «η ρητή και σιωπηρή πρόθεση να βοηθήσουμε τα άτομα να βελτιώσουν την απόδοσή τους σε διάφορους τομείς και να ενισχύσουν την προσωπική τους αποτελεσματικότητακαι την προσωπική τους ανάπτυξη» Ακριβώς όπως υπάρχουν παραλλαγές της καθοδήγησης (businesscoaching, managementcoaching, careercoaching, performancecoaching, lifecoaching, teamcoaching, groupcoaching), υπάρχουν και παραλλαγές διοικητικής καθοδήγησης, οι οποίεςκαλούνται ιεραρχική καθοδήγηση (hierarchicalcoaching),ομότιμη καθοδήγηση (peercoaching), ομαδική καθοδήγηση (teamcoaching), δια-οργανωσιακή καθοδήγηση (cross-organizationalcoaching), εικονική ή ηλεκτρονική καθοδήγηση (virtualore-coaching), διαπολιτισμική καθοδήγηση (cross-culturalcoaching) (Beattieetal. 2014).

Κάποιοι ορισμοί της έννοιας της διοικητικής καθοδήγησης είναι υπερβολικά ευρείς, ενώ άλλοι είναι αρκετά ακριβείς. Μεταξύ αυτών των ακριβών ορισμών, η καθοδήγηση ορίζεται ως μια προγραμματισμένη διαδικασία εκπαίδευσης και ανάπτυξης ενός ατόμου μέσω της υποστήριξης, συμβουλών και φροντίδας ενός άλλου. Αυτή η διαδικασία βασίζεται στην ανίχνευση αναγκών και στον καθορισμό μαθησιακών στόχων, χρησιμοποιώντας διαφορετικές μεθόδους, πραγματοποιώντας περιοδικές αξιολογήσεις των αποτελεσμάτων και συχνή παρακολούθηση (Greco, 2001). Αυτός ο ορισμός, περιλαμβάνει πτυχές που είναι αξιοσημείωτα χαρακτηριστικά της σύγχρονης έννοιας της καθοδήγησης: αποτελεί μια μαθησιακή διαδικασία που επιδιώκει την επίτευξη ανθρώπινων στόχων, ένα επίτευγμα που μπορεί να αξιολογηθεί. Ο Peterson (1996), ορίζει την καθοδήγηση ως: «Η διαδικασία του εφοδιασμού των ανθρώπων με τα εργαλεία, τις γνώσεις και τις ευκαιρίες που χρειάζονται για να αναπτυχθούν και να γίνουν πιο αποτελεσματικοί». Από την άλλη πλευρά, η καθοδήγηση λογίζεται ως μια διαδικασία εξατομικευμένης, συναισθηματικής και πρακτικής υποστήριξης που λαμβάνεται από ένα άτομο ή έναν επαγγελματία ενός οργανισμού με την πλήρη συμμετοχή και συνυπευθυνότητά του. Στόχος της καθοδήγησης είναι η βελτίωση της συμπεριφοράς των ατόμων, η ανάληψη νέων ευθυνών εντός ή εκτός του Οργανισμού και η αντιμετώπιση διαφορετικών καταστάσεων στην καθημερινή δραστηριότητα, είτε πρόκειται για επικοινωνία, διαπροσωπικές σχέσεις, συνεργασία, λήψη αποφάσεων, διαρθρωτικές αλλαγές, διαχείριση συγκρούσεων. Σύμφωνα με την έρευνα των Colomo-Palacios και Casado-Lumbreras (2006), η διοικητική καθοδήγηση χρησιμοποιείται ευρέως από διευθυντές και ομάδες μεγάλων εταιρειών, καθώς και από ιδιοκτήτες και διευθυντές μικρών επιχειρήσεων. Επομένως, η διοικητική καθοδήγηση μπορεί να εφαρμοστεί ανεξάρτητα από τον τομέα, την περιοχή και τον στόχο της εταιρείας, στους ηγέτες και τους διευθυντές που έχουν δεσμευτεί να δημιουργήσουν αλλαγές και που επιθυμούν να επηρεάσουν την απόδοση των συνεργατών τους και των ομάδων τους εντός του Οργανισμού. Ο τύπος καθοδήγησης, που απευθύνεται σε διευθυντές εταιρειών, έχει

ιδιαίτερη σημασία και για τη στρατηγική διοίκηση ενός Οργανισμού (Zuñiga-Collazosetal. 2020).

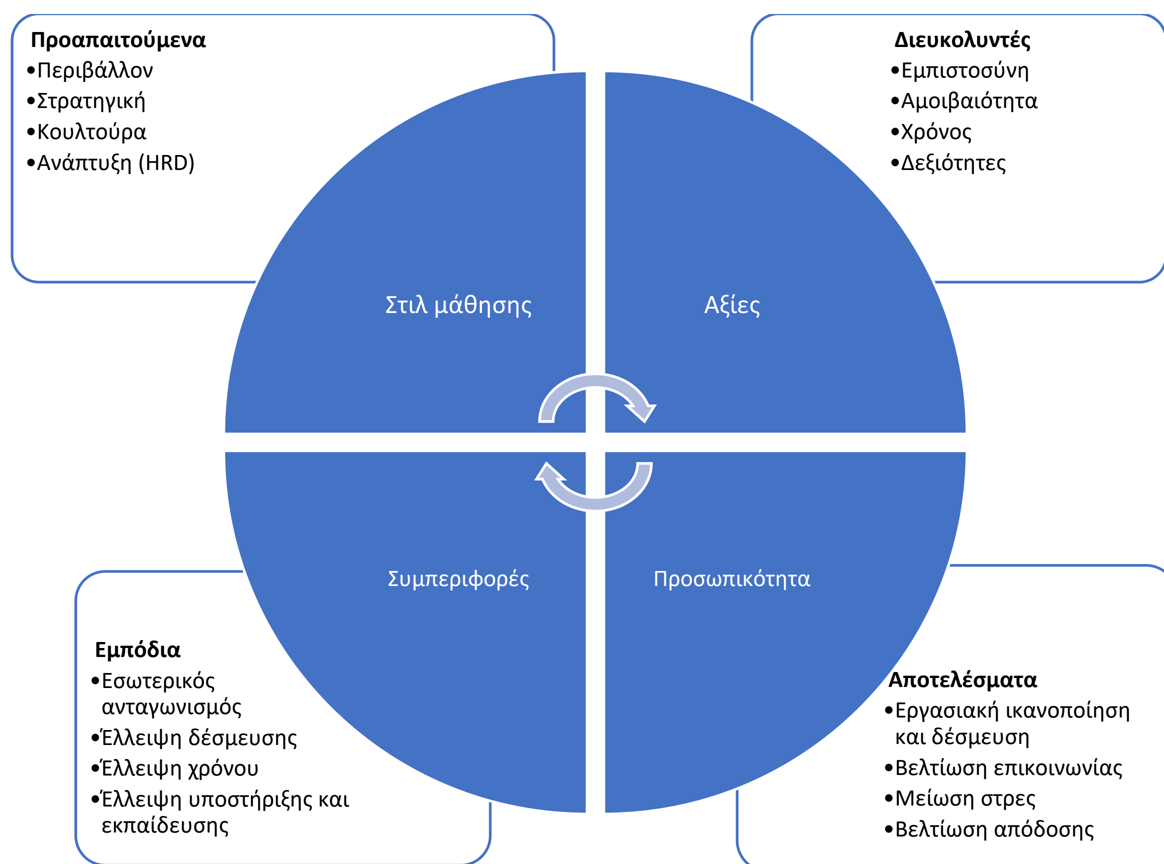
Η διοικητική καθοδήγηση στην εκπαίδευση και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού

Οι επαγγελματίες ασχολούμενοι με τη σύγχρονη οργανωσιακή ανάπτυξη (OrganizationalDevelopment - OD) και την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού (HumanResourceDevelopment - HRD) θεωρούν την καθοδήγηση ως ένα βασικό συστατικό στοιχείο των αντίστοιχων τομέων μελέτης και πρακτικής τους.Η έννοια της καθοδήγησης έχει συζητηθεί ευρέως σε διάφορους τομείς, εμφανιζόμενη για πρώτη φορά στη βιβλιογραφία του μάνατζμεντ στη δεκαετία του 1950 ως προσέγγιση για την ανάπτυξη των εργαζομένων.Η καθοδήγηση βοηθά τους εργαζόμενους να αναγνωρίσουν ευκαιρίες για βελτίωση της απόδοσης και των ικανοτήτων τους και αποτελεί διαδικασία διευκόλυνσης της μάθησης. Η καθοδήγηση έχει θεωρηθεί σημαντικό μέρος της πρακτικής του ανθρώπινου δυναμικού εδώ και δεκαετίες και έχει αναγνωριστεί σε πολλές μελέτες εργασιακών ικανοτήτων ως βασικός ρόλος που παρέχεται από επαγγελματίες του ανθρώπινου δυναμικού (McLagan, 1999). Στο Ηνωμένο Βασίλειο το επίσημοΙνστιτούτο Προσωπικού και Ανάπτυξης(CharteredInstituteofPersonnelandDevelopment- CIPD) αναγνωρίζει την καθοδήγηση ως σημαντικό ρόλο των επαγγελματιών του ανθρώπινου δυναμικού. Παρομοίως, η Αμερικανική Εταιρεία Κατάρτισης και Ανάπτυξης (AmericanSocietyforTrainingandDevelopment - ASTD) αναγνώρισε ότι η καθοδήγηση είναι ένας συγκεκριμένος τομέας εμπειρογνωμοσύνης που απαιτείται για τη μάθηση στο χώρο εργασίας και τη διαχείριση της εργασιακής απόδοσης και τη διοικητική καθοδήγηση ως ταχέως αναπτυσσόμενο ρόλο στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού (Hamlinetal. 2008).

Επίσης, ορίζουν τον «καθοδηγητή (executivecoach) ως εκπαιδευμένο ειδικό ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού(HRD) που χρησιμοποιεί γνώσεις, δεξιότητες και τεχνικές από τη διοίκηση, την ψυχολογία και τομείς που σχετίζονται με την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού με στόχο τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την υλοποίηση μεμονωμένων εστιασμένων προσπαθειών αλλαγής που στοχεύουν στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας, της μάθησης και της απόδοσης των στελεχών. Σύμφωνα με την αυστραλιανή προοπτική η καθοδήγηση αναδύεται γρήγορα ως ένα ευρέως εφαρμοσμένο μέσο ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού (HRD) στις επιχειρήσεις. Επιπλέον, μελετητές θεωρούν την καθοδήγηση γενικά ως σημαντική παρέμβαση στην ανάπτυξη του Οργανισμού που ασκείται τόσο από ειδικούς της οργανωσιακής ανάπτυξης(OD)και της ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού(HRD). Οργανωσιακή Ανάπτυξη είναι «κάθε συστηματική διαδικασία ή δραστηριότητα που αυξάνει την οργανωσιακή λειτουργία, την αποτελεσματικότητα και την απόδοση μέσω της ανάπτυξης της ικανότητας ενός Οργανισμού να επιλύει προβλήματα και να επιφέρει ευεργετικές αλλαγές και ανανέωση στις δομές, τα συστήματα και την κουλτούρα του και που βοηθά τους εργαζόμενους σε Οργανισμούς για να βελτιώσουν την καθημερινή τους οργανωσιακή ζωή και ευεξία, ενισχύοντας τόσο την ατομική, ομαδική όσο και την οργανωσιακή μάθηση και ανάπτυξη»(Beattieetal. 2014).

Καθ 'όλη τη διάρκεια της ιστορίας της οργανωσιακής ανάπτυξης, οι επαγγελματίες του χώρου έχουν ενσωματώσει την παραδοσιακή εκπαίδευση, την εκπαίδευση και την ανάπτυξή/και τις σύγχρονες διαδικασίες ανθρώπινου δυναμικού, συμπεριλαμβανομένης της καθοδήγησης και του μέντορινγκ, ως μέρος των στρατηγικών παρέμβασης της οργανωσιακής ανάπτυξης. Καθώς, ως πεδία πρακτικής, η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού(HRD) και η οργανωσιακή ανάπτυξη (OD) αλληλεπικαλύπτονται καισυνδέονται ολοκληρωμένα, τίθεται το ερώτημα εάν η καθοδήγηση μπορεί να θεωρηθεί ως ένα ξεχωριστό πεδίο μελέτης και πρακτικής που είναι διαφορετικό και διαχωρισμένο από την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και την οργανωσιακή ανάπτυξη(Hamlinetal. 2009).

Η βρετανική προοπτική ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού περιλαμβάνει προγραμματισμένες δραστηριότητες και διαδικασίες που έχουν σχεδιαστεί για την ενίσχυση της οργανωσιακής και ατομικής μάθησης, την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, τη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας και της απόδοσης του Οργανισμού και συμβάλλουν στην επίτευξη αποτελεσματικής και ευεργετικής αλλαγής εντός και πέραν των ορίων των Οργανισμών (Beattieetal. 2014). Στο παρακάτω σχήμα απεικονίζονται τα προαπαιτούμενα στοιχεία για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της καθοδήγησης, οι διευκολυντικοί παράγοντες και τα πιθανά εμπόδια κατά την εφαρμογή της διοικητικής καθοδήγησης καθώς και τα αναμενόμενα αποτελέσματα της διοικητικής καθοδήγησης.



Σχήμα 1: Χαρακτηριστικά πρακτικών διοικητικής καθοδήγησης

Πηγή: Ανακατασκευή – προσαρμογή από Beattieetal. 2014

Η διοικητική καθοδήγηση θεωρείται σήμερα ως μια αποτελεσματική πρακτική ηγεσίας που διευκολύνει τη διαδικασία μάθησης των εργαζομένων για την καλύτερη απόδοση και την αποτελεσματικότητά τους σε Οργανισμούς. Γενικά, οι μελέτες στην καθοδήγηση είναι σε μεγάλο βαθμό θεωρητικές, με στόχο τις εννοιολογικές διευκρινίσεις, τη θεωρητική υποστήριξη και την επεξεργασία έγκυρων μοντέλων για την καθοδήγηση των επαγγελματιών. Σε δημοσιευμένα άρθρα παρατηρείται έλλειψη συνεπών εμπειρικών δεδομένων και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της καθοδήγησης εμφανίζεται σε έναν μικρό αριθμό άρθρων.Τα αποτελέσματα της καθοδήγησης φαίνεται να περιλαμβάνουν την ισορροπία ζωής-εργασίας, την ευεξία, τη μείωση του στρες και μια καλύτερη ευθυγράμμιση των ατομικών - προσωπικών στόχων με την αποστολή και τους στόχους του Οργανισμού.Οι McGovernetal. (2001) διακρίνουν μεταξύ απτών αποτελεσμάτων της καθοδήγησης (αύξηση της παραγωγικότητας) και των άυλων

αποτελεσμάτων (ομαδική εργασία, επαγγελματική ικανοποίηση). Τα απτά αποτελέσματα εκφράζονται ως απόδοση της επένδυσης (ReturnonInvestment - ROI), η οποία εκτιμά το ποσοστό κέρδους σε αντίθεση με το ποσό που επενδύθηκε. Η απόδοση επένδυσης (ROI) είναι γενικά ένας σημαντικός δείκτης στην αξιολόγηση της επένδυσης οργανωσιακών παρεμβάσεων.Η εμπειρική έρευνα στον τομέα της διοικητικής καθοδήγησης έχει περιγράψει μια σειρά συμπεριφορών που περιλαμβάνουν την παροχή και λήψη σχολίων σχετικά με την απόδοση, την επικοινωνία και τον σαφή καθορισμό προσδοκιών, τη δημιουργία και ανάπτυξη περιβάλλοντος που στηρίζει τη μάθηση, προσφέροντας πόρους για την εκπλήρωση των καθηκόντων και διευρύνοντας τις προοπτικές των εργαζομένων (Ratiuetal. 2017). Στο παρακάτω σχήμα καταγράφονται τα προσδοκόμενα οφέλη καθώς και τα δυνητικά μειονεκτήματα κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση πρακτικών διοικητικής καθοδήγησης.

Πίνακας 1: Προσδοκόμενα οφέλη και δυνητικά μειονεκτήματα διοικητικής καθοδήγησης

Προσδοκόμενα οφέλη διοικητικής καθοδήγησης	Δυνητικά μειονεκτήματα διοικητικής καθοδήγησης
•Βελτίωση δεξιοτήτων επικοινωνίας και εμπλοκής •Σαφέστερη κατανόηση της επαγγελματικής απόδοσης •Σαφέστερη κατανόηση των οργανωσιακών ζητημάτων και του τρόπου επίλυσης τους • Βελτιωμένη ικανότητα παροχής σχολίων, ανατροφοδότητση •Βελτίωση επαγγελματικών σχέσεων με διευθυντές, υφισταμένους, συναδέλφους •Βελτιωμένες δεξιότητες λήψης αποφάσεων •Βελτιωμένη αποφασιστικότητα / αυτοπεποίθηση / δύναμη ηγεσίας •Σαφέστερα σχέδια, δράσεις σταδιοδρομίας, στρατηγική προοπτική •Βελτιωμένη ισορροπία εργασίας / ζωής, αντιμετώπιση στρες •Βελτίωση ικανότητας μάθησης, απόδοσης, ανάπτυξης δεξιοτήτων •Συνοχή ομάδας •Επίλυση συγκρούσεων	•Δυσκολίες για τους συμμετέχοντες καθώς απαιτείται χρόνος για τις συνεδρίες •Θεωρείται ακριβό (αυξημένο κόστος) •Αρνητική αντίληψη της καθοδήγησης (π.χ. αντιληπτή ως ένδειξη κακής απόδοσης) •Δυσκολία στον εντοπισμό κατάλληλων καθοδηγητών •Δυσκολία στην απόδειξη της σχέσης μεταξύ διοικητικής καθοδήγησης και οργανωσιακής απόδοσης •Δυσκολία στη δημιουργία δέσμευσης της ανώτατης διοίκησης για υποστήριξη του εγχειρήματος •Δυσκολία στη δημιουργία ενθουσιασμού των συμμετεχόντων •Δυσκολία στην επιτυχημένη αντιστοίχιση καθοδηγητών και συμμετεχόντων

Πηγή: Προσαρμογή από Dagley (2006)

Συμπεράσματα

Η εκπαίδευση και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού αποτελεί βασική λειτουργία της διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού. Το ανθρώπινο κεφάλαιο είναιστρατηγικός πόρος και πηγή ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος για έναν Οργανισμό.Η κατάρτιση και η ανάπτυξη των εργαζομένων αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της στρατηγικής διοίκησηςανθρώπινου δυναμικού μέσω του σχεδιασμού και της υλοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η σχετική βιβλιογραφία στη συμβολή της διοικητικής καθοδήγησης στην εκπαίδευση και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού στερείται εμπειρικών ερευνών σχετικά με τον

αντίκτυπο της διοικητικής καθοδήγησης στα οργανωσιακά αποτελέσματα και το πώς μπορεί να αναπτυχθεί μέσω προγραμμάτων κατάρτισης.

Η διοικητική καθοδήγηση λογίζεται ως μια αποτελεσματική πρακτική ηγεσίας που διευκολύνει τη διαδικασία εκμάθησης των εργαζομένων ώστε να επιτευχθεί καλύτερη εργασιακή απόδοση και αποτελεσματικότητα. Η διοικητική καθοδήγηση μπορεί να φέρει ανταγωνιστικά πλεονεκτήματα στους Οργανισμούς, μέσω της ενδυνάμωσης και παρακίνησης των εργαζομένων για απόδοση, ενισχύοντας το αίσθημα ικανοποίησης και εργασιακής δέσμευσης. Η διοικητική καθοδήγηση αποτελεί μια αποτελεσματική πρακτικήπου βοηθά στην ανάπτυξη της συμμετοχής των εργαζομένων, της μάθησης και της αποτελεσματικότητας και αναγνωρίζεται ως επιτακτική στρατηγική οργανωσιακής ανάπτυξης αλλά και ως σύγχρονη μέθοδοςανάπτυξης εργαζομένων στο πλαίσιο της διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού.

Αναφορές

Barry, K. D., Gloeckner, G., & Kaiser, L. M. (2020). Managerial Coaching Competencies Used by Managers for Performance Improvement. *Performance Improvement Quarterly*, 1-23.

Beattie, R. S., Kim, S., Hagen, M. S., Egan, T. M., Ellinger, A. D., & Hamlin, R. G. (2014). Managerial coaching: A review of the empirical literature and development of a model to guide future practice. *Advances in Developing Human Resources, 16(2),* 184-201.

Colomo-Palacios, R., & Casado-Lumbreras, C. (2006). Mentoring and coaching: IT perspective.*Journalof Technology Management & Innovation,1(3*), 131–139.

Dagley, G. (2006). Human resources professionals’ perceptions of executive coaching: Efficacy, benefits and return on investment. *International Coaching Psychology Review, 1(2)*, 34-45.

Evered, R. D., & Selman, J. C. (1989). Coaching and the art of management. *Organizational Dynamics, 18(2)*, 16. https://doi.org/10.1016/0090-2616(89)90040-5.

Greco, J. (2001). Hey, coach!*Journal of Business Strategy,22(2),* 28–31.

Hamlin, R.G., Ellinger, A. D., & Beattie, R. S. (2009). Toward a profession of coaching? A definitional examination of ‘coaching,’‘organizationdevelopment,’and ‘human resource development’. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring, 7(1),* 13-38.

Hamlin, R. G., Ellinger, A. D., & Beattie, R. S. (2008). The emergent ‘coaching industry’: a wake-up call for HRD professionals. *Human Resource Development International, 11(3)*, 287-305.

Joo, B. K. (2005). Executive coaching: A conceptual framework from an integrative review of practice and research. *Human resource development review, 4(4)*, 462-488.

Joo, B. K. B., Sushko, J. S., & McLean, G. N. (2012). Multiple faces of coaching: Manager-as-coach, executive coaching, and formal mentoring. *Organization Development Journal, 30(1)*, 19.

Mace, M. L., & Mahler, W. R. (1952). On-the-job coaching. In H. F. Merrill & E. Marting (Eds.), *Developing executive skills* (pp. 99–110). American Management Association.

McGovern, J., Lindemann, M., Vergara, M., Murphy, S., Barker, L., &Warrenfeltz, R. (2001).Maximizing the impact of executive coaching: Behavioral change, organizational outcomes, andreturn on investment.*The Manchester Review, 6(1)*, 1–9.

McLagan, P. (1999). As the HRD world churns, *Training and Development, 53(12*), 20-29.

Peterson, D. B. (1996). Executive coaching at work: The art of one-on-one change.*ConsultingPsychology Journal: Practice and Research,48(2)*, 78.

Ratiu, L., David, O. A., &Baban, A. (2017). Developing managerial skills through coaching: Efficacy of a cognitive-behavioral coaching program. *Journal of rational-emotive & cognitive-behavior therapy, 35(1)*, 88-110.

Yoder L.H. (1995) Staff nurses’ career development relationships and self-reports of professionalism, job satisfaction, and intent to stay. *Nursing Research 44(5)*, 290–297.

Zuñiga-Collazos, A., Castillo-Palacio, M., Montaña-Narváez, E., & Castillo-Arévalo, G. (2020). Influence of managerial coaching on organisational performance. *Coaching: an international journal of theory, research and practice, 13(1)*, 30-44.

Πως μαθαίνουν οι ενήλικες; Υπάρχει δυνατότητα μετασχηματισμού; Ακολουθώντας τα ίχνη της μετασχηματίζουσας μάθησης του Jack Mezirow Η τέχνη στην υπηρεσία της εκπαίδευσης

Κουμεντάκης Λάζαρος
ΠΕ79.01-ΠΕ01, MSc Επιστήμες Αγωγής, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Ν. Βοιωτίας
lkoymentakis@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διατρέχει βιβλιογραφικά τα κύρια χαρακτηριστικά της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης (Θ.Μ.Μ.), όπως αυτά διατυπώνονται από τον εμπνευστή της *Jack Mezirow*. Πρόκειται για τη δυνατότητα, που δίνει η εκπαίδευση στον ενήλικο, να μετασχηματίσει με τον κριτικό στοχασμό την ατομική του κατασκευή της πραγματικότητας, όταν αυτή δεν βρίσκεται σε αρμονία με την εμπειρία του, ώστε να χαράξει νέες στρατηγικές ζωής, που να βασίζονται στην νέα, ορθότερη αξιολόγηση της πραγματικότητας. Αυτή η επαναθεμελίωση των νοητικών συνηθειών περιγράφεται με δυο παραδείγματα εφαρμογής στον τομέα της τέχνης, και συγκεκριμένα της ζωγραφικής και της ποίησης. Παρά τον διαφορετικό τρόπο προσέγγισης, η πορεία και τα βήματα που ακολουθούν, εγείρουν τον κριτικό στοχασμό και τον κριτικό διάλογο, και οδηγούν με άμεσο τρόπο σε μετασχηματισμό των παραδοχών.

Λέξεις κλειδιά: μετασχηματιστική θεωρία, τέχνη, κριτικός διάλογος, κριτικός στοχασμός.

Εισαγωγή

Μπορεί ένας ενήλικος να μετασχηματίσει το πλαίσιο, στο οποίο μεγάλωσε; Είναι δυνατόν μια αλλαγή όχι επιδερμική και σε συγκεκριμένα ζητήματα εστιασμένη, αλλά ριζική, να μεταστοιχειωθεί σε παραδοχή για κάτι νέο μέσα από έναν κριτικό στοχασμό για τη ζωή, ο οποίος μετασχηματίζει σε βάθος και ουσιαστικά απελευθερώνει τον άνθρωπο; Στις απορίες αυτές, με τις οποίες έρχεται μοιραία αντιμέτωπος, όποιος δραστηριοποιείται στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, προσφέρει την πλέον αισιόδοξη απάντηση η (Θ.Μ.Μ.).

Στην ακροθιγή παρουσίαση της θεωρίας αυτής αποσκοπεί η παρούσα ανακοίνωση, η οποία εστιάζει στα αφοριστικά εκείνα στοιχεία, που ο Mezirow όρισε στις δημοσιεύσεις του ως πρωτεύοντα για την κατανόησή της. Παρά την κριτική που δέχτηκε, η Θ.Μ.Μ. άνοιξε αναμφισβήτητα το δρόμο για το μετασχηματισμό στην ερμηνεία της πραγματικότητας, ωστόσο, η παρούσα ανακοίνωση δεν υπεισέρχεται στις αναφορές την κριτικής η οποία της ασκήθηκε, ενώ απουσιάζει κάθε προσωπικός σχολιασμός. Ο προσανατολισμός της μελέτης καθορίζει και τη διάρθρωση των περιεχομένων της, η οποία έχει ως εξής: Θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης: γέννηση και χαρακτηριστικά. Η μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την τέχνη.

Θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης: γέννηση και χαρακτηριστικά

Η Θ.Μ.Μ. παρουσιάζεται στα μέσα της δεκαετίας του ’70, όταν, παρακινούμενος από την αλλαγή στις αξίες, τα πιστεύω και τη στάση ζωής της συζύγου του, απ' τη στιγμή που ξεκίνησε σε μεγάλη ηλικία να σπουδάζει στα πανεπιστημιακά έδρανα, ο *Jack Mezirow* μελέτησε το φαινόμενο σε εθνικό επίπεδο στις Η.Π.Α. (Κουλαουζίδης, 2007: 37). Η Θ.Μ.Μ. ξεκινάει από τη διαπίστωση, ότι κάθε ενήλικος ερμηνεύει την πραγματικότητα βασιζόμενος στις μέχρι στιγμής εμπειρίες του (Mezirow, 1991α). Πρόκειται για παραδοχές, συστήματα δηλαδή πρότερων αντιλήψεων, σκέψεων και ιδιοτήτων, που έχουν *«κληρονομηθεί»* από το ευρύτερο περιβάλλον –οικογενειακό, πολιτισμικό, κοινωνικό κ.ά. (Παυλάκης, 2011:25).

Αυτά τα πλαίσια αναφοράς είναι «το αποτέλεσμα των τρόπων, με τους οποίους ερμηνεύεται η εμπειρία» (Mezirow et al, 2007α:55), οι πολιτισμικές και γλωσσικές δομές,

μέσω των οποίων αποδίδουμε συνεκτικότητα και σημασία στην εμπειρία μας (Mezirow, 2009), γεγονότα, για τα οποία *«μπορεί να έχουμε επίγνωση γι' αυτά, αλλά μπορεί και όχι»* (Mezirow et al, 2007α:55). Ένα πλαίσιο αναφοράς συνιστά «μια προοπτική νοηματοδότησης», είναι η δομή των παραδοχών και προσδοκιών, διαμέσου των οποίων ερμηνεύουμε τις εντυπώσεις, που προκαλούνται από τις αισθήσεις. Τα πλαίσια αναφοράς μπορεί να περιλαμβάνουν σύνολα από παραδοχές, που προέρχονται από διαφορετικές επιρροές (κοινωνιολογικές, ηθικές, φιλοσοφικές, ψυχολογικές κ.ά.). Ουσιαστικής σημασίας για τον τρόπο, που αντιλαμβάνεται ο άνθρωπος τον εαυτό του και τους άλλους, οι παραδοχές αυτές δεσμεύουν τον άνθρωπο, που όμως μπορεί να τύχει μιας απελευθερωτικής μάθησης, κατά την οποία *«μετασχηματίζουμε προβληματικά πλαίσια αναφοράς (νοητικές συνήθειες, νοηματοδοτικές προοπτικές, νοητικά σύνολα), —σύνολα πεποιθήσεων και προσδοκιών—, έτσι ώστε αυτά να γίνουν περισσότερο περιεκτικά, πολυσχιδή, ανοικτά, στοχαστικά και συναισθηματικά έτοιμα για αλλαγή»* (Mezirow, 2009:129).

Αυτός ο μετασχηματισμός θεώρησης είναι η «διεργασία του να γίνει κάποιος κριτικός ως προς το πώς και γιατί οι παραδοχές του περιορίζουν τον τρόπο που αντιλαμβάνεται, κατανοεί και νιώθει σχετικά με τον κόσμο. Η αναμόρφωση αυτών των παραδοχών ώστε να επιτρέψει μια πιο περιεκτική, διαφοροποιημένη, ανοικτή και ολοκληρωμένη αντίληψη. Η λήψη αποφάσεων, ή με άλλα λόγια, η δραστηριοποίηση στη βάση νέας αντίληψης και κατανόησης των πραγμάτων» (Mezirow, 1991α).

Πρόκειται για μια ορθολογική διεργασία για ενηλίκους, η οποία περιλαμβάνει τον εντοπισμό, την αξιολόγηση και την αναδιάπλαση των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων, προκειμένου να γίνουν περισσότερο περιεκτικές, σαφείς, ανοικτές, στοχαστικά και συναισθηματικά δεκτικές στην αλλαγή (Κόκκος κ.ά., 2011), αφού «τείνουμε στο βαθμό που η κουλτούρα μας το επιτρέπει να προχωράμε μέσα στην ενηλικίωση μέσα από μια διαβάθμιση ωριμότητας που περιλαμβάνει τη διαδοχική αναδιάρθρωση του πλαισίου αναφοράς του ατόμου για την παραγωγή και την κατανόηση των εννοιών. Κινούμαστε μέσω διαδοχικών μετασχηματισμών προς την ανάλυση των πραγμάτων υπό την οπτική που ολοένα και περισσότερο απομακρύνεται από του καθενός την προσωπική ή τοπική οπτική. Μια διαδικασία που ο Jerome ονομάζει "μετατόπιση από το κέντρο–αποκέντρωση"» (Mezirow, J. 1978:104). Ακριβώς διότι η «ανθρώπινη μάθηση είναι ο συνδυασμός των διεργασιών κατά τη διάρκεια της ζωής, όπου το όλον άτομο –σώμα (γενετικό, φυσικό και βιολογικό) και νους (γνώση, δεξιότητες, στάσεις, συναισθήματα, πεποιθήσεις, αξίες και αισθήσεις)- βιώνει και αντιλαμβάνεται κοινωνικές καταστάσεις, το περιεχόμενο των οποίων μετασχηματίζεται γνωστικά, συναισθηματικά ή πρακτικά (ή με κάποιο συνδυασμό των προηγούμενων) και ενσωματώνεται στην ατομική βιογραφία του, με αποτέλεσμα ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο (ή πιο έμπειρο) άτομο» (Jarvis, 2009:43), «η διαμορφωτική μάθηση στην παιδική ηλικία γίνεται μετασχηματίζουσα στην ενηλικίωση» (Mezirow, 1991α:3).

Ο μετασχηματισμός θεώρησης χειραφετεί «από τις δυνάμεις της λίμπιντο, τις θεσμικές ή τις περιβαλλοντικές δυνάμεις, οι οποίες περιορίζουν τις επιλογές και τον ορθολογικό έλεγχο της ζωής μας, αλλά θεωρούνται δεδομένες και πέρα από τον ανθρώπινο έλεγχο» (Mezirow, 1981:5), απεγκλωβίζοντας έτσι τους ενηλίκους από τα αποπροσανατολιστικά διλήμματα, που υπαγορεύονται από εξωτερικές συνθήκες ή ρόλους, που επιβάλλει η κυρίαρχη ιδεολογία (λ.χ. «τι σημαίνει 'καλή γυναίκα'») (Mezirow et al, 1990:12) ως μορφή κοινωνικοποίησης (Χασίδου, 2008:191). Ο Mezirow ξεκινά με την παραδοχή ότι «ο άνθρωπος ερμηνεύει την πραγματικότητα με βάση ένα σύστημα αντιλήψεων που έχει οικοδομηθεί κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησής του» (Κουλαουζίδης, 2019:67)·σε αυτό συμπληρώνει ο Brookfield ότι η μάθηση στην παιδική ηλικία, δε διαθέτει «το εύρος, το βάθος, την ποικιλομορφία και την ένταση των εμπειριών» (Brookfield, 1996). Τα τελευταία εμφανίζονται στην ενήλικη φάση της ζωής, κάνοντας δυνατή την

επαναξιολόγηση των παραδοχών, που δημιουργήθηκαν στη διάρκεια της ανάπτυξής μας οδηγώντας σε στρέβλωση της πραγματικότητας, και την αντικατάστασή τους με ανώτερα νοητικά σχήματα (Mezirow et al, 1990).

«Η επίγνωση επιτρέπει στο άτομο να διαχωρίζει τη συγκεκριμένη εμπειρία από το επίστρωμα των νοητικών και συναισθηματικών αντιδράσεων σε αυτή. Σε αυτό το χώρο υπάρχει θέση για να εξετάσουμε αν έχουμε υιοθετήσει διαστρεβλωμένες παραδοχές, αθεμελίωτες πεποιθήσεις ή παραμορφωμένες αντιλήψεις. Μπορούμε να δούμε τον τρόπο που οι σκέψεις μας και τα συναισθήματά μας μας προσδιορίζουν, καθώς έρχονται και παρέρχονται – μπορούμε να δούμε καθαυτούς τους φακούς των συνηθειών μας» (Bennett-Goleman, 2001:53). Αν δηλαδή η θεώρηση ενός ατόμου δεν βρίσκεται σε αρμονία με την εμπειρία του, η ατομική κατασκευή της πραγματικότητας μπορεί να μετασχηματιστεί πάνω στην εμπειρία (Jarvis, 2014:145). Πρόκειται για τροποποίηση της εικόνας, που έχει ο άνθρωπος για τον εαυτό του, τους άλλους και τον κόσμο, που τον περιβάλλει, για μια ενεργή επανεξέταση και αναθεώρηση, που οδηγεί σε μια επαναδραστηριοποίηση, που ανταποκρίνεται στην ανάγκη για την αλλαγή του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου (Λιντζέρης, 2010).

Στη μεταβολή και στην αιώνια ροή των πραγμάτων βρήκε ο Ηράκλειτος τη σταθερότητα, την αόρατη αρμονία. Αυτήν όμως την αόρατη αρμονία μπορεί να την συλλάβει μόνο ο άνθρωπος που μετέχει στον Λόγο. «Όταν ακούει κανείς τον Λόγο και όχι εμένα αναγνωρίζει ότι τα πάντα αποτελούν μια ενότητα» (Βλαχούτσικου, 1969:28), ενώ μέσα από την «Σοφία του Ποιήματος» ο Δημήτρης Κακαλίδης μας προτρέπει να δούμε τον άνθρωπο δίχως τα δεσμά που τον περιορίζουν, πίσω από τις σκιές της νύχτας απαιτώντας τη λύτρωση (Κακαλίδης, 1994:23).

Ο Ηράκλειτος είναι ο πρώτος που έφτασε στη γνώση ότι στον σκεπτόμενο άνθρωπο, σ' αυτόν που μετέχει στο Λόγο, οι αντιθέσεις δεν υφίστανται ως αντιθέσεις αλλά διαλύονται (Βλαχούτσικου, 1969:28). Ένας έντονος παραλληλισμός με τη μέθοδο ανάλυσης του ποιήματος που ακολουθεί στο δεύτερο μέρος της ανακοίνωσης, στην οποία αναδεικνύεται ο Άνθρωπος πίσω από τους μορφικούς του περιορισμούς. Έτσι η μάθηση στην ενήλικη ζωή γίνεται μια μετασχηματιστική διεργασία, που περιλαμβάνει τη δυνατότητα για απομάκρυνση από τους ρόλους της ενήλικης ζωής και την θεμελίωση των υφιστάμενων πεποιθήσεων στη βάση νέων παραδοχών, με μεγαλύτερο βαθμό αυτοπροσδιορισμού (Κουλαουζίδης, 2019:67), μια ανάγκη, που δημιουργούν στους ενήλικες (Κουλαουζίδης, 2008:23) η απουσία παγιωμένης αλήθειας και η αίσθηση, πως η παραδεδομένη πίστη και γνώση δεν αρκούν, για ν' αντιμετωπισθούν οι όποιες αλλαγές της ζωής (Mezirow, 2007). «Η Θεωρία Μετασχηματισμού προτείνει ότι ‘’μαθαίνουμε αυτό που αναζητούμε να μάθουμε’’ ως αποτέλεσμα μετασχηματισμού των πλαισίων αναφοράς μας.

Επαναπροσδιορίζοντας ή αναπλαισιώνοντας ένα πρόβλημα συνειδητοποιούμε τις εκπαιδευτικές μας ανάγκες από μια διαφορετική οπτική. Η μετασχηματίζουσα μάθηση πραγματοποιείται όταν ανακαλύπτουμε ότι οι τρόποι απόδοσης νοήματος που μέχρι τώρα διαθέταμε πλέον δεν είναι λειτουργικοί για εμάς» (Mezirow, 1996:5). Είναι οι νοητικές συνήθειες που δεν αφήνουν να δράσουμε αποτελεσματικά στο πλαίσιο της κοινωνίας (Κωσταρά, 2019:125). Όταν δηλαδή «η θεώρηση ενός ζητήματος δεν μπορεί πλέον να αντιμετωπίσει άνετα τις ανωμαλίες μιας κατάστασης, μπορεί να συμβεί ένας μετασχηματισμός» (Mezirow, 1977:157). Οι μετασχηματισμοί, με τους οποίους γίνεται κατανοητό ένα νόημα, συχνά ακολουθούν κάποια από τις παραλλαγές των παρακάτω φάσεων: 1) Ένα αποπροσανατολιστικό δίλλημα. 2) Αυτοεξέταση των συναισθημάτων φόβου, οργής, ενοχής ή ντροπής. 3) Κριτική αξιολόγηση των παραδοχών. 4) Ατομική αναγνώριση της πηγής της δυσαρέσκειας και από κοινού διεργασία του μετασχηματισμού. 5) Διερεύνηση επιλογών για νέους ρόλους, σχέσεις και δράσεις. 6) Σχεδιασμός προγράμματος δράσης. 7) Απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων για την υλοποίηση του σχεδίου. 8) Δοκιμή των νέων ρόλων. 9) Οικοδόμηση ικανότητας και αυτοπεποίθησης για

τους νέους ρόλους και τις σχέσεις. 10) Επανένταξη στη ζωή σύμφωνα με τις συνθήκες, που έχουν πλέον διαμορφωθεί από τις νέες προοπτικές. (Mezirow, 2007β:60).

Ο Mezirow προχωρά στην τριχοτόμηση της μάθησης σε τελεσιουργική, επικοινωνιακή και απελευθερωτική ή χειραφετική (Mezirow et al. 1990; Mezirow, 1991; Κουλαουζίδης, 2008). Η άποψή του, πως μετασχηματισμός μπορεί να προκύψει μόνο από την χειραφετική, διαφοροποιείται προοδευτικά (Λιντζέρης, 2007:104), στο ότι είναι μια διεργασία κοινή και στις άλλες μορφές (Mezirow, 1991:87). Θεωρεί ότι υπάρχουν δυο δρόμοι προς τον προοπτικό μετασχηματισμό, ένας απότομος και ένας σταδιακός, ωστόσο παραμένουν και οι δυο «μια εξελικτική διεργασία κίνησης στα ενήλικα χρόνια προς θεωρήσεις εννοιών που προοδευτικά συμπεριλαμβάνουν, διακρίνουν και ενσωματώνουν όλο και περισσότερες εμπειρίες» (Mezirow, 1977:159; Jarvis, 2004:146). Από τα επτά επίπεδα ικανότητας αναστοχασμού (αναστοχασμού, συναισθηματικού, διαφοροποιητικού, κριτικού, εννοιολογικού, ψυχικού και θεωρητικού) τα τρία τελευταία είναι πιθανότερο να λάβουν χώρα κατά την ενήλικη ζωή (Mezirow, 1981:12; Jarvis, 2004:147-148).

Η Μ.Μ. στηρίζεται στην κριτική σκέψη, που ξεκινώντας στην προσωκρατική Ιωνία, δομεί στον άνθρωπο την αληθινή επαφή με την γνώση και τελικά με την ίδια τη ζωή. Αποτελεί δηλαδή μια κατά βάση ορθολογική διεργασία, σκοπός της οποίας είναι, να αποκτήσει ο άνθρωπος μια πιο ανοικτή ματιά, για όσα συμβαίνουν στον εαυτό του και στον κόσμο, ώστε να αναμετρηθεί με καλύτερους όρους με τις συνθήκες της ζωής (Κόκκος, 2011). Σύμφωνα με τον Dewey «Πρόκειται για μια ενεργητική, επίμονη και προσεκτική εξέταση κάθε πίστης ή υποτιθέμενης μορφής σκέψης που στηρίζεται σε στοιχεία και οδηγεί τη σκέψη σε συμπεράσματα» (Fisher, 2001), μια διαδικασία, με την οποία «καλείται ο άνθρωπος να εμβαθύνει στον κόσμο του, στον εαυτό του, στο περιορισμένο που εμπερικλείει το απεριόριστο, στα σύμβολα και στις ιδέες, στην επεξεργασία της ζωής που κάνει ο νους» (Κακαλίδης, 1992:43).

Πυλώνες αυτής της ορθολογικής διεργασίας είναι ο κριτικός στοχασμός και ο κριτικός διάλογος. Όσο προχωρά ο ενήλικος στους πυλώνες αυτούς, τόσο αναπτύσσεται η ορθή αξιολογική του κρίση (Mezirow, 2003), αφού η ικανότητά του για κριτικό αυτοστοχασμό επεκτείνεται στην αμφισβήτηση των καθιερωμένων τρόπων, με τους οποίους αντιμετωπίζει τα προβλήματα. Διότι η Θ.Μ.Μ. οδηγεί τον άνθρωπο στο πώς να πράξει βοηθώντας τον να συνειδητοποιήσει το γιατί πράττει, τους βαθύτερους δηλαδή λόγους και τις συνέπειες της συμπεριφοράς τους. Γι' αυτό και ο κριτικός στοχασμός θέτει ως κεντρικό αξίωμα την ανάληψη δράσης (Κόκκος κ.ά., 2019:22): «ο κριτικός στοχασμός δε μπορεί να θεωρηθεί ως αναπόσπαστο στοιχείο της διαδικασίας της άμεσης δράσης» (Mezirow et al, 1990:13). Αν όμως «η μετασχηματίζουσα μάθηση εμπεριέχει τη διάσταση της θέλησης για δράση», «η έννοια της δράσης υπονοεί ότι ο καθένας μπορεί να κατανοήσει μέσω της αντίληψης» (Mezirow, 2007β:63).

Από τη στιγμή, που ένα πρόβλημα ή ένα θέμα αντιμετωπίζεται στοχαστικά ως προς το περιεχόμενο και τη διεργασία του, υπάρχει άμεση συσχέτιση με την ανάληψη δράσης, γιατί το άτομο, που στοχάζεται κριτικά, το εξετάζει σε νέες βάσεις, ώστε να αναζητηθεί, το πώς προέκυψε ως πρόβλημα ή θέμα. Η διαδικασία αυτή στηρίζεται στην πλατωνική γνωσιοθεωρία, για την οποία «ο κριτικός έλεγχος και ο μετασχηματισμός των θέσεων μας είναι μια πορεία από τα συναισθήματα, που καθηλώνουν και παραποιούν την πραγματικότητα, προς την ανυπόθετη αρχή, η οποία βρίσκεται πέρα από τη λογική. […] Η απαλλαγή από τη συνήθεια είναι το πρώτο και αποφασιστικό βήμα για την έξοδο από το σπήλαιο και για τον μετασχηματισμό. Μάλιστα είναι τέτοια η δύναμη της προσκόλλησης του ανθρώπου στις σκιές και στη συνήθεια, ώστε απαιτείται να εξαναγκασθεί αυτός και βιαίως να οδηγηθεί εκτός σπηλαίου από τον φύλακα-εκπαιδευτή» (Βρεττός & Χασίδου, 2016:34).

Η Elizabeth Kasl προσθέτει ότι η αλλαγή αυτή είναι ατομική· οι μετασχηματίζουσες πρακτικές είναι ο μόνος τρόπος, τουλάχιστον για τους εκπαιδευτές, να διευκολύνουν το

είδος της αλλαγής στην αυτοπεποίθηση, στην αυτογνωσία και κυρίως στην εικόνα, που έχει ο εκπαιδευόμενος για τον εαυτό του, κάτι, το οποίο έχουν τόσο πολύ ανάγκη οι άνθρωποι, που είναι περιθωριοποιημένοι (Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 2011:7). Ο εκπαιδευτής παίζει βέβαια σημαντικό ρόλο σε αυτήν την πορεία, αυτή ωστόσο παραμένει ένα υποκειμενικό ταξίδι του εσώτερου εαυτού, μια μοναχική πορεία (Βρεττός & Χασίδου, 2016:35).

Αν και οι άνθρωποι χρειάζονται εκπαιδευτική βοήθεια, οι εκπαιδευτές ενηλίκων δε θα πρέπει να κάνουν το σφάλμα, να περιορίσουν τη λειτουργία τους στη προώθηση της αλλαγής της συμπεριφοράς, και να ενεργούν, σαν να πιστεύουν ότι τα κύρια καθήκοντά τους εξαντλούνται στις έρευνες αξιολόγησης αναγκών, στην επικοινωνία ιδεών και στο σχεδιασμό ασκήσεων για την ανάπτυξη συγκεκριμένων γνώσεων, στάσεων ή δεξιοτήτων για καθορισμένη αλλαγή συμπεριφοράς. Μια τέτοια προσπάθεια κινείται προς τη λάθος κατεύθυνση. Μεγαλύτερη προτεραιότητα τους θα πρέπει να είναι η ανάπτυξη της δυνατότητας για μετασχηματισμό της προοπτικής (Mezirow, 1978:107), μέσα από τον επαναπροσδιορισμό των προτεραιοτήτων τους (1978:109). Η αλλαγή αυτή, που επιτελείται μέσω του κριτικού στοχασμού, δεν είναι η μόνη, αφού δημιουργεί συνολικότερη μεταβολή μέσω της αφομοιωτικής μάθησης. Καθώς δηλ. αλλάζει σταδιακά η κατάσταση, ανεξαρτήτως πόσο ενσυνείδητη είναι αυτή η αλλαγή, πραγματοποιείται μία σιωπηλή κρίση, που οδηγεί σ' ένα τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς, που ταιριάζει περισσότερο στη νέα κατάσταση (Mezirow, 1998:191). «Από μια άποψη, αυτή η αφομοιωτική μάθηση, παρότι δεν χρησιμοποιεί νοητικές δυνάμεις, μπορεί όντως να έχει σαν αποτέλεσμα σημαντικό αναπροσανατολισμό και αλλαγές στις αξίες μας» (1998:191), κάποιες αξιόλογες δηλαδή αλλαγές στον τρόπο σκέψης βασίζονται στην αφομοίωση αλλαγών και όχι στον κριτικό στοχασμό παραδοχών (Λιντζέρης, 2007:104).

Εξωτερική έκφραση του κριτικού στοχασμού αποτελεί ο κριτικός διάλογος, «μια ενεργή διεργασία συζήτησης με τους άλλους, με στόχο να κατανοήσουμε το νόημα μιας εμπειρίας. Μπορεί να περιλαμβάνει αλληλεπίδραση μέσα σε μια ομάδα ή μεταξύ δύο ανθρώπων», καθώς δεν περιορίζεται μόνο στο πλαίσιο της εκπαίδευσης (Βαϊκούση, 2019:66). Δημιουργικός και αναδημιουργικός ο διάλογος αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της φύσης του ανθρώπου και επισφραγίζει τη διεργασία προσέγγισης της γνώσης, η οποία σε καμία περίπτωση δεν είναι ατομική υπόθεση παρά το γεγονός, ότι έχει ατομική διάσταση (Freire & Shor, 2011:26). «Ο στοχαστικός διάλογος περιλαμβάνει και την κριτική αξιολόγηση των παραδοχών. Οδηγεί σε πιο ξεκάθαρη κατανόηση αντλώντας στοιχεία από τη συλλογική εμπειρία με στόχο τη διατύπωση της καλύτερα δυνατής κρίσης» (Mezirow, 2007α:50). Η έννοια του στοχαστικού διαλόγου είναι «το δεύτερο θεμελιώδες μέσο με το οποίο συντελείται η μετασχηματίζουσα μάθηση» (Κόκκος κ.ά., 2019:20), η οποία ως προς τον τελικό σκοπό της, που είναι η διαμόρφωση της νέας γνώσης, συμπίπτει με τη σωκρατική μαιευτική. Για τον κριτικό, στοχαστικό αυτόν διάλογο οι θέσεις των Freire και Mezirow είναι κοινές, κάτι, το οποίο μάλλον είναι αποτέλεσμα της πολυετούς τους αλληλεπίδρασης (Βαϊκούση, 2019:66).

Παρά την όποια έντονη κριτική ασκήθηκε δικαιολογημένα ή αδικαιολόγητα στη Θ.Μ.Μ. (Λιντζέρης, 2007α:58-71; Κόκκος, 2006:4-6), και στην οποία ο Mezirow απάντησε με άρθρα του, εξηγώντας και αναλύοντας τα αμφισβητούμενα σημεία (Mezirow, 1989:169-175), όπου αντικρούει τους ισχυρισμούς για επίδραση του υπαρξισμού και υποτίμηση της συλλογικής κοινωνικής δράσης (Collard & Law, 1989), εκφράζοντας την έντονη δυσφορία του για την παρανόηση της θεωρίας του (Mezirow, 1989:169-171), ένα είναι σίγουρο: η Μ.Μ., το πρωτοπόρο αυτό έργο του Jack Mezirow (1977, 1989α, 1990, 1991α) αποτελεί την πληρέστερη προσέγγιση μέχρι στιγμής, σε ό,τι αφορά στον τρόπο, με τον οποίο η μάθηση, που περιέχει κριτικό στοχασμό, μπορεί να επιφέρει μετασχηματισμούς στο σύστημα αντιλήψεων των ενηλίκων (Κόκκος, 2005:75), αφού, όπως θα φανεί αμέσως, ενεργοποιεί

όχι μόνο το ορθολογικό (κριτικό στοχασμό, διάλογο κ.λπ.) αλλά και το μη ορθολογικό δυναμικό του ατόμου (συναίσθημα, διαίσθηση, φαντασία κ.λπ.) (Λιντζέρης, 2010:95).

Η μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την τέχνη

Η Μ.Μ., μια κατά βάση ορθολογική διεργασία, περιλαμβάνει συγκινησιακές, διαισθητικές και φανταστικές διαστάσεις (Mezirow, 2009), καθώς μετασχηματίζει λέξεις και εικόνες σε καταστάσεις, που εδραιώνονται στο είναι του εκπαιδευόμενου μέσα από την αισθητική εμπειρία.

Ο άνθρωπος, μπορεί να ανακαλύψει εκ νέου τη ζωή σε κάθε στιγμή σε ένα έργο τέχνης, ακριβώς διότι αυτό, αψηφώντας τον χρόνο, παραμένει ζωντανό αιώνια. Για παράδειγμα «κάθε πρόταση που έγραψε (ο Σαίξπηρ) είναι τόσο πολύ γεμάτη με ζωή, ώστε το σύνολο των νοημάτων του ποτέ δεν τελειώνει και μπορείς να το βρεις ξανά και ξανά με διαφορετικούς τρόπους σε διαφορετικές γλώσσες, σε διαφορετικά μέρη του κόσμου, σε διαφορετικές παραστάσεις» (Brook, 2005).

Ο Πλάτων πίστευε ότι, «πίσω από την πρόσοψη των απατηλών αισθητηριακών εντυπώσεων και ταραγμένων συναισθημάτων, βρισκόταν ένας πιο αληθινός κόσμος, μια σφαίρα καθαρής σκέψης, που έδινε στη γήινη εμπειρία όποια δυνατότητα κατανόησης και αξίας είχε. Για αυτό έβλεπε την τέχνη σαν παράθυρο προς την αθανασία και φανταζόταν τον Θεό σαν τεχνίτη. Η αληθινή φύση ή δομή των πραγμάτων είναι κρυμμένη και σοφία σημαίνει αποκάλυψη αυτών των υποκείμενων πραγματικοτήτων» (Rubenstein, 2004).

Σύμφωνα και με τον Κακαλίδη «κάθε δημιούργημα είναι έργο πνευματικό και είναι δεδομένο ότι εμπεριέχει τη γνώση, την αλήθεια, το φως, κάθε δημιουργός βιώνει το ανεξιχνίαστο μέσα του, ενδύεται τα σύμβολα, τις έννοιες, τις ιδέες και πλάθει το μύθο του, γειώνοντας την αλήθεια του στον κόσμο» (Christodoulidi & Kostopetrou, 2014).

Οι Καστοριάδης και Boyd θεωρούν ότι τα σπουδαία έργα τέχνης μας προσφέρουν τη δυνατότητα, να επεξεργαζόμαστε πλήθος συμβόλων, μέσα από τα οποία μπορούμε να αντιλαμβανόμαστε πολύπλοκα και λεπτοφυή ζητήματα, να βιώνουμε πρωτόγνωρες συναισθηματικές καταστάσεις και γενικά να αποκαλύπτουμε πλευρές του εαυτού και της πραγματικότητας, που δεν είναι εύκολα προσπελάσιμες μέσω της κλασσικής ορθολογικής προσέγγισης (Κόκκος, 2011).

Αυτή τη δυνατότητα προσφέρει η Μ.Μ. μέσω της τέχνης. Εάν όντως ευσταθεί η άποψη των στοχαστών του Palo Alto (Watzlawick, 1986), πως για να πραγματοποιηθεί ολοκληρωμένη μάθηση, χρειάζεται η αλληλοσυμπλήρωση των δυο ημισφαιρίων του εγκεφάλου, τότε η αισθητική εμπειρία, η οποία αφορά στο δεξί ημισφαίριο του εγκεφάλου, σίγουρα δίνει στην Μ.Μ. την πιο διευρυμένη λειτουργία της, διευκολύνοντας την ολιστική, συγκινησιακή και διαισθητική σύλληψη των καταστάσεων και ενισχύοντας τον κριτικό στοχασμό επάνω στις πεποιθήσεις. Σύμφωνα με το μοντέλο του Perkins (Perkins, 1994) καθώς ενθαρρύνονται οι εκπαιδευόμενοι, να αντλήσουν το δικό τους νόημα από το έργο τέχνης, παρατηρώντας το με βάση την κοινή λογική και εξετάζοντας τα συναισθήματα, που τους προκαλεί, περνάνε σε έναν ουσιαστικό στοχασμό και, χωρίς να το καταλάβουν, μετασχηματίζουν τις επιμέρους απόψεις τους, αλλάζοντας τις νοητικές τους συνήθειες.

Ακολουθούν δυο παραδείγματα, στα οποία η εμπειρία των εκπαιδευόμενων τροποποιεί σε μεγάλο βαθμό τις παραδοχές τους μέσω της διεύρυνσης του πεδίου σύλληψης και κατανόησης των δρωμένων της τέχνης. Πρόκειται για μια αλλαγή νοητικής πλεύσης, που σκοπό έχει όχι να διαλύσει το ήδη γνωστό, αλλά να το μετασχηματίσει.

Το πρώτο παράδειγμα προέρχεται από το βιβλίο του Αλέξη Κόκκου «Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες», που περιγράφει την εφαρμογή «της μεθόδου μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την αισθητική εμπειρία», προκειμένου να συνειδητοποιηθεί «τι σημαίνει να είναι κανείς κριτικά στοχαζόμενος εκπαιδευτής ενηλίκων». Επιλέγοντας –σύμφωνα με το μοντέλο του Perkins– το κατάλληλο αισθητικό υλικό (τον πίνακα του Rembrandt, Ένας στοχαστής στο εργαστήριο του), ο εκπαιδευτής βοηθάει με την κατάλληλη και ουδέτερη καθοδήγηση του τους φοιτητές να υπερβούν την άρνηση, τα στερεότυπα και προπάντων τη

δυσκολία, που έχουν, στο να δουν κάτι πέρα από αυτό, που ξέρουν. Έτσι οι φοιτητές κατακτούν οριζόντιες ικανότητες, μαθαίνουν να παρατηρούν, να σκέφτονται ολιστικά και να ερμηνεύουν βαθύτερα την πραγματικότητα. Χαρακτηριστικά γράφει ο Κόκκος: «στο τέλος τους ζήτησα να κάνουν ένα ακόμα βήμα, γράφοντας τις σκέψεις και τα συναισθήματα που είχαν ύστερα από όλη τη διαδικασία. Οι απαντήσεις ορισμένων φανέρωναν ότι είχαν μια βαθιά συζήτηση με τον εαυτό τους. Ακόμα αναγνώριζαν ότι η συμμετοχή τους στην ομάδα, τους ενδυνάμωσε σε αυτή την διεργασία». Κοινή ήταν η εκτίμηση, ότι η παρατήρηση του έργου βοήθησε την ομάδα να υπερβεί τη στερεότυπη κυρίαρχη άποψη για τους στοχαστές («σοφοί που κατέχουν τη γνώση») και να συλλάβει μια διαφορετική διάσταση («άνθρωποι που αναζητούν, θέτουν ερωτήματα, βοηθούν στη νοηματοδότηση αμφισήμαντων όψεων της πραγματικότητας») (Κόκκος, 2011).

Το δεύτερο παράδειγμα αφορά στην εφαρμογή της «μεθόδου Κακαλίδη» στην ανάλυση του ποιήματος του Καβάφη, «*Ἀπολείπειν ὁ Θεός Ἀντώνιον*», η σοφία του οποίου «βρίσκεται στον αποσυμβολισμό που κάνει ο νους καθώς το ίδιο του το ιδεατό κτίσμα δομεί και αναδομεί, δίνοντας μορφή στο εσωτερικό του περιεχόμενο, εξωτερικεύοντας τη σημασία των δρωμένων της ίδιας του της φύσης» (Κακαλίδης, 1994). Διεισδύοντας στο ποίημα, η συνθετική αυτή μέθοδος αποκάλυψε τις πνευματικές πηγές του, ανέδειξε τα υψηλά νοήματα, που κρύβονται στην πλοκή του, ανήγαγε στην έννοια της λέξης, «έπαιξε» με τα σύμβολα και τους αριθμούς και επινόησε νέους όρους, αποκρυπτογραφώντας το κρυμμένο νόημα του λόγου, εξέφρασε δηλαδή παγκόσμια μηνύματα μετασχηματίζοντας τη λογοτεχνική εικόνα σε μια Οδύσσεια της εμπειρίας ολόκληρης της ανθρωπότητας (Christodoulidi & Kostopetrou, 2014). Αναφορικά με τα συναισθήματα και τις σκέψεις που τους προκάλεσε το ποίημα, οι συμμετέχοντες στην εκδήλωση, που συνδιοργάνωσαν στις 8/11/2019 ο Όμιλος Εξυπηρετητών με το Πανεπιστήμιο Εκπαίδευσης Ενηλίκων του Λονδίνου Morley College (OmilosEksipiretiton, 2020) ανέφεραν στην πλειονότητά της ότι, καθώς προσπαθούν να ελέγξουν τη ζωή και τους κύκλους της, προσκολλώνται στα κεκτημένα, περιορίζουν τον εαυτό τους μέσα σε έναν κύκλο, που έχει κλείσει ή κλείνει, φοβούμενοι, ότι θα χάσουν όσα έχει αυτός ο κύκλος, κι επομένως νιώθουν αδύναμοι να προχωρήσουν, χάνοντας στόχο και όραμα, σταματώντας να αγωνίζονται και βιώνοντας το αδιέξοδο.

Ο Ανδρέας Δρίτσας (στο Προλογικό Σημείωμα της Ποιητικής Συλλογής της Βασιλικής Εργαζάκη «Παρέδωσα τα πρόσημα των ημερών - Τελευταία Τέταρτη»), απευθυνόμενος στην ποιήτρια, και δια μέσου αυτής σε όλους τους ανθρώπους, μας προτρέπει να δούμε το πέρασμα από έναν κύκλο σ' έναν επόμενο ως μια απολύτως φυσιολογική διαδικασία απόκτησης εμπειρίας. Η μετάβαση αυτή υπονοεί ότι θα πρέπει να γίνεται με μια απλότητα, χωρίς φόβο ότι θα χάσουμε αυτά που ξέρουμε: «Με την τέταρτη συλλογή η δημιουργός, πιο ώριμη πια, παραδίδει όλα τα εμπόδια για να λυτρώσει και να ολοκληρώσει έναν σημαντικό κύκλο, καλώντας όλους εμάς (απλούς παρατηρητές) να περάσουμε στην πιο βαθιά και απελευθερωμένη έκφραση του Όντος» (Εργαζάκη, 2021).

Από τον μετασχηματισμό της συγκεκριμένης νοητικής συνήθειας μέσα από τα στάδια της μεθόδου και την ανάδυση του κριτικού στοχασμού μέσω της διαλεκτικής προέκυψε ότι ο άνθρωπος είναι αυτός, που έχει όραμα, που θέτει στόχους και δεν τους εγκαταλείπει, που αγωνίζεται για αυτούς ως μαχητής. Συμμέτοχος, συνδημιουργός στη ζωή, προχωράει μέσα από κύκλους γνώσης και εμπειρίας, κατακτά δηλαδή ένα πεδίο συνείδησης, για να περάσει στο επόμενο, που είναι πιο μεγάλο, πιο διευρυμένο. Και αυτή είναι μία συνεχής ανοδική πορεία εξέλιξης, στην οποία τον οδηγεί το τεράστιο ρεύμα της ζωής.

Η τέχνη του μετασχηματισμού ή ο μετασχηματισμός μέσα από τη τέχνη; Μάλλον τέχνη και εκπαίδευση από κοινού στην υπηρεσία της δια βίου μάθησης, πολύτιμοι αρωγοί των ενήλικων εκπαιδευόμενων στις βαθιές και ριζικές τομές, που ζητούν να πραγματώσουν.

Συμπεράσματα

Ο μετασχηματισμός απόψεων ή στάσεων μέσα από την τέχνη «βρίσκεται σε μια δυναμική εξέλιξη και συγκεντρώνει το αυξανόμενο ενδιαφέρον των μελετητών, των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών ενηλίκων» (Αντύπας, 2019:102). Οι μέθοδοι τις οποίες κοντολογίς περιγράψαμε στη παρούσα ανακοίνωση, χρήζουν περαιτέρω εμβάθυνσης και είναι ο μηχανισμός εκείνος που μπορεί να δώσει στην τέχνη νέους ερμηνευτικούς ορίζοντες, και στην εκπαίδευση νέες προσεγγίσεις διδασκαλίας, που το εκπαιδευτικό σύστημα ίσως θα πρέπει να υιοθετήσει με μεγαλύτερη ευρύτητα. Παρά το γεγονός ότι «η εκπαιδευτική πολιτική κατευθύνεται θεμελιωδώς σε οικονομικές παρά μαθησιακές περιοχές» (Illeris, 2016:294), ο σημαντικότερος θεωρητικός της μάθησης Knud Illeris, εκτιμά ότι αυτή «είναι η ώρα για πολλή θεμελιώδη μάθηση, που θα έπρεπε φυσικά να οργανώνεται μέσα σε σχετικά σταθερά πλαίσια» (2016:295)· και συνεχίζει στο ίδιο κείμενο: «Αλλά δεν υπάρχει σχεδόν κανένας λόγος η μάθηση να μην μπορεί να αυξάνεται αν ό,τι μαθαίνεται κατανοείται ευρέος» (2016:295). Αναφερόμενος στα κίνητρα της μάθησης προσθέτει ότι: «η διάσταση του κινήτρου, προσεγγίζεται με το να αναπτύσσουμε συμβουλευτικές υπηρεσίες, παρόλο που αυτό σπάνια λειτουργεί ικανοποιητικά για όσους το χρειάζονται περισσότερο. […] Κάποιος θα έπρεπε να αρχίσει με το να αποδείξει ότι η καλή μάθηση […] προϋποθέτει βασικά θετικό κίνητρο και προσωπική δέσμευση» (2016:294-295). Συνοψίζοντας τις σκέψεις του αναφορικά με την τρέχουσα εκπαιδευτική πολιτική αλλά και τη διαδικασία της μάθησης στους ενήλικες εκτιμά ότι: «Σχετικά με τους ενήλικους, το πιο σημαντικό είναι ότι για να υποκινηθούν προϋποτίθεται ότι συμπεριφερόμαστε σε αυτούς ως ενηλίκους και όχι απλώς ως πιθανή εργατική δύναμη» (2016:296).

Η τέχνη προσφέρει εκείνα τα ερεθίσματα που είναι ικανά να οδηγήσουν τους εκπαιδευόμενους σε μια διαφορετική θεώρηση για τα κεκτημένα τους, εφόσον όπως επισημαίνει ο Mezirow, «η εκπαίδευση ενηλίκων θα πρέπει να είναι αφιερωμένη στην πρόκληση κοινωνικής αλλαγής, στην τροποποίηση των καταπιεστικών πρακτικών, κανόνων, θεσμών και κοινωνικο-οικονομικών δομών, έτσι ώστε να επιτρέπεται στον καθένα να συμμετέχει περισσότερο ελεύθερα και ολοκληρωμένα σε ορθολογικό διάλογο και στην απόκτηση κριτικής διάθεσης και στοχαστικής κρίσης» (Mezirow, 2009:134). Ο «Ἀριστοτέλης ἐρωτηθεὶς ποῦ κατοικοῦσιν αἱ Μοῦσαι ἔφη· "ἐν ταῖς ψυχαῖς τῶν φιλοπόνων"» (Ἰωάννου Στοβαίου, Ἀνθολόγιον ΙΙΙ, Γνῶμαι κατ' ἐκλογὴν ἐκ τῶν Δημοκρίτου, Ἐπικούρου καὶ ἑτέρων φιλοσόφων, ποιητῶν καὶ ῥητόρων, 164).

«Η Μ.Μ. σχετίζεται έντονα με την κοινωνική δράση. Ένας από τους σημαντικούς στόχους της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι να προκαλέσει κοινωνική αλλαγή» (2009:134). Οι κοινωνικές ευαισθησίες που κάθε άνθρωπος κρύβει μέσα του, μπορούν να εκφραστούν μέσα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, και ακόμα πιο ώριμες, θα είναι ικανές να οδηγήσουν σε μια ουσιαστική αξιολόγηση και επανατοποθέτηση της προγενέστερης εμπειρίας, με νέες αναθεωρημένες προοπτικές που θα αγγίξουν τον εσώτερο άνθρωπο, και προοπτικά θα του αποκαλύψουν βαθύτερα μηνύματα συνειδησιακής ανάτασης και πνευματικής διεύρυνσης.

Όπως επισημαίνουν οι Edwards και Usher, έμφαση θα πρέπει να δοθεί σε τέσσερις διαστάσεις της δια βίου μάθησης, αυτή που σχετίζεται με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του ενήλικα, critical· αυτή που αφορά τη βελτίωση του τρόπου ζωής τους, lifestyle· τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτισή του, vocational· και μια τελευταία διάσταση, confessional, που αφορά την αέναη διαδικασία αναζήτησης και ανακάλυψης, από τη μεριά του ενήλικα, του «κρυμμένου» του εαυτού, μια διαδικασία που τον ωθεί να αλλάξει σταδιακά προκειμένου να προσαρμοστεί σε έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο εαυτό, σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία (Edward και Usher, 2001:283).

Στη συμπλήρωση του ψηφιδωτού αυτής της πιο εσωτερικής οριοθέτησης της «ολοκληρωμένης μετασχηματίζουσας μάθησης», όπως αποκαλείται στο βιβλίο Επεκτείνοντας τα Όρια της Μετασχηματίζουσας Μάθησης (Expanding the Boundaries of Transformative Learning), προχωρούν ο Edmund O' Sullivan (2002) και οι συνάδελφοί του

στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικών Μελετών του Οντάριο στο Πανεπιστήμιο του Τορόντο, «Η μετασχηματίζουσα μάθηση περιλαμβάνει την εμπειρία μιας βαθιάς δομικής μετακίνησης στις βασικές περιοχές της σκέψης, των συναισθημάτων και της δράσης. Είναι μια μετακίνηση συνείδησης, που αλλάζει δραματικά και μόνιμα την ύπαρξή μας στον κόσμο. Μια τέτοια μετακίνηση περιλαμβάνει την κατανόηση που έχουμε για τον εαυτό μας και για τις αυτό-τοποθετήσεις μας, τις σχέσεις μας με τους άλλους ανθρώπους και τον φυσικό κόσμο, την κατανόηση που έχουμε για τις σχέσεις εξουσίας στις συμπλεκόμενες δομές των κοινωνικών τάξεων, φυλών και φύλων, την ενσυναίσθηση του σώματός μας, την οπτική μας για εναλλακτικές προσεγγίσεις ζωής, καθώς και των δυνατοτήτων μας για κοινωνική δικαιοσύνη, ειρήνη και προσωπική ευτυχία» (O'Sullivan et al, 2002:11).

Την εναγώνια αναζήτηση του ανθρώπου για μια ριζική, μετασχηματιστική, αλλαγή, η οποία καταλήγει στη συνειδητή γνώση του Εαυτού, περιγράφει γλαφυρά ο Δημήτρης Κακαλίδης, στην ποιητική συλλογή «Ο Κεκρυμμένος Λωτός της Φανέρωσης», «Εγώ ειμί ο έχων του Εαυτού την ταυτότητα, του Είναι το ποιόν, του ανθρώπου το εύρος, της ύλης τη μορφή, του πνεύματος τη δημιουργία, του προορισμού το σκοπό, το φτάσιμο του είναι Μου κόσμου» (Κακαλίδης, 2016:50).

Η Μ.Μ. δεν είναι μια γνωσιολογική, ή εγκλωβισμένη στα παιχνίδια του νου ψυχολογική μέθοδος. Δεν είναι δηλαδή «άλλη μια θεωρία», αλλά «μια άλλη θεωρία», που, βοηθώντας τον ενήλικο να συνειδητοποιήσει τις εκπαιδευτικές του ανάγκες από μια διαφορετική οπτική, δίνει μια λυτρωτική προοπτική αλλαγής, παρακινώντας τον μέσα από τον κριτικό στοχασμό και το διάλογο όχι να διαλύσει, αλλά να αξιοποιήσει την εμπειρία του, ώστε να προβεί συνθετικά στην άρση του αυτοπεριορισμού του. Γιατί ο άνθρωπος τότε μόνο είναι άξιος του ονόματός του, όταν γίνεται κτήτορας ενός νέου κόσμου —του κόσμου του.

Αναφορές

Bennett-Goleman, T. (2001). *Emotional Alchemy: How the Mind Can Heal the Heart, New York*: Three Press.

Brook, P. (2005). Συνέντευξη στον Θ. Λάλα. *BHMAgazino*, 238, 54-62.

Brookfield, St. (1996). Adult Learning: An Overview. In A. Tuijnman (Ed.), *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Pergamon, Oxford, 375-380.

Collard, S. & Law, M. (1989). The Limits of Perspective Transformation: A Critique of Mezirow's Theory, *Adult Education Quarterly*, 39, (2), 99-107. American Association for Adult and Continuing Education: Sage Publications. Retrieved May 25, 2021, from https://doi.org/10.1177/0001848189039002004

Christodoulidi, F. & Kostopetrou, P., (2014). The 'Kakalidis Method' for literature analysis: a Synthesis approach, *Athens Journal of Philology*, 1, (3), 161-172. Retrieved June 14, 2021, from http://www.atiner.gr/journals/philology/2014-1-3-1-Kostopetrou.pdf.

Edwards, R., & Usher, R. (2001). Lifelong Learning: A Postmodern Condition of Education? *Adult Education Quarterly*, 51, (4), 273–287. Retrieved May 25, 2021, from https://doi.org/10.1177/07417130122087296

Fisher, A. (2001). *Critical Thinking: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Freire, P., & Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική Παιδαγωγική. Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Illeris, K. (2016). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε. Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Jarvis, P. (2009). Μαθαίνοντας τι σημαίνει να είμαι άτομο στη κοινωνία: Μαθαίνοντας τον εαυτό μου. Στο K. Illeris (Επιμ.). *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης*, (σσ. 38-54). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mezirow, J (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of transformative education*, 1, 58-63. Retrieved May 26, 2021, from https://doi.org/10.1177/1541344603252172.

Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48, 185-198.

Mezirow, J (1996). Adult education and empowerment for individual and community development. Στο B. Conolly, T. Fleming, D. McCormack, & A. Ryan (Επιμ.), *Radical Learning for Liberation 2* (pp. 5-14). Maynooth: MACE.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. & Associates (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood.* San Francisco, Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1989). Transformation Theory and Social Action: A Response to Collard and Law. *Adult Education Quarterly*, 39 (3), 169–175. Retrieved May 25, 2021, from https://doi.org/10.1177/0001848189039003005.

Mezirow, J. (1981). A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education*, 32(1), 3–24. Retrieved May 22, 2021, from https://doi.org/10.1177/074171368103200101

Mezirow, J. (1978). Perspective Transformation. *Adult Education*, 28 (2), 100–110. Retrieved May 25, 2021, from https://doi.org/10.1177/074171367802800202.

Mezirow, J. (1977). Perspective Transformation. *Studies in Adult Education*, 9(2), 153-164. Retrieved May 29, 2021, from http://dx.doi.org/10.1080/02660830.1977.11730750.

Mezirow, J. (2009). Μια επισκόπηση της μετασχηματίζουσας μάθησης. Στο K. Illeris (Επιμ.). *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης,* (σσ. 126-146). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mezirow, J. (2007α). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mezirow, J. (2007β). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος – Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο J. Mezirow και Συνεργάτες. *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση,* (σσ. 43-71). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Omilos Eksipiretiton, (2020). Revealing the Hidden Wisdom of Poetry: An analysis on K.P. Kavafi's "God Forsake Antony"*. Presentation-Workshop at the Humanities Department, Morley College, London.* Retrieved June 10, 2021 from https://www.youtube.com/watch?v=CHMqHfpr6j0&t=4s.

O'Sullivan E. (2002) *The Project and Vision of Transformative Education*. Στο O'Sullivan E., Morrell A., O'Connor M.A. (eds) Expanding the Boundaries of Transformative Learning. Palgrave Macmillan, New York. https://doi.org/10.1007/978-1-349-63550-4_1

Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye.* Harvard Graduate School of Education.

Rubenstein, R. (2004). *Τα τέκνα του Αριστοτέλη*, Αθήνα: Λιβάνη

Watzlawick, P., (1986). *Η γλώσσα της αλλαγής*. Αθήνα: Κέδρος.

Αντύπας, Γ. (2019). Μετασχηματίζουσα μάθηση - Η Αισθητική εμπειρία της Τέχνης στην Εκπαίδευση. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 2, 102-122. Ανακτήθηκε στις 15 Ιουνίου, 2021 από https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2019/teuxos2/teyxos_7_2_6.pdf.

Βλαχούτσικου, Ά. (1969). *Συνοπτική ιστορία της Ελληνικής φιλοσοφίας.* Αθήνα: Ενάλιος.

Βαϊκούση, Δ. (2019). Freire και Mezirow: Βίοι παράλληλοι, ιδέες επάλληλες. Στο Α. Κόκκος & συνεργάτες, (Επιμ.). *Διευρύνοντας τη Θεωρία Μετασχηματισμού: Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών* (σσ.61-78). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Βρεττός, Ι., & Χασίδου, Μ. (2016). Ο Μύθος του Πλατωνικού Σπηλαίου και η Μετασχηματίζουσα Μάθηση: Η 'λύσις' και η 'έξοδος' στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. *Εκπαίδευση Ενηλίκων,* 36, 27-35.

Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, (2011). Συνέντευξη της Elizabeth Kasl στην Ήρα Παπαγεωργίου. *Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Ανακτήθηκε στις 28 Μαΐου, 2021, από http://adulteduc.gr/images/Elizabeth_Kasl.pdf

Εργαζάκη, Β. (2021). *Παρέδωσα τα πρόσημα των ημερών – Τελευταία Τέταρτη*. Αθήνα: Μέγας Σείριος.

Κακαλίδης, Δ. (1992). *Η Σοφία του Διηγήματος*. Αθήνα: Μέγας Σείριος.

Κακαλίδης, Δ. (1994). *Η Σοφία του ποιήματος.* Αθήνα: Μέγας Σείριος.

Κακαλίδης, Δ. (2016). *Ο Κεκρυμμένος Λωτός της Φανέρωσης*. Αθήνα: Μέγας Σείριος.

Κόκκος, Α. & Συνεργάτες, (2019). Εισαγωγή. Στο Α. Κόκκος & Συνεργάτες (Επιμ.). *Διευρύνοντας τη Θεωρία Μετασχηματισμού: Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών,* (σσ.13-39). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Κόκκος, Α., & Συνεργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α., (2006). Η ιδιαιτερότητα και ο σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων. *Εκπαίδευση Ενηλίκων,* 9, 4-9.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουλαουζίδης, Γ. (2019). *Ένας διάλογος για την εκπαίδευση ενηλίκων: Συμβουλές και κατευθύνσεις για νέους εκπαιδευτές.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουλαουζίδης, Γ. (2008). Μετασχηματίζουσα μάθηση: Μια μαθησιακή θεωρία για την εκπαίδευση ενηλίκων. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 46. Ανακτήθηκε στις 12 Μαΐου, 2021 από https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6982.

Κουλαουζίδης, Γ.(2007). Προσωπογραφίες: Jack Mezirow και Μετασχηματίζουσα Μάθηση: Μια εκτεταμένη προσωπογραφία. *Εκπαίδευση Ενηλίκων,* 10, 36-39.

Κωσταρά, Ε. (2019). Ανιχνεύοντας τη μετασχηματιστική διάσταση στη διδασκαλία του Σωκράτη. Στο Α. Κόκκος & Συνεργάτες, (Επιμ.). *Διευρύνοντας τη Θεωρία Μετασχηματισμού: Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 121-142.

Λιντζέρης, Π. (2010). Θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης: Δυνατότητα για μια κριτική και χειραφετική στροφή στην πρακτική της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές,* (σσ. 94-123). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λιντζέρης, Π. (2007). *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση.* Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Παυλάκης, Μ. (2011). Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση ως Αλλαγή Παραδείγματος: Μία Συγκριτική προσέγγιση των θεωριών Mezirow και Kuhn. *Εκπαίδευση Ενηλίκων,* 22, 23-29.

Χασίδου, Μ. (2008). Jack Mezirow. Η Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης. Περιγραφή-Επιδράσεις-Κριτική. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 187-204.

Σχεδιασμός και υλοποίηση Περιβαλλοντικών Δράσεων και Προγραμμάτων για την κλιματική αλλαγή στον νομό Λάρισας

Μπεχλιβάνη Σοφία
Γεωλόγος MSc, MEd
sofiabehli@gmail.com

Παυλή Κορρέ Μαρία
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ
mariapavliskorres@nured.auth.gr

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα επιδίωξε να καταγράψει τις εκπαιδευτικές δράσεις και τα προγράμματα που έχουν υλοποιηθεί στον Νομό Λάρισας σχετικά με την κλιματική αλλαγή και να διερευνήσει τον τρόπο σχεδιασμού και υλοποίησής τους σύμφωνα με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε ήταν ποιοτική, με ημιδομημένες συνεντεύξεις σε υπεύθυνους και εκπαιδευτές φορέων που σχεδιάζουν και οργανώνουν εκπαιδευτικά προγράμματα και δράσεις που εμπίπτουν στο πεδίο της κλιματικής αλλαγής. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, τα προγράμματα για την κλιματική αλλαγή στον Νομό Λάρισας υλοποιήθηκαν κυρίως από δημόσιους φορείς, ήταν μικρής διάρκειας και δεν περιλάμβαναν πάντα πρακτικό – βιωματικό μέρος. Στόχευαν στην εμβάθυνση σε θέματα περιβάλλοντος αλλά και στην προσαρμογή των πολιτών και των επαγγελματιών στις νέες συνθήκες που δημιουργεί το φαινόμενο της κλιματικής αλλαγής. Η διερεύνηση των αναγκών του πληθυσμού-στόχου και η αξιολόγηση των προγραμμάτων, που αποτελούν βασικά βήματα του σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων για ενηλίκους, δεν αποτέλεσαν συνήθη πρακτική από την πλευρά των φορέων, ενώ και η δόμηση του περιεχομένου και η οργάνωση της υλοποίησης πραγματοποιήθηκαν ανάλογα με τις γνώσεις και τις δυνατότητες των φορέων.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση ενηλίκων, κλιματική αλλαγή, περιβαλλοντική εκπαίδευση, τοπικοί φορείς.

Εισαγωγή

Η κλιματική αλλαγή αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα σύγχρονα περιβαλλοντικά προβλήματα με τεράστιες περιβαλλοντικές, κοινωνικές και οικονομικές προεκτάσεις (European Commission, 2007). Η υπερθέρμανση του πλανήτη είναι αυτή που προκαλεί τις αλλαγές στο κλίμα και συνδέεται με τις αυξημένες συγκεντρώσεις αέριων ρύπων στην ατμόσφαιρα. Σύμφωνα με τη Διακυβερνητική Επιτροπή για την Κλιματική Αλλαγή (IPCC) κατά τον 21ο αιώνα οι επιπτώσεις από την κλιματική αλλαγή θα ενταθούν και θα έχουμε με μεγαλύτερη συχνότητα ακραία καιρικά φαινόμενα, αλλαγές στις αγροτικές ζώνες και τους οικοτόπους που θα επηρεάσουν την καθημερινότητα του ανθρώπου (IPCC, 2014). Για την αντιμετώπιση και προσαρμογή στο φαινόμενο της κλιματικής αλλαγής θα πρέπει η ίδια η κοινωνία να ενημερωθεί ώστε να συμμετάσχει ενεργά μέσα από αποτελεσματικά σχέδια δράσης (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2008).

Η εκπαίδευση, η κατάρτιση και η ευρεία συμμετοχή των πολιτών σε εκπαιδευτικές δράσεις και προγράμματα για την κλιματική αλλαγή μπορεί να διασφαλίσει ότι οι άνθρωποι θα διαμορφώσουν επαρκείς γνώσεις, φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις και οικολογική συνείδηση (McKeown & Hopkins, 2010). Η εκπαίδευση για την κλιματική αλλαγή αποκτά ιδιαίτερο νόημα σε περιοχές που είναι ευάλωτες στις αλλαγές όπως είναι η Θεσσαλία, όπου διεξήχθη η συγκεκριμένη έρευνα, η οποία είναι μια αγροτική περιοχή της οποίας η οικονομία και η ευημερία της εξαρτώνται κυρίως από τη γεωργία και η οποία κινδυνεύει άμεσα από τις επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής (Καρτάλης κ. συν., 2017). Η

παρούσα έρευνα είχε σκοπό να καταγράψει τα προγράμματα και τις δράσεις εκπαίδευσης ενηλίκων που γίνονται στον Νομό Λάρισας για την κλιματική αλλαγή και να μελετήσει τον τρόπο σχεδιασμού και υλοποίησής τους ως προς τήρηση των αρχών και προδιαγραφών του σχεδιασμού προγραμμάτων που απευθύνονται σε ενηλίκους, ώστε να είναι αποτελεσματικά, ανταποκρινόμενα στην κάλυψη των εκπαιδευτικών τους αναγκών, όπως είναι η ευαισθητοποίηση και η προσαρμογή στις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται από την αλλαγή του κλίματος.

Σχεδιασμός και υλοποίησή περιβαλλοντικών προγραμμάτων για ενηλίκους

Για την πρόληψη των επιπτώσεων του φαινομένου της κλιματικής αλλαγής απαιτείται άμεση δράση για τον περιορισμό του και πλήρης εφαρμογή της περιβαλλοντικής νομοθεσίας και των μέτρων αποτροπής των επιπτώσεων ώστε να επιτευχθούν έως το 2050 οι στόχοι που έχουν τεθεί από την Ευρωπαϊκή ένωση για μείωση των αερίων του θερμοκηπίου (European Commission, 2007). Οι ίδιοι οι πολίτες είναι σημαντικό να συμμετέχουν ενεργά μέσα από ενημερωμένα σχέδια δράσης που θα διασφαλίζουν την αποτελεσματικότητά τους. Για τον λόγο αυτό σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο υπάρχει ανάγκη πληροφόρησης των υπεύθυνων χάραξης πολιτικής αλλά και των πολιτών ώστε να κατανοήσουν σε βάθος το φαινόμενο της κλιματικής αλλαγής και να εφαρμοστούν πιο βιώσιμες πρακτικές στο σύνολο των δραστηριοτήτων της κοινωνίας (European Commission, 2008). Ο ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης και των επιχειρήσεων είναι σημαντικός στην ανάπτυξη δράσεων ενημέρωσης και την επιβολή τοπικών προτεραιοτήτων που θα προσφέρουν ουσιαστικές λύσεις στα προβλήματα που σχετίζονται με την κλιματική αλλαγή (Ε.Κε.Π.Ε.Κ., 2011).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) αποτελεί ένα εργαλείο μετάδοσης γνώσης, τεχνογνωσίας και αλλαγής της συμπεριφοράς σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο με απώτερο σκοπό ένα βιώσιμο μέλλον. Οι νέες περιβαλλοντικές συνήθειες θα αλλάξουν τα πρότυπα κατανάλωσης και παραγωγής και θα μεταβούμε σε κοινωνίες περισσότερο ανθεκτικές στις αλλαγές (Anderson, 2012), ενώ θα οδηγηθούμε σε καλύτερη εκμετάλλευση των φυσικών πόρων, σε ευημερία, δημοκρατία, παγκόσμια ειρήνη και ασφάλεια (Hopkins, Damlamian, & Ospina, 1996).

Είναι σημαντικό ο σχεδιασμός και η υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων για ενηλίκους να ακολουθεί τις αρχές και τις προδιαγραφές του σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων για ενηλίκους, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων και προωθώντας την κριτική σκέψη, τη δικαιοσύνη, τις κοινωνικές και προσωπικές αλλαγές (Λευθεριώτου & Παυλή Κορρέ, 2014). Μέσα σε αυτά τα προγράμματα οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να διαπραγματευτούν το περιεχόμενο και να το προσαρμόσουν στα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους ενώ ταυτόχρονα προωθείται η ατομική έρευνα (Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012).

Σύμφωνα με τη Λευθεριώτου (2014, 2020) για να είναι αποτελεσματικό ένα πρόγραμμα θα πρέπει ο σχεδιασμός του να περιλαμβάνει τη διερεύνηση του περιβάλλοντος σχεδιασμού, των εκπαιδευτικών αναγκών του πληθυσμού-στόχου, τη δόμηση των ενοτήτων του προγράμματος, τον προσδιορισμό των διαδικασιών αξιολόγησης και την οργάνωση και υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η διερεύνηση του περιβάλλοντος σχεδιασμού περιλαμβάνει τη διερεύνηση του εσωτερικού περιβάλλοντος σχεδιασμού, όπου απαιτείται η γνώση της δομής και λειτουργίας του οργανισμού, των υποδομών, των πόρων που διαθέτει και της φιλοσοφίας του. Επιπλέον, περιλαμβάνει τη διερεύνηση του εξωτερικού περιβάλλοντος που συνήθως είναι μεταβαλλόμενο και αναφέρεται στην ανάλυση των εξωτερικών παραγόντων που επηρεάζουν τον οργανισμό και την αναγνώριση των βασικών χαρακτηριστικών του πληθυσμού στόχου. Στη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών του πληθυσμού-στόχου θα πρέπει να ληφθούν υπόψη τα χαρακτηριστικά των ενήλικων και τα κίνητρά τους για συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα. Για τον λόγο αυτό η οργάνωση των προγραμμάτων πρέπει να γίνεται από ανθρώπους που γνωρίζουν τον τρόπο

διερεύνησης αυτών των αναγκών, πώς δομείται και λειτουργεί ένα πρόγραμμα με βάση τις ανάγκες των ενηλίκων και, τελικά, πώς αξιολογείται, ώστε να επιτευχθεί ο καλύτερος μελλοντικός σχεδιασμός παρόμοιων προγραμμάτων (Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012). Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών διασφαλίζει την ποιότητα του σχεδιασμού και την επιτυχή υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων όπως και τη σύνδεση των στόχων του προγράμματος με αυτές (Χασάπης, 2000, όπ. αναφ. στο Λευθεριώτου, 2005). Η επιλογή του εκάστοτε προγράμματος γίνεται με βάση κάποιες έγκυρες προδιαγραφές με ποιοτικά και ποσοτικά κριτήρια. Ως τέτοια αναφέρονται το επαρκές εκπαιδευτικό υλικό, τα εποπτικά μέσα, η μάθηση, κυρίως μέσα από την πρακτική άσκηση, αλλά και την κατανόηση του περιεχομένου των ενοτήτων (Βεργίδης κ. συν., 2013). Κατά τη δόμηση του περιεχομένου του προγράμματος καθορίζεται η ύλη και οι διδακτικές ενότητες με βασικά ερωτήματα τι θα συμπεριληφθεί και τι θα μείνει εκτός διδακτέας ύλης (Λευθεριώτου, 2014). Ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση αποτελούν αλληλοσυμπληρούμενες διαδικασίες, αφού η αξιολόγηση αποτελεί διερεύνηση της επιτυχίας των επιλογών που έγιναν στον σχεδιασμό αλλά και στην εφαρμογή του προγράμματος (Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012).

Η εκπαίδευση μέσω κατάλληλα σχεδιασμένων προγραμμάτων και δράσεων αποτελεί ένα εργαλείο για την αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής δεδομένου ότι συνδέεται άμεσα με τις ενέργειες του ανθρώπου. Οι συμπεριφορές που επιβαρύνουν το πρόβλημα της κλιματικής αλλαγής πρέπει να εξηγηθούν, να αναλυθούν και μέσα από τον εκπαιδευτικό μετασχηματισμό να οδηγηθούν προς μια πιο βιώσιμη πορεία. Αντιλαμβανόμαστε ότι οι στρατηγικές του μετριασμού της κλιματικής αλλαγής απαιτούν απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και αλλαγή συμπεριφοράς μέσα από την απόκτηση οικολογικής συνείδησης. Με τον τρόπο αυτό δύνανται να αλλάξουν τα πρότυπα κατανάλωσης και παραγωγής και θα περάσουμε σε κοινωνίες περισσότερο ανθεκτικές και βιώσιμες. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων, η κριτική σκέψη αλλά και η βιωματική μάθηση αποτελούν συστατικά μιας ορθής εκπαίδευσης για τη συνειδητοποίηση του προβλήματος της κλιματικής αλλαγής (Anderson, 2012).

Μεθοδολογική προσέγγιση

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στον τρόπο σχεδιασμού και οργάνωσης περιβαλλοντικών προγραμμάτων και δράσεων από τοπικούς φορείς στον Νομό Λάρισας για την κλιματική αλλαγή, με γνώμονα τις ανάγκες των συμμετεχόντων και το κοινωνικοπολιτισμικό και περιβαλλοντικό πλαίσιο. Η επιλογή του Νομού Λάρισας για τη διεξαγωγή της έρευνας έγινε καθώς η Θεσσαλία ανήκει στις ευάλωτες περιοχές στις κλιματικές αλλαγές (Καρτάλης κ. συν., 2017), αλλά και λόγω της εντοπιότητας της βασικής ερευνήτριας και της πρόσβασής της στους φορείς του Νομού. Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα προς διερεύνηση ήταν:

1. Τι προγράμματα υλοποιούνται στον Νομό Λάρισας για την κλιματική αλλαγή;
2. Σχεδιάζονται τα προγράμματα που οργανώνουν οι τοπικοί φορείς για την κλιματική αλλαγή σύμφωνα με τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων και τις προδιαγραφές αποτελεσματικού σχεδιασμού;

Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση και η διεξαγωγή ημιδομημένων ατομικών συνεντεύξεων για τη διερεύνηση των απόψεων των υπευθύνων των φορέων και εκπαιδευτών σχετικά με τη διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων για την κλιματική αλλαγή που απευθύνονται σε ενηλίκους στον Νομό Λάρισας. Διερευνήθηκε κατά πόσο ακολουθούνται οι αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων -και ως προς το περιεχόμενο αλλά και ως προς τις μεθόδους- κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων και δράσεων. Η επιλογή του δείγματος ήταν σκόπιμη, με βασικά κριτήρια: α) τη θέση των συνεντευξιαζόμενων στους τοπικούς φορείς -επιδιώχθηκε η συμμετοχή των υπευθύνων στην οργάνωση και υλοποίηση εκπαιδευτικών περιβαλλοντικών προγραμμάτων για την κλιματική αλλαγή και σε ορισμένες περιπτώσεις των εκπαιδευτών, β) τη δραστηριοποίησή τους στον Νομό της Λάρισας και γ) την αντιπροσώπευση δημόσιων και ιδιωτικών φορέων.

Από τους 10 συνεντευξιαζόμενους, που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας, οι 8 ήταν υπεύθυνοι για τα προγράμματα και οι 2 εκπαιδευτές-ομιλητές σε αυτά. Οι 7 φορείς ανήκαν στο δημόσιο και οι 3 στον ιδιωτικό τομέα, ενώ γεωγραφικά εδρεύουν στον Δήμο Λάρισας (8), στον Δήμο Αγιάς (1) και στον Δήμο Ελασσόνας (1).

Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν, απομαγνητοφωνήθηκαν και ακολούθησε η θεματική ανάλυση του περιεχομένου τους, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται και συζητούνται στη συνέχεια (Μαντζούκας, 2007· Polit & Hungler, 1999· Bernard, Wutich, & Ryan, 2016).

Αποτελέσματα-Συζήτηση

Όπως διαπιστώθηκε από την έρευνα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, δράσεων και ενημερώσεων για την κλιματική αλλαγή πραγματοποιήθηκαν από φορείς του δημόσιου τομέα. Αφορούσαν κυρίως ευρωπαϊκές δράσεις ή ενημερωτικά προγράμματα γύρω από το ζήτημα της κλιματικής αλλαγής, την κατάρτιση των επαγγελματιών, τη διεκδίκηση ευρωπαϊκών προγραμμάτων, τον σχεδιασμό στρατηγικών λύσεων για την αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής κ.ά. (Σχήμα 1).



Σχήμα 1. Υλοποιημένα εκπαιδευτικά προγράμματα

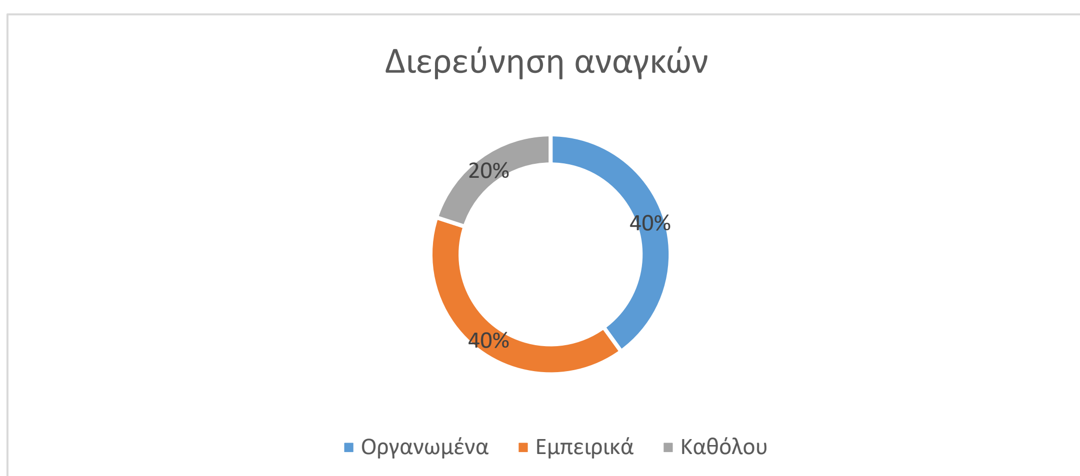
Τα προγράμματα και οι δράσεις που υλοποιήθηκαν εστίαζαν κυρίως στην πρόθεση για αλλαγή στάσης των πολιτών σχετικά με την αξιοποίηση των αποβλήτων, τις νέες τεχνικές, την ανακύκλωση, την αξιοποίηση των υδάτων, την ενημέρωση για την πορεία της εθνικής στρατηγικής για την κλιματική αλλαγή κ.ά. Η πλειοψηφία των φορέων δήλωσε πως τα εκπαιδευτικά προγράμματα για την κλιματική αλλαγή, έγιναν με εθελοντική πρωτοβουλία των ίδιων και αφορούσαν στην κάλυψη των αναγκών της τοπικής κοινωνίας και οικονομίας.

Σύμφωνα με τις έρευνες των Γκούλη (2017), Βογιατζή (2017) η πολιτεία θα πρέπει να φροντίσει να παρέχει ισάριθμους πόρους στον ιδιωτικό και δημόσιο τομέα που θα επηρεάσουν θετικά στη διοργάνωση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την ανάπτυξη έργων τεχνολογίας εξυπηρετώντας καλύτερα τις ανάγκες των πολιτών για ενημέρωση, ισότητα και δράση για το περιβάλλον.

Οι δράσεις και τα προγράμματα είχαν ως επί το πλείστον μικρή διάρκεια με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν οι απαραίτητες προϋποθέσεις για μια σε βάθος ενημέρωση, συζήτηση και αναστοχασμό επάνω στα ζητήματα της κλιματικής αλλαγής (Κόκκος, 2005). Από την άλλη, υπήρξαν και λίγα προγράμματα ως μέρος Ευρωπαϊκών προγραμμάτων που φάνηκε να είναι πιο διευρυμένα χρονικά, όπως είναι οι Ευρωπαϊκές εβδομάδες περιβάλλοντος. Επιπλέον, τα προγράμματα που υλοποιήθηκαν για την κλιματική αλλαγή δεν είχαν στην πλειοψηφία

τους πρακτικό βιωματικό μέρος και είναι κάτι που δεν βοήθησε στην απόκτηση εμπειριών και την ενίσχυση της ευαισθητοποίησης για τα προβλήματα που φέρνει η κλιματική αλλαγή (Καραφύλλης, 2002, όπ. αναφ. στο ΔΠΘ, 2016). Επίσης, σύμφωνα με τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων είναι αποτελεσματικό τα εκπαιδευτικά προγράμματα να πραγματοποιούνται με μικρές ομάδες ατόμων ώστε να διευκολύνεται η μάθηση και να υπάρχει χώρος και χρόνος για ανταλλαγή γνώσεων, εμπειριών και αναστοχασμό επάνω στα θεματικά αντικείμενα (Rogers, 1999 · Κόκκος, 1998 · Παληός, 2003, όπ. αναφ. στο Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012).

Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι δεν ακολουθούνται στο σύνολό τους τα βήματα εκείνα ενός αποτελεσματικού σχεδιασμού προγραμμάτων σύμφωνα με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων (Λευθεριώτου, 2014, 2020). Στην πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δράσεων που διερευνήθηκαν δεν προέκυψε οργανωμένη έρευνα και καταγραφή των αναγκών του πληθυσμού-στόχου (Σχήμα 2), όπως προβλέπεται στις αρχές σχεδιασμού και οργάνωσης εκπαιδευτικών προγραμμάτων για ενηλίκους (Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012). Υπήρξε εκτίμηση αναγκών βάσει της εμπειρίας των φορέων και της γνώσης από την πλευρά τους των διαχρονικών αναγκών και προβλημάτων της τοπικής κοινωνίας και οικονομίας.



Σχήμα 2. Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών πληθυσμού στόχου

Δεν παρατηρήθηκε λοιπόν μια ξεκάθαρη τεχνική ή και συστηματική μέθοδος συλλογής πληροφοριών για τις ανάγκες που έχουν οι συμμετέχοντες (Λευθεριώτου, 2014, 2020). Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων που παρατίθενται: *«Δεν ήταν μια οργανωμένη πληροφόρηση, ότι κάνουμε αυτό επειδή εντοπίσαμε επιστημονικά κάποιο κενό. Δεν είναι τόσο οργανωμένο. Έγινε με πρωτοβουλία δικιά μας για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες κατεύθυνσης της οικονομίας και της τοπικής οικονομίας προς ένα στόχο..» (Σ1), «Αυτά τα προβλήματα τα γνωρίζουν πολύ καλύτερα οι άνθρωποι οι οποίοι ασχολούνται και κυρίως η τοπική αυτοδιοίκηση. Άρα, δεν ρωτήσαμε το ευρύ κοινό τι θέλετε να ακούσετε… τα θέτανε και τα γνωρίζουνε οι δήμοι και οι κοινότητες.» (Σ5).*

Όπως διαπιστώθηκε ο σχεδιασμός και η δόμηση του περιεχομένου των προγραμμάτων οργανώθηκαν με βάση τις γνώσεις και τις δυνατότητες των φορέων, τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων με τη συνεργασία των ομιλητών, οι οποίοι σε αρκετές περιπτώσεις εκφέρουν άποψη για το είδος και την έκταση των θεμάτων βάσει της εμπειρίας τους σε αντίστοιχα προγράμματα. Ωστόσο, όπως αναφέρουν οι Καραλής και Παπαγεωργίου (2012), το αναλυτικό περιεχόμενο πρέπει να αποτελείται από τις ενότητες που είναι αναγκαίες σύμφωνα με τους διατυπωμένους στόχους του προγράμματος, αλλά και τη χρονική διάρκειά του. Από την έρευνα φάνηκε πως ο σχεδιασμός και η δόμηση του περιεχομένου οδηγείται από τις οργανωτικές-επιστημονικές επιτροπές των φορέων, έχοντας συνήθως

αυστηρή δομή και συγκεκριμένη έκταση, παρά από τις βεβαιωμένες εκπαιδευτικές ανάγκες που καθορίζουν και τους στόχους του προγράμματος (Λευθεριώτου, 2014, 2020).

Επιπλέον η υλικοτεχνική υποδομή είναι ένας σημαντικός παράγοντας της οργάνωσης, στον οποίο όμως δεν φάνηκε οι φορείς στο σύνολό τους να δίνουν ιδιαίτερη σημασία, αν και μέσα από το υλικό οι υπεύθυνοι μπορούν να αναβαθμίσουν τα προγράμματα και να τα κάνουν πιο ελκυστικά στους εκπαιδευόμενους εισάγοντας και νέες εκπαιδευτικές τεχνικές (UNFCCC, 2012). Αυτό πιθανώς οφείλεται και στη μειωμένη χρηματοδότηση των φορέων, αφού όπως φαίνεται υπάρχουν ελλείψεις και μόνο στην περίπτωση στήριξης μέσω ευρωπαϊκών κονδυλίων αυτές μπορούν να καλυφθούν. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκε: *«Αυτό έχει να κάνει καθαρά σε σχέση με τί χρηματοδότηση θα πάρουμε για ένα σεμινάριο. Άμα δεν πάρουμε χρηματοδότηση θα κάνουμε το σεμινάριο με τα υλικά τα οποία διαθέτουμε και τον τεχνικό εξοπλισμό που επίσης διαθέτουμε. Από εκεί και πέρα όμως άμα υπάρχει χρηματοδότηση μπορείς να καταφύγεις και σε άλλα υλικοτεχνικά μέσα που μπορούν να κάνουν το σεμινάριο πιο πλούσιο και πιο ενδιαφέρον»* (Σ6), *«Αν είναι μέσω προγράμματος καλύπτεται από το πρόγραμμα. Υπάρχουν όμως και δράσεις που οι ανάγκες τους δεν καλύπτονται από κανένα πρόγραμμα, οπότε αναγκαστικά θα πρέπει να γίνει με ιδίους πόρους ή με κάποια χρηματοδότηση της περιφέρειας» (Σ8).*

Όσον αφορά τους ομιλητές-εκπαιδευτές στην πλειοψηφία τους επιλέχτηκαν σύμφωνα με τη συνάφεια της ειδικότητάς τους στο αντικείμενο, τις σπουδές αλλά και την επαγγελματική τους εμπειρία: *«Πάντοτε το νούμερο ένα κριτήριο είναι η ειδικότητά του να έχει συνάφεια με το αντικείμενο του σεμιναρίου. Ο εκπαιδευτικός να έχει τουλάχιστον κάποια σταδιοδρομία και κάποια επαγγελματική προϋπηρεσία η οποία θα μας διασφαλίζει ότι μπορεί να προσφέρει ικανοποιητική εισήγηση σε ένα σεμινάριο..» (Σ6).* Εκτός όμως από τα τυπικά προσόντα της γνώσης του αντικειμένου του προγράμματος σε δεύτερη φάση εκτιμήθηκαν τα επικοινωνιακά προσόντα, η ευχάριστη προσωπικότητα και η ενασχόληση των εκπαιδευτών με την εκπαίδευση ενηλίκων: *«Πιο πολύ να σας πω κοιτάμε μέσα από τα social media και από το youtube να δούμε τον τρόπο, τα soft skills και πόσο είναι επικοινωνιακός ή χαρισματικός είναι.. δηλαδή δεν είναι για μένα κριτήριο η πιστοποίηση στην εκπαίδευση ενηλίκων» (Σ4).* Ωστόσο σύμφωνα με τους Βεργίδη και συν. (2013) ως βασικά κριτήρια για την επιλογή των εκπαιδευτών ενός προγράμματος θα πρέπει να είναι η εκπαίδευση και πιστοποίηση του εκπαιδευτή, η εμπειρία σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, η εμπειρία με συγκεκριμένους πληθυσμούς-στόχους, η γνώση του αντικειμένου εκπαίδευσης, η αξιολόγηση και η προσαρμογή του αντικειμένου στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων.

Όσο αφορά την υλοποίηση των προγραμμάτων για την κλιματική αλλαγή στην πλειοψηφία τους (6/10) διέθεταν προκαθορισμένες εισηγήσεις που δεν επιδέχονταν παρεμβάσεις και τροποποιήσεις με εξαίρεση τα προγράμματα (4/10) που είχαν και το εμπειρικό κομμάτι όπως βόλτες με ποδήλατο, αναδάσωση κ.ά. Εδώ χρειάζεται να επισημανθεί ότι σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία της εκπαίδευσης ενηλίκων (Rogers, 1999˙ Κόκκος, 2006˙ Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012˙ Λευθεριώτου & Παυλή Κορρέ, 2014) είναι σημαντικό να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην ενεργητική συμμετοχή και τη βιωματική μάθηση μέσα από τεχνικές που εμπλέκουν τους εκπαιδευομένους στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να συνειδητοποιήσουν το πρόβλημα της κλιματικής αλλαγής μέσα από την εμπειρία και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Anderson, 2012).

Σχετικά με την αξιολόγηση ως προς την επίτευξη των στόχων του προγράμματος η πλειοψηφία των φορέων (6/10) δεν ήταν ξεκάθαροι αν και με ποιον τρόπο έγινε. Όπως δήλωσαν δεν ακολούθησαν κάποια συγκεκριμένη διαδικασία καθώς δεν είχαν την εμπειρία και τις γνώσεις να το κάνουν: *«Είναι πάρα πολύ δύσκολο γιατί τίθεται πάντα το θέμα της επικοινωνίας που πλέον είναι πιο σημαντικό από ποτέ» (Σ3), «Θεωρώ ότι η συμμετοχή είναι ένας δείκτης που παρουσιάζει πόσο επιτυχημένο… Πολλές φόρες μπορείς να το καταλάβεις και από την ίδια την δράση και να πεις ότι είχε πάρα πολύ μεγάλη συμμετοχή από ότι*

υπολόγιζα όλοι έμειναν ενθουσιασμένοι, όλοι είπαν ότι θέλουν να επαναληφθεί οπότε προφανώς είναι κάτι καλό» (Σ8), «Δεν υπάρχει εμπειρία, πρώτη φορά γίνεται τώρα ξεκινάμε. Αυτά δηλαδή που λέμε τώρα, περιφερειακά σχέδια, κλιματική αλλαγή δεν υπήρχαν μέχρι τώρα» (Σ9). Ωστόσο, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος είναι μια διαδικασία που θα πρέπει εφαρμόζεται κατά τη διάρκεια, στο τέλος κάθε προγράμματος αλλά και μετά την ολοκλήρωσή του, ώστε να διερευνηθεί αν οι εκπαιδευόμενοι αλλάζουν στάσεις και συμπεριφορές, αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες (Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012˙ Λευθεριώτου, 2014, 2020).

Η δράση για το περιβάλλον απαιτεί την εκ των προτέρων ανάπτυξη οικολογικής συνείδησης και ευαισθητοποίησης που στην περίπτωσή μας επιτεύχθηκε μόνο κατά ένα μέρος σε επίπεδο συλλόγων και πολιτών που φροντίζουν συνεχώς να επιμορφώνονται (Κουτσελίνη, 2007˙ Thakur, 2012). Όπως φάνηκε από την έρευνα μόνο 4/10 φορείς μετά την ολοκλήρωση της εκπαίδευσης παρατήρησαν πρωτοβουλίες και δράσεις από τη μεριά των εκπαιδευόμενων, όπως διοργανώσεις αντίστοιχων προγραμμάτων για την κλιματική αλλαγή ή πρωτοβουλίες για καθαρισμούς ακτών και μονοπατιών, αλλαγές σε καλλιέργειες πιο φιλικές στο περιβάλλον, ανακύκλωση, εξοικονόμηση ενέργειας, χρήση ποδηλάτου κ.ά.

Τέλος, θα πρέπει να επισημανθεί ότι μια ενδιαφέρουσα και επιστημονικά τεκμηριωμένη θεματολογία, με τη βοήθεια των ειδικών, η οποία θα ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες αυτών στους οποίους απευθύνεται, μπορεί να οδηγήσει με τη σειρά της σε ένα επιτυχημένο πρόγραμμα που θα βοηθήσει τους συμμετέχοντες να συνειδητοποιήσουν τα προβλήματα που φέρνει η κλιματική αλλαγή και θα οδηγήσει στις ενδεδειγμένες λύσεις ώστε οι πολίτες να προσαρμοστούν και να αποκτήσουν ανθεκτικότητα στα ακραία καιρικά φαινόμενα (U.S., 2009). Όπως φάνηκε από την έρευνα, η θεματολογία που αναπτύχθηκε γύρω από την κλιματική αλλαγή ενδιέφερε ιδιαιτέρως τους επαγγελματίες που ασχολούνται με τη φύση, αλλά και τους πολίτες που βλέπουν την καθημερινότητά τους να αλλάζει. Η αποτελεσματική περιβαλλοντική εκπαίδευση θα πρέπει να έχει τον άνθρωπο στο επίκεντρο αφού είναι αυτός που με τη στάση του επηρεάζει τις πολιτικές προς την κατεύθυνση της επιβράδυνσης της κλιματικής αλλαγής (U.S., 2009). Πρέπει οι αρμόδιοι φορείς να επιμείνουν σε ενημερωμένες δράσεις, με αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων και κατάλληλα προσαρμοσμένη θεματολογία για την προώθηση της ενημέρωσης και της κάλυψης των εκπαιδευτικών αναγκών (Anderson, 2012).

Συμπεράσματα

Τα προγράμματα που πραγματοποιήθηκαν στον Νομό Λάρισας για την κλιματική αλλαγή υλοποιήθηκαν κυρίως από δημόσιους φορείς, ήταν μικρής διάρκειας και δεν περιλάμβαναν πάντα πρακτικό – βιωματικό μέρος. Στόχευαν στην εμβάθυνση σε θέματα περιβάλλοντος αλλά και στην προσαρμογή των πολιτών και των επαγγελματιών στις νέες συνθήκες που δημιουργεί το φαινόμενο της κλιματικής αλλαγής. Η διερεύνηση των αναγκών του πληθυσμού-στόχου και η αξιολόγηση των προγραμμάτων, που αποτελούν βασικά βήματα του σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων για ενηλίκους, δεν αποτέλεσαν συνήθη πρακτική από την πλευρά των φορέων, ενώ και η δόμηση του περιεχομένου και η οργάνωση της υλοποίησης πραγματοποιήθηκαν ανάλογα με τις γνώσεις και τις δυνατότητες των φορέων.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν από τους υπεύθυνους και τα στελέχη φορέων των Δήμων και των Περιφερειών της χώρας που οργανώνουν περιβαλλοντικά προγράμματα και ενημερωτικές δράσεις για την κλιματική αλλαγή, συμβάλλοντας μέσα από τη βελτίωση των διαδικασιών σχεδιασμού και υλοποίησής τους στην αποτελεσματικότητά τους, μέσω της συμμετοχής, της ενημέρωσης και της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης των πολιτών και των επαγγελματιών στους οποίους απευθύνονται. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η πραγματοποίηση μιας συγκριτικής έρευνας σε επίπεδο τοπικής αυτοδιοίκησης ή εθνικής πολιτικής για την κλιματική αλλαγή

διαφορετικών χωρών όπως επίσης και να διερευνηθούν τα κίνητρα, τα εμπόδια, οι ανάγκες και οι προσδοκίες των συμμετεχόντων σε αντίστοιχα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Η εφαρμογή του υπάρχοντος εθνικού σχεδίου προσαρμογής των πολιτών στην κλιματική αλλαγή και η περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι μονόδρομος σε κοινωνικό, περιβαλλοντικό και οικονομικό επίπεδο, αφού σε αντίθετη περίπτωση οι επιπτώσεις θα είναι τεράστιες για την Ελλάδα και την Ευρώπη.

Αναφορές

Anderson, A. (2010). *Combating climate change through quality education*. Washington, DC: Brookings Global Economy and Development.

Bernard, H. R., Wutich, A., & Ryan, G. W. (2016). *Analyzing qualitative data: Systematic approaches*. Sage publications.

European Commission. (2007). *European Environment Agency (2005b). The European environment- State and outlook 2005*, Copenhagen: EEA. Ανακτήθηκε από https://www.eea.europa.eu/publications/state_of_environment_report_2005_1

Hopkins, C., Damlamian, J., & Ospina, G. (1996). Evolving education for sustainable development: *An international perspective. Nature & Resources, 32*(3), 2–11

Intergovernmental Panel on Climate Change – IPCC. (2014*).* Climate change 2014: Synthesis report. In Core Writing Team, R. K. Pachauri, & L. A. Meyer (Eds.), *Contribution of Working Groups I, II and III to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change* (151 pp.). Geneva: Switzerland. IPCC. ISBN 978-92-9169-143-2

McKeown, R., & Hopkins, C. (2010). Rethinking climate change education. *Green Teacher,* (89), 17.

Polit, F.D., & Hungler, P.B. (1999). *Nursing research: Principles and methods.* Philadelphia: Lippincott.

Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενήλικων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Thakur, K. (2012). A study of Environmental awareness among senior secondary school students of Chandigarh. *International Indexed and Referred Research Journal. Vol. 4*, 16-18.

UNFCCC. (2012). *Momentum for Change in 2012: Momentum for Change – Change for Good. Bonn*: UNFCCC Secretariat.

U.S. Global Change Research Program (USGCRP). (2009). *Climate literacy: The essential principles of climate sciences—A guide for individuals and communities*. Washington, DC: Department of Commerce, National Oceanic and Atmospheric Administration. Ανακτήθηκε από http://www.globalchange.gov/resources/educators/climate-literacy

Βεργίδης, Δ., Ζάγκος, Χ., Κόκκινος, Γ., Κυρίδης, Α., Κουτούζης, Μ., Πανδής, Π., & Σωτηρόπουλος, Δ. (2013). *Διαρροή από τις δομές Δια Βίου Μάθησης Ενηλίκων. Έρευνα για ένα αθέατο πρόβλημα* (No. IKEEBOOK-2015-434). Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ.

Βογιατζής, Ν. (2017). *Συλλογή, μελέτη και αξιολόγηση δράσεων και εφαρμογών "έξυπνων πόλεων": αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης στους δήμους της Ελλάδας* (Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου). Ανακτήθηκε από https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/17392

Γκούλη, Δ. (2017). *Τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) ως Φορείς Εισαγωγής και Εφαρμογής Καινοτόμων Δράσεων και Προγραμμάτων: Οι Απόψεις των Υπευθύνων Λειτουργίας των ΚΠΕ* (Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας). Ανακτήθηκε από https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/1820/%CE%93%CE%9A%C%%CE%A5%CE%9B%CE%97%20%CE%94%CE%97%CE%9C%CE%97%CE%A4%CE%A1%CE%91.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης – (ΔΠΘ). (2016). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Επικοινωνία. Θέματα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων *8ος Τόμος: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Επικοινωνία*. Ορεστιάδα: Έκδοση Τμήματος Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων του Δ.Π.Θ.

Ε.Κε.Π.Ε.Κ. Παντείου Πανεπιστημίου, ΓΣΕΕ, ΤΕΕ, WWF Ελλάς. (2011). *«Οδικός Χάρτης για την Προσαρμογή της Ελλάδας στην Κλιματική Αλλαγή»*, *Οκτώβριος 2011*. Επιστημονική έκθεση, Αθήνα.

Ευρωπαϊκή Ένωση. (2008). *Περιφερειακή πολιτική, αειφόρος ανάπτυξη και κλιματική αλλαγή*. Εκδότης Ana-Paula Laissy, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ΓΔ Περιφερειακή Πολιτική. Ανακτήθηκε από https://ketlib.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/ket/536/mag25_el.pdf?sequence

Καραλής, Θ., & Παπαγεωργίου, Η. (2012). *Σχεδιασμός, Υλοποίηση & Αξιολόγηση Προγραμμάτων Διά Βίου Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ.

Καρτάλης, Κ., Κοκκώσης, Χ., Οικονόμου, Δ., Σανταμούρης, Μ., Αγαθαγγελίδης, Η., Πολύδωρος, Α., & Κουτσοπούλου, Α. (2017). *Οι Επιπτώσεις της Κλιματικής Αλλαγής στην Ανάπτυξη*, *Ιούνιος 2017*. Διανέοσις-Οργανισμός έρευνας και Ανάλυσης. Ανακτήθηκε από https://www.dianeosis.org/wpcontent/uploads/2017/06/climate_change10.pdf

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουτσελίνη, Μ. (2007). Εκπαίδευση για Ανάπτυξη της Πολιτότητας. *Ενημερωτικό Δελτίο ΠΟΛΙ.Σ, 1, 1.*

Λευθεριώτου, Π. (2005). *Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών εκπαιδευτών της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων* (Μεταπτυχιακή εργασία, ΕΑΠ). Διαθέσιμο στο https://apothesis.eap.gr/handle/repo/18294

Λευθεριώτου, Π. (2014). *Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα: η περίπτωση της Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης* (Διδακτορική Διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών (Κωδ. 30097).

Λευθεριώτου, Π., & Παυλή Κορρέ, Μ. (2014). *Προγράμματα γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων της Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης: παρελθόν, παρόν και μέλλον* (No. IKEEBOOKCH-2019-361). Αθήνα: Gutenberg.

Λευθεριώτου, Π. (2020). Σχεδιασμός Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο Μ. Παυλή Κορρέ & Π. Λευθεριώτου, *Σχεδιασμός Προγραμμάτων Μη Τυπικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Διά Ζώσης Εκπαίδευσης και Ηλεκτρονικής Μάθησης* (σσ.25-128). Αθήνα: Ύψιλον.

Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι απλά βήματα- Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Ανασκόπηση νοσηλευτική, 46*(1), 88-98.

Φλογαΐτη Ε. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Εκπαίδευση Ενηλίκων με τη χρήση της Δημιουργικής Γραφής: Μία έρευνα σε άτομα με ψυχολογικές διαταραχές

Μπατσιώτου Αναστασία
Φιλόλογος, MSc, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
batsiotouanastasia@yahoo.gr

Χαρατσάρη Χρυσάνθη
Μέλος ΣΕΠ, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Μεταδιδακτορική ερευνήτρια, Α.Π.Θ.
chcharat@agro.auth.gr

Περίληψη

Συχνά, ομάδες ανθρώπων περιθωριοποιούνται κοινωνικά με αποτέλεσμα να αποκλείεται η συμμετοχή τους από διάφορες δράσεις. Μία τέτοια ομάδα, η οποία χρειάζεται τη συμβολή της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι τα άτομα που πάσχουν από ψυχολογικές παθήσεις και διαταραχές. Η παρούσα έρευνα δράσης εξετάζει τις αντιλήψεις μελών αυτής της ομάδας σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων και τη δημιουργική γραφή. Μέσω μιας παρέμβασης που αφορούσε την έκθεση γυναικών που αντιμετωπίζουν ψυχολογικές διαταραχές στη δημιουργική γραφή και ακολουθώντας έναν ποιοτικό ερευνητικό σχεδιασμό, η έρευνα απέδειξε ότι η ενασχόληση με τη δημιουργική γραφή δίνει στα άτομα τη δυνατότητα να εκφράσουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τους φόβους τους και, έτσι, να παρέχουν στον εαυτό τους βοήθεια. Η έρευνα δράσης που πραγματοποιήθηκε, ανέδειξε την αξία της εκπαίδευσης ενηλίκων και της δημιουργικής γραφής, ενώ επιβεβαίωσε ότι η έκθεση ατόμων με ψυχολογικές διαταραχές στη δημιουργική γραφή δρα θετικά και έχει τη δυνατότητα να οδηγήσει στην ενδυνάμωσή τους.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση ενηλίκων, ψυχολογικές παθήσεις και διαταραχές, δημιουργική γραφή, αυτοβοήθεια

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση ενηλίκων είναι ένα από τα βασικά μέσα για την ανάπτυξη, κατανόηση, επίλυση όλων των κοινωνικών αλλαγών και συμβάλλει βελτιωτικά προς το κοινωνικό σύνολο (Βεργίδης, 2008). Οφείλει να ακολουθεί τις κοινωνικο-πολιτισμικές αλλαγές και να προσεγγίζει άτομα κοινωνικά περιθωριοποιημένα, που βιώνουν τον αποκλεισμό και κρίνονται ευάλωτα, όπως τα άτομα με ψυχολογικές παθήσεις και διαταραχές. Αν και συμφωνα με έρευνες το ποσοστό των Ευρωπαίων πολιτών με ψυχολογικές διαταραχές και παθήσεις αγγίζει το ένα τέταρτο του συνολικού πληθυσμού (Υπουργείο Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης, 2011), οι ίδιοι έχουν αποκλειστεί από την εκπαίδευση ενηλίκων (Robotham et al., 2011). Η ανάληψη εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών με σκοπό την ώθηση των ατόμων με ψυχολογικές παθήσεις και διαταραχές σε θεραπευτικά προγράμματα αναμένεται ότι θα έχει πολλαπλά οφέλη, συμβάλλοντας όχι μόνο στη βελτίωση της υγείας τους αλλά και στην προσωπική τους ανάπτυξη (Höfler, 2014· Burstow, 2003).

Ωστόσο, προκειμένου η εκπαίδευση ενηλίκων να οδηγήσει στην ενδυνάμωση ψυχολογικά ασθενών ατόμων, πρέπει να υιοθετήσει μια προσέγγιση που να διευκολύνει την αναζήτηση της αλήθειας για τον εαυτό από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους (Inglis, 1997), την αλλαγή της οπτικής που υιοθετούν και, τελικά, τον μετασχηματισμό τους (Mezirow, 1998). Οι κλασσικές μορφές εκπαίδευσης ενηλίκων, που στηρίζονται στο σχολικό πρότυπο, συχνά αποτυγχάνουν να καλλιεργήσουν τις συνθήκες που απαιτούνται ώστε να επιτευχθούν οι παραπάνω αλλαγές. Εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης που προετοιμάζουν το πεδίο για προσωπικό μετασχηματισμό, ή, όπως αναφέρει ο Mezirow (2003), αυξάνουν τη συναισθηματική ικανότητα για αλλαγή, μπορούν ευκολότερα να οδηγήσουν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευόμενων. Σε αυτό το πλαίσιο, η εφαρμογή τεχνών στην

εκπαίδευση ενηλίκων ενισχύει τη μάθηση μέσω των συναισθημάτων (Lawrence, 2008), καθώς βοηθά τους εκπαιδευόμενους να αντιληφθούν, να αισθανθούν και να κατανοήσουν διαφορετικά το εκπαιδευτικό αντικείμενο και, κυρίως, να ανακαλύψουν νέες πιθανότητες και πορείες στην προσωπική τους ζωή (Greene, 1995). Εξάλλου, η ενασχόληση με τις τέχνες θεωρείται αναπόσπαστο μέρος μιας υγιούς ζωής (The Welsh NHS Confederation, 2020).

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στην αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής: μιας ιδιαίτερης μορφής τέχνης, της οποίας η εφαρμογή στην εκπαίδευση ενηλίκων βρίσκεται ακόμη σε πρώιμο στάδιο. Η δημιουργική γραφή είναι μία μορφή τέχνης η οποία μπορεί να αποτελέσει εργαλείο έκφρασης του εαυτού (Morley, 2007). Μέσω της αποτύπωσης των συναισθημάτων σε λέξεις και κείμενα, το άτομο αποκτά πρόσβαση στα βαθύτερα μέρη του εαυτού του και με αυτό τον τρόπο πραγματοποιεί το δικό του εσωτερικό ταξίδι (Sampson, 2004). Κατά συνέπεια, ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα δημιουργικής γραφής έχει τη δυνατότητα να λειτουργήσει ως μία νέα μέθοδος υποστήριξης, ένα εργαλείο αυτοβοήθειας, που θα παρέχει βοήθεια στα άτομα με ψυχολογικές παθήσεις και διαταραχές (Mansbach-Kleinfeld et al., 2007).

Στην Ελλάδα, τα εκπαιδευτικά προγράμματα ενηλίκων τα οποία παραδίδουν μαθήματα δημιουργικής γραφής αποσκοπούν αποκλειστικά στην εκμάθηση δημιουργικής γραφής και στην κατανόηση των διαφορετικών ειδών της. Τα περισσότερα προσφερόμενα προγράμματα έχουν σκοπό την εισαγωγή των εκπαιδευομένων στη γραφή, την εκμάθηση των τεχνικών της και τη βελτίωση των δεξιοτήτων τους στη δημιουργική γραφή, την επιμέλεια κειμένων και την εξοικείωσή τους με όλες τις προϋποθέσεις που απαιτεί η συγγραφή ενός λογοτεχνικού έργου. Μέχρι σήμερα, η δημιουργική γραφή δεν έχει αξιοποιηθεί ως εργαλείο ενδυνάμωσης ή ένταξης ατόμων με ψυχολογικές παθήσεις και διαταραχές στην κοινωνία, ενώ δεν έχουν καταγραφεί προγράμματα που υλοποιούνται από επίσημους φορείς υγείας που να απευθύνονται στη συγκεκριμένη ομάδα του πληθυσμού.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι λίγες μελέτες ερευνούν την αποτελεσματικότητα των δημιουργικών τεχνών για την υποστήριξη ατόμων με προβλήματα ψυχικής υγείας (Robotham et al., 2011), η παρούσα έρευνα δράσης εξέτασε τις απόψεις και αντιλήψεις γυναικών με ψυχολογικές παθήσεις και διαταραχές σχετικά με τη συμμετοχή τους σε προγράμματα εκπαίδευσης στη δημιουργική γραφή. Διερευνήθηκαν οι επιθυμίες της συγκεκριμένης πληθυσμιακής ομάδας αναφορικά με την παροχή αυτοβοήθειας, ενώ, μέσω μιας παρέμβασης στηριζόμενης στη δημιουργική γραφή, ελέγχθηκε ο βαθμός στον οποίο η συγκεκριμένη τεχνική μπορεί να λειτουργήσει ως μέθοδος ενδυνάμωσης, ώστε να δώσει τη δυνατότητα στις ασθενείς να παρέχουν οι ίδιες ψυχολογική υποστήριξη στον εαυτό τους, βελτιώνοντας με τον τρόπο αυτό την ποιότητα ζωής τους.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Οι ψυχολογικές παθήσεις και διαταραχές θεωρούνται μείζονος σημασίας για τη δημόσια υγεία, καθώς κατατάσσονται στις πρώτες αιτίες που προκαλούν μείωση της λειτουργικότητας του ατόμου (Ευθυμίου, κ.ά. 2013). Παρ’ ότι έχει υπάρξει πρόοδος στις μεθόδους αντιμετώπισης και θεραπείας των ατόμων με ψυχολογικές παθήσεις και διαταραχές και στον αριθμό των διαθέσιμων υπηρεσιών περίθαλψης αυτών των ατόμων στη χώρα μας (Madianos, 2020), υπάρχουν διάφορες λανθασμένες απόψεις και φόβοι γύρω από το θέμα με αποτέλεσμα τα άτομα αυτά να στιγματίζονται (Hantzi et al., 2019). Το ποσοστό του γενικού πληθυσμού που σημειώθηκε να πάσχει από ψυχολογικές διαταραχές και παθήσεις το 2009-2010 στην Ελλάδα ήταν 14% (Skapinakis et al., 2013). Παρά την έλλειψη πιο πρόσφατων δεδομένων, θεωρείται ότι το συγκεκριμένο ποσοστό ενδέχεται να είναι σημαντικά υψηλότερο, καθώς, σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, αρκετές περιπτώσεις ψυχικών διαταραχών δεν λαμβάνουν θεραπεία και, κατά συνέπεια, ενδέχεται να μην έχουν καταγραφεί (WHO, 2018).

Λαμβάνοντας υπόψη το υψηλό ποσοστό ατόμων με ψυχικές διαταραχές, το γεγονός ότι αρκετοί ασθενείς δεν λαμβάνουν την απαραίτητη περίθαλψη αλλά και τα κοινωνικά

προβλήματα που απορρέουν από το ελλιπές πλαίσιο των διαθέσιμων υπηρεσιών, γίνεται κατανοητό το πόσο σημαντικό είναι να πραγματοποιηθούν έρευνες με σκοπό την ανάδειξη νέων τρόπων ενδυνάμωσης και παροχής υποστήριξης σε άτομα αυτής της ομάδας. Η εκπαίδευση που παρέχεται για υποστήριξη ατόμων με ψυχολογικές παθήσεις ή διαταραχές είναι μία από τις πιο σημαντικές επιλογές για την ενδυνάμωσή τους, διότι ανοίγει νέους δρόμους και οδηγεί στην αποκατάσταση γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων με αποτέλεσμα την ομαλή ένταξη στην κοινωνία (Mansbach- Kleinfeld, et al., 2007). Η μάθηση είναι μια συνεχής διαδικασία αλλαγής και ενδυνάμωσης, που προκύπτει από την αλληλεπίδραση ενός ατόμου τόσο με τις διαδικασίες εκμάθησης όσο και με τα κοινωνικά περιβάλλοντα εντός των οποίων διεξάγονται αυτές οι διαδικασίες (Charatsari & Lioutas, 2020) και η οποία έχει θετικό αντίκτυπο στην ευημερία των ατόμων (Fied, 2009, όπ. αναφ. στο Waller et al., 2018). Επιπλέον, τα εκπαιδευτικά προγράμματα με υποστηρικτικούς σκοπούς βελτιώνουν την αυτοεκτίμηση και δημιουργούν ένα υποστηρικτικό και βοηθητικό σύστημα για τα άτομα με ψυχικές διαταραχές (Annapally, et al., 2020). Συνεπώς, ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα δημιουργικής γραφής θα αποτελέσει μια ενεργή συνδιαλλαγή με τον εαυτό με σκοπό τη διαρκή αναζήτηση του καλύτερου (Rogers, 1999) ακολουθώντας τα παρακάτω στάδια (Illeris, 2018· Κόκκος, 2018):

1. Παραδοχή της προβληματικής κατάστασης,
2. Αναγνώριση και διερεύνηση συναισθημάτων φόβου, θυμού, ενοχής, ντροπής κ.ά.,
3. Κριτική εξέταση της προβληματικής κατάστασης,
4. Διερεύνηση νέων επιλογών δράσης,
5. Διαμόρφωση σχεδίου δράσης και
6. Οικοδόμηση ικανοτήτων και αυτοπεποίθησης.

Έρευνες παλαιότερων ετών, που έχουν πραγματοποιηθεί στο εξωτερικό, επισημαίνουν ότι η επαφή των ατόμων που πάσχουν από ψυχολογικές διαταραχές με μορφές της τέχνης, παρουσιάζει θετικά αποτελέσματα για την ψυχολογική τους εικόνα, όπως τη μείωση αντιδράσεων άγχους και στρες (The Welsh NHS Confederation, 2018). Ιδιαίτερα η δημιουργική γραφή - μία μέθοδος ψυχολογικής υποστήριξης η οποία δεν απαιτεί την παρακολούθηση κάποιου ειδικού και με αυτό τον τρόπο ο πάσχων έχει τη δυνατότητα να βοηθήσει ο ίδιος τον εαυτό του (Bolton, 1999) - οδηγεί στον περιορισμό της εμφάνισης συμπτωμάτων κατάθλιψης (Krpan et al., 2013) και μετά-τραυματικού στρες (Van Emmerik et al., 2013). Μέσω της δημιουργικής γραφής, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να συνθέσουν τμήματα του εσωτερικού τους κόσμου, να ενσωματώσουν σε αυτά προηγούμενες τραυματικές εμπειρίες και να τις διερευνήσουν εκ νέου αποστασιοποιημένα (Bundesen et al., 2020). Η συγκεκριμένη διαδικασία, μέσω των δυνατοτήτων έκφρασης και απελευθέρωσης συναισθημάτων που προσφέρει (Chiang et al., 2019), επιτρέπει στους συμμετέχοντες τον επαναπροσδιορισμό της ταυτότητάς τους. Όπως εξηγούν οι King et al. (2013), άτομα που παρακολουθούν προγράμματα δημιουργικής γραφής αλλάζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται την ταυτότητά τους, καθώς ο ρόλος του συγγραφέα γίνεται περισσότερο καθοριστικός για τον αυτοπροσδιορισμό τους από ό,τι η ετικέτα του ατόμου με ψυχικές διαταραχές.

Μεθοδολογία της έρευνας

Ερευνητικός σχεδιασμός

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια έρευνα δράσης, καθώς στόχος της δεν είναι απλώς να μελετήσει τις αντιλήψεις των ερευνητικών υποκειμένων, αλλά να επέμβει με σκοπό την επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους. Αν και, παραδοσιακά, σκοπός της έρευνας είναι η αναζήτηση σχέσεων αιτίου-αποτελέσματος, η έρευνα δράσης επιδιώκει να βελτιώσει μια κατάσταση ή να διορθώσει κάποιο πρόβλημα, επεκτείνοντας παράλληλα την επιστημονική γνώση (McNiff and Whitehead, 2016· Hult and Lennung, 1980). Με αυτή την έννοια, η ερευνήτρια ή ο ερευνητής επιλέγει το αντικείμενο

της έρευνας, σχεδιάζει μια δραστηριότητα μέσω της οποίας θα παρέμβει για να λύσει ένα πρόβλημα, υλοποιεί τη δράση και στη συνέχεια παρατηρεί τα αποτελέσματα της παρέμβασης, αναστοχάζεται και προτείνει νέες δράσεις (Costello, 2003).

Η παρέμβαση, στη συγκεκριμένη έρευνα, αφορά την πραγματοποίηση μιας ενότητας δημιουργικής γραφής για άτομα με ψυχολογικές παθήσεις και διαταραχές. Στην έρευνα συμμετείχαν γυναίκες με ψυχολογικές παθήσεις και διαταραχές που ήταν μέλη μιας ομάδας θεραπείας. Όπως προτείνεται από τους Löfman et al. (2004), πριν την έναρξη της έρευνας, οι συμμετέχουσες ενημερώθηκαν για τον σκοπό της, το πλαίσιο εντός του οποίου πραγματοποιήθηκε, τον απαιτούμενο χρόνο για την ολοκλήρωσή της, ενώ τους ζητήθηκε να συναινέσουν για την ανάμιξή τους στην έρευνα.

Η έρευνα περιελάμβανε τέσσερα στάδια. Στο πρώτο ζητήθηκε από τις συμμετέχουσες να συμπληρώσουν μια σειρά ερωτήσεων που αφορούσαν τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν ατομικές συνεντεύξεις που επικεντρώθηκαν στις παθήσεις ή διαταραχές του κάθε υποκειμένου, στις στρατηγικές που εφαρμόζουν για να τις αντιμετωπίσουν και στην πιθανότητα συμμετοχής τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα με σκοπό την άμβλυνση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν. Στο τρίτο στάδιο, οι συμμετέχουσες κλήθηκαν να καταγράψουν ελεύθερα ένα γεγονός το οποίο τους έχει προκαλέσει έντονα συναισθήματα ή τις προβλημάτισε και, για οποιονδήποτε λόγο, έχει αποτυπωθεί ισχυρά στη μνήμη τους. Τέλος, η τέταρτη φάση της διαδικασίας, περιελάμβανε τον αναστοχασμό σχετικά με τη χρήση και την αξία της δημιουργικής γραφής. Δηλαδή, πραγματοποιήθηκε μια συζήτηση για τα συναισθήματα που δημιούργησε στην κάθε συμμετέχουσα η συγγραφή του κειμένου και την πιθανότητα η δημιουργική γραφή να μπορεί να αξιοποιηθεί ως εργαλείο αυτοβοήθειας ή και αυτοθεραπείας.

Μέσω της παραπάνω στρατηγικής προέκυψε μια μεγάλη δεξαμενή δεδομένων, τα οποία αναλύθηκαν με τη χρήση της θεματικής ανάλυσης (Braun and Clarke, 2006). Αρχικά, δημιουργήθηκαν κωδικοί, οι οποίοι στη συνέχεια συνδυάστηκαν για να παραχθούν δεύτερης τάξης θέματα. Μετά τον έλεγχο αυτών των θεμάτων σε σχέση με τους κωδικούς, τα θέματα δεύτερης τάξης συνδυάστηκαν, ώστε να εξαχθούν τα τρία κύρια θέματα που παρουσιάζονται στην επόμενη ενότητα.

Προφίλ των συμμετεχουσών

Τα δεδομένα προέκυψαν από οκτώ γυναίκες, που την περίοδο της έρευνας λάμβαναν μέρος στις συνεδρίες του 424 Γενικού Στρατιωτικού Νοσοκομείου Εκπαιδεύσεως. Οι επτά συμμετέχουσες είχαν ηλικία μεταξύ 45-60 ετών, ενώ μία γυναίκα δήλωσε ότι ανήκε στην ηλικιακή κατηγορία 18-30 ετών. Οι περισσότερες γυναίκες υπέφεραν από διαταραχές άγχους, ενώ στις αναφορές τους ακολούθησαν η κατάθλιψη, οι φοβίες, οι διατροφικές διαταραχές, οι διαταραχές ύπνου και το μετατραυματικό στρες. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι έξι από τις οκτώ γυναίκες είχαν λάβει μέρος σε εκπαιδευτικά προγράμματα ενηλίκων στο παρελθόν, είτε για επαγγελματική κατάρτιση, είτε για προσωπική γνώση. Ωστόσο, καμία δεν είχε συμμετάσχει σε κάποιο πρόγραμμα το οποίο να σχετίζεται με ψυχολογικές διαταραχές ή με την εκμάθηση και αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής.

Αποτελέσματα

Η θεματική ανάλυση οδήγησε στη δημιουργία τριών κύριων θεμάτων. Τα θέματα αυτά αφορούν την πιθανότητα συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα, την αξία της δημιουργικής γραφής και την αξιοποίησή της ως εργαλείου αυτοβοήθειας. Στη συνέχεια, αναλύονται αυτά τα τρία θέματα.

Η εκπαίδευση ενηλίκων ως πυξίδα

Οι συμμετέχουσες εμφάνισαν μια ιδιαίτερα θετική στάση προς την εκπαίδευση ενηλίκων. Σύμφωνα με τις απόψεις τους, η αλληλεπίδραση μεταξύ των ενηλίκων κατά τη συμμετοχή τους σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα αποτελεί παράγοντα που θα βελτιώσει

γενικότερα τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Όπως απάντησαν, η επαφή με κόσμο, η επικοινωνία, η δημιουργία νέων γνωριμιών και η ομαδική απασχόληση που αναπτύσσονται κατά τη συμμετοχή τους, μπορούν να τις βοηθήσουν να βελτιώσουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις στην καθημερινότητά τους.

Επιπλέον, η εκπαίδευση θεωρείται ένας τρόπος απαλλαγής από αρνητικές σκέψεις. Σύμφωνα με μια συμμετέχουσα, η παρακολούθηση κάποιου εκπαιδευτικού προγράμματος βοηθά στο «να μην σκέφτεσαι […] και να μην υπεραναλύεις», συνεισφέροντας με αυτό τον τρόπο στον περιορισμό των αρνητικών συναισθημάτων και στη μείωση των φοβιών. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων καταγράφηκαν παρόμοιες απαντήσεις και από άλλες ερωτώμενες. Για παράδειγμα, μία από τις γυναίκες που λάμβαναν μέρος στις συνεδρίες, ανέφερε σχετικά με την πιθανότητα παρακολούθησης ενός προγράμματος εκπαίδευσης: «θέλω να αποβάλω από μέσα μου αυτά που σκέφτομαι, αυτά τα οποία με βασανίζουν».

Είναι αξιοσημείωτο ότι η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα φαίνεται να αντιμετωπίζεται ως μια απόπειρα εκ νέου ανακάλυψης του εαυτού. Όπως το έθεσε χαρακτηριστικά μία από τις ερωτώμενες: «θα με βοηθούσε να βρω τον εαυτό μου». Άλλες δύο συμμετέχουσες τόνισαν ότι η εκπαίδευση θα μπορούσε να τις εξελίξει ως άτομα, αλλάζοντας έτσι την αυτοαντίληψή τους. Από τις παραπάνω απαντήσεις, φαίνεται ότι η εκπαίδευση ενηλίκων αντιμετωπίζεται ως μια ευκαιρία επαναπροσδιορισμού του εαυτού, αφενός λόγω των ευκαιριών κοινωνικοποίησης που προσφέρει και αφετέρου μέσω της δυνατότητας βελτίωσης της ψυχολογικής κατάστασης των ατόμων με ψυχολογικές παθήσεις και διαταραχές και της αίσθησης αυτοβελτίωσης που προσφέρει.

Αποτυπώνοντας συναισθήματα μέσω της δημιουργικής γραφής

Αν και στη δεύτερη φάση της ερευνητικής διαδικασίας μόνο μία συμμετέχουσα δήλωσε ότι γνώριζε τη σημασία του όρου «δημιουργική γραφή», οι επτά από τις οκτώ γυναίκες που έλαβαν μέρος στην έρευνα δέχτηκαν να γράψουν ένα κείμενο, στο οποίο περιγράφουν μια έντονη συναισθηματικά εμπειρία που είχαν στο παρελθόν και η οποία, για οποιονδήποτε λόγο, έχει αποτυπωθεί στη μνήμη τους. Οι ερωτώμενες κατέγραψαν ένα ευρύ φάσμα εμπειριών, που κυμάνθηκαν από αρνητικές εμπειρίες με έντονη συναισθηματική φόρτιση (όπως η απώλεια αγαπημένων προσώπων τριών συμμετεχουσών), μέχρι απρόβλεπτα περιστατικά (ληστείες, παρουσία σε περιστατικά κακοποίησης ζώων). Είναι αξιοσημείωτο ότι, σε όλες τις περιπτώσεις, τα κείμενα χαρακτηριζόταν από αρνητική συναισθηματική φόρτιση.

Στη συζήτηση που ακολούθησε στην τέταρτη φάση της έρευνας, οι συμμετέχουσες εξέφρασαν θετικές απόψεις για την εμπειρία της ενασχόλησής τους με τη δημιουργική γραφή. Η ικανότητα της δημιουργικής γραφής να διατηρεί την «ιδιωτικότητα» των συναισθηματικών καταστάσεων που βιώνει το άτομο αποτελεί πλεονέκτημα τις τεχνικής για κάποιες από τις γυναίκες που έλαβαν μέρος στην έρευνα. «Με τη δημιουργική γραφή καταθέτεις πράγματα που δεν θέλεις να τα ομολογήσεις σε άλλους, σκέψεις, αποφάσεις», σχολίασε μία από αυτές.

Γενικά, η σύντομη έκθεση των γυναικών στη δημιουργική γραφή φαίνεται ότι λειτούργησε ευεργετικά για τις περισσότερες. Ακόμη και σε περιπτώσεις που η παρέμβαση οδήγησε σε δημιουργία έντονων αρνητικών συναισθημάτων, η συγγραφή του κειμένου αντιμετωπίστηκε ως μια ευκαιρία αναστοχασμού και ανάλυσης των αιτιών πίσω από κάποια προβλήματα. Όπως διαπιστώθηκε, η συγγραφή περιστατικών συναισθηματικά φορτισμένων, αποτέλεσε την έναρξη ενός σπιράλ συναισθήματος-αναστοχασμού. Η ψυχολογική φόρτιση δεν αποτυπώθηκε απλώς στο κείμενο, αλλά οδήγησε σε μια ανάκληση αρνητικών συναισθημάτων. Στη συνέχεια, οι περισσότερες συμμετέχουσες, χωρίς να υπάρχει σχετική παραίνεση, επεξεργάστηκαν το νόημα του κειμένου τους προσπαθώντας να απομονώσουν τις αιτίες αυτών των συναισθημάτων.

Στην ερώτηση σχετικά με τα συναισθήματα που αναδύθηκαν κατά τη διαδικασία, μία από τις συμμετέχουσες δήλωσε ότι η συγγραφή του κειμένου της δημιούργησε αισθήματα

θλίψης, ωστόσο τη βοήθησε να αναλύσει την κατάσταση που βίωσε. Όπως είπε: «με τη γραφή τα πράγματα τα αναλύεις καλύτερα και δεν τα αφήνεις να περάσουν έτσι. Πολλές φορές περνούν πράγματα από τη ζωή μας χωρίς να τα πιάσουμε, να τα αναλύσουμε και τα αφήνουμε, ενώ αν τα γράφουμε και τα αναλύσουμε ίσως τα λύσουμε». Μία άλλη ερωτώμενη επικεντρώθηκε στο ζήτημα της ανάλυσης της εμπειρίας που πραγματοποιείται με την ανάγνωση των κειμένων («Ξεκινάω και γράφω, γράφω, γράφω. Στο τέλος, όταν θα κάτσω να τα ξαναδιαβάσω, θα δω που έχω πράξει σωστά και που λάθος»).

Να γράψω, αλλά…

Οι περισσότερες συμμετέχουσες ανταποκρίθηκαν θετικά στο να εντάξουν στην καθημερινότητά τους τη δημιουργική γραφή ως εργαλείο αυτοβοήθειας, καθώς προσφέρει την ευκαιρία να μάθουν να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, να επαναπροσδιορίσουν τις εμπειρίες τους και τον ρόλο τους σε αυτές, να διαχειριστούν καλύτερα τις σχέσεις τους με τον κοινωνικό τους περίγυρο και, τελικά, να βελτιώσουν τον εαυτό τους. Μάλιστα, για κάποιες η δημιουργική γραφή αναγνωρίστηκε ως τεχνική ενδυνάμωσης, αφού τοποθετεί το άτομο στη θέση του κριτή του ίδιου του του εαυτού. «Κάνω τις ερωτήσεις και πάω εγώ η ίδια να τις απαντήσω», είπε χαρακτηριστικά μια ερωτώμενη. Αυτή η αίσθηση της δύναμης που προκύπτει από την ανάληψη ενός νέου ρόλου – εκείνου του «ειδικού» που αναλύει την εμπειρία και αναζητά τις αιτίες των αρνητικών συναισθημάτων – δίνει στη δημιουργική γραφή τη δυνατότητα να αξιοποιηθεί μόνη της ή σε συνδυασμό με άλλες τεχνικές ως εργαλείο αυτοβοήθειας.

Ακόμη και σε περιπτώσεις που οι συμμετέχουσες ήταν αρνητικές προς το ενδεχόμενο παρακολούθησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος με αντικείμενο ψυχολογικές διαταραχές, κάποιες εμφανίστηκαν ιδιαιτέρως θετικές προς το ενδεχόμενο να ασχοληθούν με τη δημιουργική γραφή. Αυτό το εύρημα εγείρει ένα νέο ερώτημα: αφού οι συμμετέχουσες εμφανίζουν θετική στάση προς τη δημιουργική γραφή, γιατί δεν την έχουν ήδη εντάξει στην καθημερινότητά τους; Η προφανής απάντηση είναι η έλλειψη γνώσεων σχετικά με την τεχνική. Πριν την παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, οι συμμετέχουσες δεν είχαν εκτεθεί σε κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης στη δημιουργική γραφή. Όπως εξήγησαν δύο από αυτές, η έλλειψη εξοικείωσης με τη μέθοδο δημιουργεί αμφιβολία για το αποτέλεσμα μιας τέτοιας ενασχόλησης και αρνητική στάση προς την έκφραση μέσω της γραφής. Ως μια επιπλέον αιτία αναφέρθηκε από μία ερωτώμενη ο φόβος να μη διαβάσει κάποιος τα κείμενά της.

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνά δράσης, υιοθετώντας έναν ποιοτικό ερευνητικό σχεδιασμό, επιχείρησε να αποτυπώσει τις αντιλήψεις γυναικών με ψυχολογικές παθήσεις και διαταραχές προς την εκπαίδευση ενηλίκων και τη δημιουργική γραφή, καθώς και να εξετάσει την ικανότητα της δημιουργικής γραφής να οδηγήσει στην ενδυνάμωση και αυτοβελτίωση πληθυσμιακών ομάδων που αντιμετωπίζουν ψυχολογικής φύσης προβλήματα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η δημιουργική γραφή είναι μία τεχνική που μπορεί να αλλάξει τη θεραπευτική φιλοσοφία και να ενισχύσει την αυτόνομη υποστήριξη του ατόμου. Αν και αντιμετωπίζεται σε κάποιες περιπτώσεις διστακτικά, καθώς δεν είναι μία μέθοδος που έχει δοκιμαστεί επαρκώς, η πλειοψηφία των συμμετεχουσών εξέφρασε μια ιδιαίτερα θετική στάση προς την πιθανότητα συμμετοχής σε ένα αντίστοιχο πρόγραμμα. Οι γυναίκες που συμμετείχαν στην έρευνα πιστεύουν ότι μπορούν να ενδυναμωθούν μέσα από την ενασχόληση με τη δημιουργική γραφή, καθώς θα βελτιώσουν την κοινωνική τους συμπεριφορά, θα νιώσουν πιο χρήσιμες, θα διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα τα συναισθήματά τους, θα δουν θετικά αποτελέσματα στην ψυχική τους υγεία και θα επανεξετάσουν ή και θα λύσουν θέματα που τις ταλαιπωρούν στην καθημερινότητά τους. Μετά την παρέμβαση της συγκεκριμένης έρευνας, η δημιουργική γραφή αντιμετωπίστηκε ως εργαλείο αυτοβελτίωσης και ενδυνάμωσης.

Δεδομένης της έλλειψης προγραμμάτων στη χώρα μας που να απευθύνονται σε άτομα με ψυχολογικές διαταραχές και παθήσεις είναι αναγκαίο να πραγματοποιηθούν περαιτέρω έρευνες με σκοπό να διερευνηθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων αυτών και να υλοποιηθούν αντίστοιχα εκπαιδευτικά προγράμματα. Εξάλλου, όπως επιβεβαίωσε η παρούσα έρευνα, η στάση των γυναικών που συμμετείχαν στην έρευνα προς την εκπαίδευση ενηλίκων ήταν ιδιαίτερα θετική. Ο κοινωνικός στιγματισμός και η χρήση δαπανηρών μεθόδων με σκοπό την αντιμετώπιση των διαταραχών είναι ζητήματα που χρειάζονται αναθεώρηση ώστε να αντιμετωπιστούν με επιτυχία. Αν θέλουμε να ανταποκριθούμε στις κοινωνικές προκλήσεις και στα ζητήματα σχετικά με την ύπαρξη φροντίδας πρέπει να σκεφτούμε καινοτόμα (The Welsh NHS Confederation, 2020). Η υλοποίηση κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων μπορούν να μεταβάλουν το σκηνικό στο τομέα αυτό.

Πώς όμως θα μπορούσε να συνδυαστεί η εκπαίδευση ενηλίκων με τη δημιουργική γραφή; Με βάση την εμπειρία της έρευνας, προτείνεται η εφαρμογή βιωματικών τεχνικών, δηλαδή η έκθεση των εκπαιδευόμενων στην εμπειρία της δημιουργικής γραφής και στη συνέχεια ο αναστοχασμός και η αναθεώρηση προηγούμενων στάσεων και τρόπων σκέψης (Lewis&Williams, όπ. ανάφ. στον Κόκκος, 2008). Μέσα από τα γραπτά τους έργα, την αξιοποίηση της προσωπικής τους εμπειρίας, την ενεργητική συμμετοχή και την αλληλεπίδραση οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να μάθουν να βοηθούν οι ίδιοι των εαυτό τους, να αλλάξουν τη συμπεριφορά τους αλλά και να μειώσουν τις εσωτερικές τους εντάσεις. Ο ομαδικός αναστοχασμός μπορεί να ενισχύσει περαιτέρω την εκπαιδευτική εμπειρία. Τέτοιου είδους προσεγγίσεις μπορούν να αξιοποιήσουν την «ιδεαισθητική» εμπειρία των συμμετεχόντων, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο οι ιδέες που αναπτύσσονται μέσω της ενασχόλησης με τη δημιουργική γραφή γίνονται αισθητές από το άτομο (Prendergast, 2021).

Συνοψίζοντας, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι η δημιουργική γραφή μπορεί να αποτελέσει ένα ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο αυτοβοήθειας και ενδυνάμωσης για άτομα με ψυχικές παθήσεις και διαταραχές. Αν και η έρευνα στηρίχθηκε σε δεδομένα που προέκυψαν μόνο από γυναίκες, θεωρείται ότι η τεχνική της δημιουργικής γραφής μπορεί να αξιοποιηθεί και σε άνδρες με παρόμοια προβλήματα. Όπως απέδειξαν οι Kaufman et al. (2004), μεταξύ των δύο φύλων δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ως προς τις ικανότητες στη δημιουργική γραφή. Η εκπαίδευση ενηλίκων με τη χρήση της δημιουργικής γραφής αξίζει μια ευκαιρία ένταξης σε προγράμματα ενδυνάμωσης ατόμων που αντιμετωπίζουν το φάσμα των ψυχολογικών διαταραχών, καθώς αναμένεται να έχει και παράπλευρα οφέλη, όπως η ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοδιαχείρισης της μάθησης (Tu, 2021). Ωστόσο, προκειμένου να σχεδιαστούν κατάλληλα προγράμματα εκπαίδευσης απαιτούνται περισσότερες έρευνες. Η παρούσα εργασία φιλοδοξεί να ανοίξει τη συζήτηση σχετικά με την αξία της δημιουργικής γραφής για την εκπαίδευση ενηλίκων.

Αναφορές

Annapally, S. R., Jagannathan, A., Kishore, M., T., Daliboina, M., & Kumar, N., C. (2020). Feasibility testing of a supported education programme for students with severe mental disorders. *International Journal of Social Psychiatry*, 1-13.

Bolton, G. (1999). *The therapeutic potential of creative writing: Writing myself*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77-101.

Bundesen, B., Aymo-Boot, M., Djørup, A., Fritzsche, L., Gejl, T., Levin, K., & Rosenbaum, B. (2020). REWRITALIZE: Participatory creative writing groups led by authors in collaboration with mental health care professionals for people experiencing severe mental illness. *Nordic Journal of Arts, Culture and Health*, *2*(02), 140-147.

Burstow, B. (2003). From pills to praxis: Psychiatric survivors and adult education. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 17(1), 1-18.

Charatsari, C., & Lioutas, E., D. (2020). Evaluating agricultural extension and education projects: the VELVET approach. *Development in Practice. 30*(4), 548-557.

Chiang, M., Reid-Varley, W. B., & Fan, X. (2019). Creative art therapy for mental illness. *Psychiatry Research*, *275*, 129-136.

Costello, P. J. (2003). *Action research*. London: Continuum.

Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Hantzi, A., Anagnostopoulos, F., & Alexiou, E. (2019). Attitudes towards seeking psychological help: An integrative model based on contact, essentialist beliefs about mental illness, and stigma. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, *26*(2), 142-157.

Höfler, M. (2014). Psychological resilience building in disaster risk reduction: Contributions from adult education. *International Journal of Disaster Risk Science*, 5(1), 33-40.

Hult, M., & Lennung, S. Å. (1980). Towards a definition of action research: a note and bibliography. *Journal of Management Studies*, *17*(2), 241-250.

Illeris, K. (2018). A comprehensive understanding of human learning. In: K. Illeris (ed.),

Contemporary theories of learning: Learning theorist in their own words (2nd ed.), Oxon: Routledge, pp. 7-20.

Inglis, T. (1997). Empowerment and emancipation. *Adult Education Quarterly*, *48*(1), 3-17.

King, R., Neilsen, P., & White, E. (2013). Creative writing in recovery from severe mental illness. *International Journal of Mental Health Nursing*, *22*(5), 444-452.

Kaufman, J. C., Baer, J., & Gentile, C. A. (2004). Differences in gender and ethnicity as measured by ratings of three writing tasks. The Journal of Creative Behavior, 38(1), 56-69.

Krpan, K. M., Kross, E., Berman, M. G., Deldin, P. J., Askren, M. K., & Jonides, J. (2013). An everyday activity as a treatment for depression: the benefits of expressive writing for people diagnosed with major depressive disorder. *Journal of Affective Disorders*, *150*(3), 1148-1151.

Lawrence, R. L. (2008). Powerful feelings: Exploring the affective domain of informal and arts-based learning. *New directions for adult and continuing education*, (120), 65-77.

Löfman, P., Pelkonen, M., & Pietilä, A. M. (2004). Ethical issues in participatory action research. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, *18*(3), 333-340.

Madianos, M. G. (2020). The adventures of psychiatric reform in Greece: 1999–2019. *BJPsych International*, *17*(2), 26-28.

Mansbach-Kleinfeld, I., Sasson, R., Shvarts, S., & Grinshpoon, A. (2007). What education means to people with psychiatric disabilities: A content analysis. *American Journal of Psychiatric Rehabilitation, 10*(4), 301-316.

Mezirow, J. (1998). Transformative learning and social action: A response to Inglis. *Adult Education Quarterly*, *49*(1), 70-72.

Morley, D. (2007). *The Cambridge introduction to creative writing.* Cambridge: Cambridge University Press.

Prendergast, J. (2021). Stimulus in creative writing–wrangling the experiential unresolved. New Writing, In press.

Robotham, D., Morgan, K., & James, K. (2011). Learning for life: Adult learning, mental health and wellbeing. London: Mental Health Foundation. Ανακτήθηκε από: https://www.mentalhealth.org.uk/publications/learning-life-adult-learning- mental-health-and-wellbeing

Sampson, F. (2004). *Creative writing in health and social care*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Skapinakis, P., Bellos, S., Koupidis, S., Grammatikopoulos, I., Theodorakis, P., & Mavreas, V. (2013). Prevalence and sociodemographic associations of common mental disorders in a

nationally representative sample of the general population of Greece. *BMC Psychiatry, 13*, 163.

The Welsh NHS Confederation. (2018). *Arts, health and well-being.* Ανακτήθηκε από: https://www.nhsconfed.org

The Welsh NHS Confederation. (2020). *Engaging with the arts to Improve health and wellbeing in social care settings.* Ανακτήθηκε από: https://www.scie.org.uk/prevention/researchpractice/getdetailedresultbyid?id=a116f00000UhsQzAAJ

Tu, I. J. (2021). Developing Self-directed learning strategies through Ccreative writing: Three case studies of snowball writing practice in a college Chinese language classroom. Thinking Skills and Creativity, 41, 100837.

Van Emmerik, A. A., Reijntjes, A., & Kamphuis, J. H. (2013). Writing therapy for posttraumatic stress: a meta-analysis. *Psychotherapy and Psychosomatics*, *82*(2), 82-88.

Waller, R., Hodge, S., Holford, J., Milana, M., & Webb, S. (2018). Adult education, mental health and mental wellbeing. *International Journal of Lifelong Education, 37*(4), 397-400.

World Health Organization. (2018). *Depression in Europe: Facts and Figures*. WHO-Regional Office for Europe

Βεργίδης, Δ. (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων: Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα και η κοινωνικό-οικονομική λειτουργία της* (τομ. Β’). Πάτρα: ΕΑΠ.
Ευθυμίου, Κ., Αργαλία, Ε., Κασκαμπά, Ε., & Μακρή, Α. (2013). Οικονομική κρίση και ψυχική υγεία: Τι γνωρίζουμε για τη σημερινή κατάσταση στην Ελλάδα; *Εγκέφαλος, 50*, 22-30.

Κόκκος, Α. (2008*). Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων: Θεωρητικές προσεγγίσεις* (Τομ. Α’). Πάτρα: ΕΑΠ.

Υπουργείο υγείας και κοινωνικής αλληλεγγύης. (2011). *Ψυχαργώς Γ 2011-2020:* Σχέδιο αναθεώρησης του προγράμματος Ψυχαργώς. Ανακτήθηκε από: https://www.psychargos.gov.gr/Documents2/%CE%9D%CE%95%CE%91/%CE%A8%CE%A5%CE%A7%CE%91%CE%A1%CE%93%CE%A9%CE%A3%20%CE%93%27%20(2011-2020).pdf.

Απόψεις των γυναικών Ρομά για την ενδυνάμωση και την εκπαίδευσή τους μέσω του προγράμματος μη τυπικής εκπαίδευσης «Erasmus+ Nefeli»

Παπακωνσταντίνου Θεοφανώ
Υπ. Διδάκτωρ Α.Π.Θ, Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων, Alternative Innovative Development
feniapapkonstantinou@gmail.com

Παυλή Κορρέ Μαρία
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμ. Επιστημών Προσχολικής Αγωγής & Εκπαίδευσης, ΑΠΘ
mariapavliskorres@nured.auth.gr

Λαδόπουλος Δημήτριος - Αλέξανδρος
Εκπαιδευτής Ενηλίκων Alternative Innovative Development
dimlado@hotmail.com

Περίληψη

Η ενδυνάμωση των γυναικών είναι μια συνεχής προσπάθεια δημιουργίας ίσων ευκαιριών για μάθηση, απασχόληση, ζωή και του δικαιώματος σε προσωπικές επιλογές. Η παροχή ίσων ευκαιριών για τις γυναίκες και η στήριξή τους μέσω των κατάλληλων μέτρων, προϋποθέτει την κατανόηση και ανάλυση των υπαρχουσών ανισοτήτων μεταξύ των φύλων και, βάσει αυτής, τη δημιουργία ατομικού, κοινωνικού και πολιτικού κεφαλαίου. Οι γυναίκες Ρομά υφίστανται πολλαπλών μορφών διακρίσεις και ανισότητες και σκοπός του άρθρου είναι η καταγραφή και προβολή των απόψεων των γυναικών Ρομά, που συμμετείχαν στο πρόγραμμα Erasmus+ Nefeli, καθώς ανέδειξε τα μέσα, το είδος των προγραμμάτων, τις μεθόδους και τις δράσεις που ενδείκνυται να υλοποιούνται για την ενίσχυση και ενδυνάμωσή τους. Η εκπαίδευση μέσω του προγράμματος μη τυπικής εκπαίδευσης έδειξε ότι οι γυναίκες Ρομά ανέπτυξαν κατάλληλες ψυχικές, γνωστικές, αισθητικές και άλλες δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να αναγνωρίσουν τις διακρίσεις που υφίστανται, να οραματιστούν το μέλλον τους και να σχεδιάσουν τα βήματά τους.

Λέξεις κλειδιά: Ρομά, γυναίκες, μη τυπική εκπαίδευση, ενδυνάμωση, εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η ενδυνάμωση είναι ένας πολυδιάστατος όρος, που όπως αναφέρουν οι Kabeer (1999) και Chattopadhyaya (2005), αφορά τη διεργασία που καθιστά τα άτομα ικανά να επιλέγουν και να δρουν αυτόνομα στη ζωή τους σε όλους τους τομείς (οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό), κάνοντας στρατηγικές επιλογές Kabeer (1999, 2001). Οι στρατηγικές επιλογές, αφορούν την ικανότητα κατά την οποία τα άτομα αποκτούν μεγαλύτερο έλεγχο των αποφάσεων και των πράξεων τους (Kabeer, 1999, 2001). Η Παγκόσμια Τράπεζα, συμπληρώνει ότι ενδυνάμωση είναι η διαδικασία αύξησης της ικανότητας να επιλέγουν και να μετουσιώνουν τις επιλογές αυτές σε πράξεις και σε επιθυμητά αποτελέσματα Chattopadhyay, 2005). Ως διαδικασία, η ενδυνάμωση επιτρέπει στα άτομα να συνειδητοποιήσουν την ταυτότητά τους, να έχουν πρόσβαση σε πόρους και γνώσεις και μεγαλύτερη αυτονομία στη λήψη αποφάσεων για τη ζωή τους, απαλλαγμένη από τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα, τα έθιμα και τις πεποιθήσεις της κοινωνίας (Shetty & Hans, 2015).

Ο Devendra (2001) υπογραμμίζει ότι η ενδυνάμωση των γυναικών θα πρέπει να εστιάζει ιδιαίτερα στην υγεία, την εκπαίδευση και την αυτοεκτίμησή τους, ώστε να μπορούν οι γυναίκες να ανταπεξέρχονται στις δυσκολίες, να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, στη

διαμόρφωση πολιτικών και την εφαρμογή δράσεων που τις αφορούν. Παλιότερα, ο Stromquist (1995) προσεγγίζοντας την ενδυνάμωση ως κοινωνικοπολιτική έννοια, αναφέρει ότι περιλαμβάνει γνωστικά, ψυχολογικά, οικονομικά και πολιτικά στοιχεία και σχετίζεται με τη γνώση των δικαιωμάτων, την πίστη στον εαυτό των γυναικών, την απόδραση από τη «μαθημένη αδυναμία» και την απόκτηση αυτοπεποίθησης, την οικονομική ανεξαρτησία και την ικανότητα και κινητοποίηση για κοινωνική αλλαγή.

Μέσα από τη διεργασία της ενδυνάμωσης οι γυναίκες αναγνωρίζουν τη δική τους δύναμη, τις δυνατότητες και την αξία τους ως άτομα, αποκτούν γνώσεις που θα τις βοηθήσουν αναπτυχθούν προσωπικά και κοινωνικά και θα τους ευαισθητοποιήσουν σε ζητήματα της κοινωνίας και ξεκινούν τη δράση προς τη διεκδίκηση της κοινωνικής και οικονομικής εξέλιξης και ισότητας (Kabeer, 1994; Shetty & Hans, 2015).

Η ενδυνάμωση των γυναικών είναι μια συνεχής προσπάθεια δημιουργίας ίσων ευκαιριών για μάθηση, απασχόληση, ζωή και το δικαίωμα στην προσωπική επιλογή. Η παροχή ίσων ευκαιριών για τις γυναίκες και η στήριξή τους με τα κατάλληλα μέτρα, προϋποθέτει την κατανόηση και ανάλυση των υπαρχουσών ανισοτήτων μεταξύ των φύλων και βάσει αυτής τη δημιουργία ατομικού, κοινωνικού και πολιτικού κεφαλαίου. Για να επιτευχθούν τα παραπάνω, είναι σημαντικό να έχουμε ευκαιρίες μάθησης για τις γυναίκες, οι οποίες θα τους επιτρέψουν να αναλάβουν πρωτοβουλίες για τη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσής τους, την ευαισθητοποίηση του κοινού και την παρακίνηση δράσεων που στοχεύουν στην κοινωνική αλλαγή.

Η αυτονομία στη λήψη αποφάσεων των ατόμων, είναι ύψιστης σημασίας σύμφωνα με τους ορισμούς της ενδυνάμωσης για να ζήσουν οι γυναίκες τη ζωή που θέλουν. Η ικανότητα να κάνει κάποιος επιλογές που θα οδηγήσουν σε στρατηγικές αποφάσεις προϋποθέτει τρία στοιχεία, τους πόρους, τις δράσεις και τα επιτεύγματα. Ως πόροι ορίζονται οι ανθρώπινοι, οι κοινωνικοί και οι προσδοκίες (Kabeer, 1999, 2001). Πέραν των στρατηγικών αποφάσεων, εξίσου σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν στη ζωή των γυναικών και διάφοροι εξωτερικοί παράγοντες και ερεθίσματα που θα τις καταστήσουν ικανές να λάβουν αποφάσεις. Οι εξωτερικοί παράγοντες είναι απαραίτητοι για την επίτευξη κάθε αλλαγής και την ενδυνάμωση των γυναικών συνάμα με την πρόσβαση σε πληροφορίες, δράσεις και ιδέες που αλλάζουν τη συνείδηση των γυναικών, την αυτο-εικόνα τους και τις ενθαρρύνουν στο να αναλάβουν δράση. Η δράση είναι η ικανότητα να καθορίζει το άτομο τους στόχους και να ενεργεί κατάλληλα για να τους επιτύχει, ωστόσο περιλαμβάνει επίσης και τη «λήψη αποφάσεων», τις διαπραγματεύσεις (Kabeer, 1999).

Η εκπαίδευση είναι ένας εξωτερικός παράγοντας και αποτελεί ένα ισχυρό όπλο για την αλλαγή της θέσης των γυναικών στην κοινωνία, καθώς επιτρέπει στις γυναίκες να αντιμετωπίσουν προκλήσεις και να αναστοχαστούν επάνω στον ρόλο τους ως γυναίκες και τις παραδόσεις και να αλλάξουν τη ζωή τους Shetty & Hans, 2015). Συγκεκριμένα, η Mandal (2013), υπογραμμίζει ότι η εκπαίδευση καλλιεργεί την αυτοπεποίθηση, την αυτοεκτίμηση, την αυτάρκεια σε ένα άτομο, αυξάνει την κοινωνική, πολιτική, πνευματική, πολιτιστική και θρησκευτική συνείδηση, διευρύνει τους ορίζοντες και αμβλύνει κάθε είδους φανατισμό, δεισιδαιμονίες ενισχύοντας το συναίσθημα, την ανεκτικότητα κ.ά..

Η εκπαίδευση των γυναικών για ενδυνάμωση, με την εξέταση θεμάτων φύλου, τον μετασχηματισμό των στερεοτύπων και την παρακίνηση των γυναικών για κοινωνική αλλαγή είναι κεντρική ιδέα για το ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+ Nefeli Project - Support & Empower Women Autonomy. Η εκπαίδευση που παρέχεται λαμβάνει χώρα στη σφαίρα της μη τυπικής εκπαίδευσης.

Η μη τυπική εκπαίδευση αναφέρεται στην εκπαίδευση που πραγματοποιείται εκτός του τυπικού σχολικού συστήματος και χρησιμοποιείται συχνά εναλλακτικά ή συμπληρωματικά με την τυπική εκπαίδευση, δεν έχει απαραίτητα συνεχή πορεία, δύναται να είναι μικρής διάρκειας, παρέχεται συνήθως με τη μορφή σύντομων μαθημάτων, εργαστηρίων, ενώ συνήθως, οδηγεί σε προσόντα που δεν αναγνωρίζονται ως επίσημα προσόντα από τις

αρμόδιες εθνικές εκπαιδευτικές αρχές. Αφορά σε προγράμματα που συμβάλλουν στην επιμόρφωση των ενηλίκων και των νέων εκτός σχολείου και στην απόκτηση δεξιοτήτων ζωής, εργασιακών δεξιοτήτων αλλά και την κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη (UNESCO, 2012).

Στο πλαίσιο της ενδυνάμωσης η πρόσβαση σε πληροφορίες και πόρους, η γνώση των δικαιωμάτων, η ενίσχυση της αυτο-εικόνας, η απόκτηση αυτοπεποίθησης και η απόκτηση οράματος και προσδοκιών σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο είναι ουσιώδη στοιχεία, αλλά είναι εξίσου αναγκαίο να υπάρξει και δράση (Batliwala, 1994; Kabeer, 1999; Rowlands, 1997; Stromquist, 1995; Devendra, 2001; Chattopadhyaya, 2005; Mandal 2013; Shetty & Hans, 2015). Οι γυναίκες πρέπει να αποκτήσουν δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν στην επακόλουθη προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική τους ανάπτυξη και δράση. Πλέον η χειραφέτηση των γυναικών μέσα από την εκπαίδευση είναι στο επίκεντρο θεσμών και διεθνών οργανισμών και συχνά παρουσιάζεται ως στρατηγικός στόχος αυτών (Unterhalter, 2007; Mosedale, 2005; Oxaal και Baden, 1997). Σύμφωνα με την Yasunaga (2014), πολλοί παράγοντες αποτρέπουν τα κορίτσια από το να φοιτήσουν ή να παραμείνουν στο σχολείο, όπως απόκτηση τέκνων, φτωχά νοικοκυριά ή πολιτισμική βία. Στην περίπτωση των γυναικών Ρομά, οι γάμοι σε μικρή ηλικία, η απόκτηση τέκνων, ο αριθμός των παιδιών και οι συνθήκες έλλειψης στέγασης, τις καθιστά ιδιαίτερα ευάλωτες (European Union Agency for Fundamental Rights, 2014). Στη ρητορική των Ρομά, η γυναίκα βαρύνεται από συμβολισμούς και νοήματα και στο πρόσωπό της ενσαρκώνεται το ιδανικό της ομάδας, περιορίζοντας τις «κινήσεις» της ή τις «ελευθερίες» της (Λιεζουά, 1999). Οι γυναίκες Ρομά, αναλαμβάνουν τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών με σκοπό τη μεταλαμπάδευση των ηθών και εθίμων από γενιά σε γενιά (Παυλή-Κορρέ, Σπανούλη & Καλούδη, 1991). Η θέση της γυναίκας, συνήθως, απαιτεί πολλές υποχωρήσεις και πολλές φορές υπάρχει το αίσθημα της πικρίας, της μη αναγνώρισης, ιδιαίτερα για νέες γυναίκες, πράγμα που μετασχηματίζεται από γενιά σε γενιά. Η Φακιόλα (2010), παραθέτει αυτούσιο ένα σχόλιο γυναίκας για το παιδί της όταν δεχόταν κολακευτικά σχόλια, το οποίο συμπυκνώνει ίσως όλους τους δισταγμούς και τις αρνητικές πτυχές της πληθώρας αρμοδιοτήτων των γυναικών: «ναι αλλά ό,τι και να' χει γυναίκα είναι». Παρόλους τους ηθικούς περιορισμούς, οι γυναίκες Ρομά κατέχουν ένα δυναμικό ρόλο στον κόλπο της οικογένειας και της κοινότητας (Φακιόλα, 2010; Λυδάκη, 1997) και είθισται να αναλαμβάνουν τη διεκπεραίωση υποθέσεων εκτός σπιτιού, διαχειρίζονται ορισμένα οικονομικά ζητήματα και διαπνέονται από ένα είδος ανεξαρτησίας (Λυδάκη, 1997; Λιεζουά, 1999).

Η μη ολοκλήρωση της φοίτησης, τουλάχιστον, της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αυξάνει τις πιθανότητες των ατόμων να κινδυνεύσουν από φτώχεια και περιορίζει την ανάπτυξη και αξιοποίηση των δεξιοτήτων τους (UNESCO, 2010). Καθώς η πρόσβαση στην εκπαίδευση και η φοίτηση θεωρείται ως μια διαδικασία με την οποία τα άτομα θα αποκτήσουν τις δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να συμμετάσχουν με μεγαλύτερη επιτυχία στο εργατικό δυναμικό και στο κοινωνικό γίγνεσθαι, όπως αναφέρει ο Sordé (2006), τα χαμηλά «ακαδημαϊκά» επιτεύγματα των γυναικών Ρομά είναι από τα σημαντικότερα εμπόδια για την κοινωνική τους ένταξη. Η μη τυπική εκπαίδευση είναι σε θέση να παρέχει τις κατάλληλες ευκαιρίες για ανάπτυξη και βελτίωση της ζωής των γυναικών, δύναται μάλιστα να μετασχηματίσει τις απόψεις τους και να προσφέρει ευκαιρίες, γνώσεις και δεξιότητες για τη βελτίωση της θέσης τους στην κοινωνία και την εκπλήρωση προσωπικών προσδοκιών τους. Σε αυτό το πλαίσιο αναπτύχθηκε το ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+ Nefeli Project - Support & Empower Women Autonomy.

Περιγραφή του έργου

Συντονιστής του ευρωπαϊκού διετούς έργου «Erasmus+ Nefeli», είναι ο οργανισμός Alternative Innovative Development (AID) από την Ελλάδα και συνεργάζεται με τη Federació d'Associacions Culturals i Educatives de Persones Adultes (FACEPA) από την Ισπανία, το

Πανεπιστήμιο Coventry από το Ηνωμένο Βασίλειο και την Amrita από την Ουγγαρία. Όλες οι οργανώσεις-εταίροι εργάζονται σε θέματα φύλου και στην ενδυνάμωση των γυναικών, ειδικά για ευπαθείς κοινωνικά ομάδες, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται οι Ρομά, οι πρόσφυγες, οι μετανάστες κ.ά. Το έργο χρησιμοποιεί διαφορετικές μεθοδολογίες και έχει ως κύριες ωφελούμενες, γυναίκες Ρομά. Κάθε εταίρος που συμμετέχει στο έργο συνεργάζεται στενά με την κοινότητα των Ρομά και εμπλέκει τα μέλη της με διάφορους τρόπους σε δραστηριότητές του.

Σκοπός του έργου είναι η ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών τεχνογνωσίας και μεθοδολογιών σε ζητήματα ενδυνάμωσης γυναικών μεταξύ των οργανισμών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα, η ανάπτυξη κοινού εγχειριδίου για τις μεθοδολογίες ενδυνάμωσης γυναικών, ιδιαίτερα όσων ανήκουν σε ευπαθείς κοινωνικά ομάδες, που βασίστηκε στις μεθοδολογίες που χρησιμοποιεί κάθε οργανισμός-εταίρος. Παράλληλα, σκοπός του έργου ήταν η εκπαίδευση αφενός των ίδιων των γυναικών μέσω μιας σειράς επιμορφώσεων και αφετέρου του προσωπικού των οργανισμών εταίρων του προγράμματος. Το έργο Nefeli παρέχει στους βασικούς του ενδιαφερόμενους μεθόδους, εργαλεία και ευκαιρίες για δικτύωση και εκπαιδευτικές συνεδρίες, προκειμένου να «εξοπλιστούν» με μεθόδους ενδυνάμωσης γυναικών.

Η αρχική διάρκεια του προγράμματος ήταν 24 μήνες. Ξεκίνησε τον Σεπτέμβριο του 2019 και είχε προγραμματιστεί να ολοκληρωθεί τον Σεπτέμβριο του 2021, ωστόσο, λόγω της πανδημίας COVID-19, παρατάθηκε μέχρι τον Μάρτιο του 2022. Η κύρια πηγή χρηματοδότησης του έργου είναι το Ελληνικό Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (Ι.Κ.Υ.)και το Erasmus+.

Οι κύριες δραστηριότητες του προγράμματος περιλαμβάνουν:

• Δύο πενταήμερες εκπαιδεύσεις για γυναίκες και εκπαιδευτές ενηλίκων σχετικά με τις μεθοδολογίες που ακολουθούνται από τους οργανισμούς

• Υλοποίηση δράσεων ευαισθητοποίησης για το ευρύ κοινό

• Τρεις διακρατικές συναντήσεις για τον συντονισμό του έργου

• Την ανάπτυξη κοινού εγχειριδίου με βάση τις μεθοδολογίες ενδυνάμωσης γυναικών, ιδιαίτερα ευπαθών κοινωνικά ομάδων, που χρησιμοποιεί ο καθένας οργανισμός-εταίρος.

Πορεία έργου

Μέχρι τον Μάρτιο του 2021, υπήρξαν δύο διακρατικές συναντήσεις, τρεις εκστρατείες ευαισθητοποίησης του κοινού και μια πενταήμερη εκπαίδευση. Η πενταήμερη εκπαίδευση αφορούσε στην εκπαίδευση των ατόμων στη μεθοδολογία που χρησιμοποιεί η AID με βάση τη μετασχηματιστική μάθηση Mezirow και τη χρήση της τέχνης για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και τη μεθοδολογία της Amrita με βάση τη μέθοδο Waldorf Education για ενήλικες. Η πρώτη εκπαίδευση του έργου προβλεπόταν να διεξαχθεί στην Ελλάδα τον Σεπτέμβριο του 2020, ωστόσο, λόγω του COVID-19, πραγματοποιήθηκε διαδικτυακά μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας σύγχρονης μάθησης. Στον αρχικό σχεδιασμό θα παρακολουθούσαν την εκπαίδευση τουλάχιστον δώδεκα γυναίκες με χαμηλά προσόντα, τρεις από κάθε οργανισμό. Πολλές γυναίκες και από διαφορετικές χώρες εξέφρασαν την επιθυμία να συμμετάσχουν στην εκπαίδευση. Το θέμα της ενδυνάμωσης, η δυναμική του προγράμματος, καθώς και η δυνατότητα παρακολούθησης της εκπαίδευσης από απόσταση μέσω ηλεκτρονικής μάθησης, έδωσε ένα ισχυρό κίνητρο στις γυναίκες Ρομά να συμμετάσχουν. Επισημαίνεται ότι υπήρχε έντονο ενδιαφέρον από γυναίκες με χαμηλή εξειδίκευση να συμμετάσχουν στην εκπαίδευση. Δεδομένου του πλεονεκτήματος της ηλεκτρονικής μάθησης που επιτρέπει τη συμμετοχή επιπλέον ατόμων χωρίς κόστος και αφού εξετάστηκε το κίνητρο και το προφίλ των συμμετεχόντων, αποφασίστηκε η συμμετοχή επιπλέον ατόμων στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, αντί για 12 άτομα, συμμετείχαν 8 επιπλέον γυναίκες, συνολικά 20 γυναίκες, προερχόμενες από μειονεκτικά περιβάλλοντα και οι 15 εξ αυτών ήταν Ρομά. Από τις επιπλέον γυναίκες Ρομά, οι 5 από τις 8

προέρχονταν από χώρες εκτός του εταιρικού σχήματος (Γερμανία, Σλοβακία, Σερβία, Πολωνία).

Μεθοδολογία

Σκοπός του άρθρου είναι η καταγραφή και προβολή των απόψεων των γυναικών Ρομά που συμμετείχαν στην επιμόρφωση που πραγματοποιήθηκε τον Σεπτέμβριο του 2020 σχετικά με την εκπαίδευση και την ενδυνάμωσή τους. Η καταγραφή των «φωνών» των ίδιων των γυναικών Ρομά είναι πολύ σημαντική, καθώς δύναται να αναδείξει τα μέσα, το είδος των προγραμμάτων, τις μεθόδους και τις δράσεις που ενδείκνυται να υλοποιούνται για την ενίσχυσή τους.

Για την αποτύπωση των απόψεων των γυναικών Ρομά, χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος, καθώς βοήθησε να μελετηθεί το προτεινόμενο ζήτημα εις βάθος. Για τις ανάγκες της έρευνας δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο με βασικούς άξονες της συνέντευξης, ανοιχτές ερωτήσεις ανάπτυξης και οι συμμετέχουσες κλήθηκαν να εκφράσουν τις απόψεις τους. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε τρία μέρη:

- Μέρος 1 – Απόψεις των γυναικών σχετικά με την Ενδυνάμωση
- Μέρος 2 – Απόψεις των γυναικών για την εκπαίδευση
- Μέρος 3 - Δημογραφικά δεδομένα

Ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της ποιοτικής μεθόδου είναι να εμβαθύνει στην οπτική και τα βιώματα της ομάδας στόχου, επιτρέποντας στον ερευνητή να παρατηρήσει συναισθήματα, αντιδράσεις κ.ά. Οι Lincoln και Guba, έγραφαν το 1985 ότι οι ποιοτικές μέθοδοι είναι φυσικές. Ο ερευνητής έτσι μπορεί να εμβαθύνει στην προσωπικότητα των υποκειμένων και να κατανοήσει τις κοινωνικές επιρροές που τα υποκείμενα έχουν δεχτεί (Παπαγεωργίου, 1998). Οι ποιοτικές μέθοδοι δίνουν την ευκαιρία στον ερευνητή να στοχεύσει στο τι σημαίνει για τα υποκείμενα η εμπειρία για την οποία μιλούν, με άλλα λόγια, να εμβαθύνει. Αυτό που συμβαίνει είναι μια «λεπτή» περιγραφή (Geertz, 1973) από την πλευρά των ερευνητών. Πέρα, όμως, από τη λεπτομερή ανάλυση, οι ποιοτικές μέθοδοι καταγράφουν τη «φωνή» του υποκειμένου και τις εκφράσεις του (Eisner, 1991).

Το ερωτηματολόγιο δόθηκε στις συμμετέχουσες μετά το πέρας της εκπαίδευσης και οι γυναίκες βοηθήθηκαν στη συμπλήρωσή του από εκπαιδευτές και εκπαιδεύτριες των οργανισμών και γυναίκες Ρομά διαμεσολαβήτριες. Η επεξεργασία των δεδομένων του ερωτηματολογίου έγινε με θεματική ανάλυση(Guest, MacQueen, & Namey, 2012; Τσιώλης, 2018), τα αποτελέσματα της οποίας και η συζήτηση επ’ αυτών παρουσιάζεται στη συνέχεια.

Τα ευρήματα του παρόντος άρθρου και οι απόψεις των γυναικών Ρομά για την εκπαίδευση και την ενδυνάμωση, δεν εκφράζουν όλο τον γυναικείο πληθυσμό Ρομά, ωστόσο αποτελούν ένα ενθαρρυντικό στοιχείο για την περαιτέρω και πιο εις βάθος μελέτη του θέματος. Κύριος περιορισμός της έρευνας ήταν η περιορισμένη χρονική διάρκεια του προγράμματος και το γεγονός ότι το πρόγραμμα αφορούσε μικρό αριθμό γυναικών.

Αποτελέσματα - Συζήτηση

Απόψεις για την Ενδυνάμωση

Τα πέντε ερωτήματα στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αφορούσαν στις απόψεις των γυναικών Ρομά σε θέματα ισότητας, οικονομικής ανεξαρτησίας, κρατικής και οικογενειακής στήριξης για την ενδυνάμωσή τους.

Σε θέματα ίσης μεταχείρισης, οι γυναίκες Ρομά ισχυρίστηκαν ότι συνειδητοποιούν ότι έχει σημειωθεί πρόοδος, αλλά τόνισαν, επίσης, ότι συνεχίζουν να ζουν σε μια κοινωνία που κυριαρχείται από άνδρες. Η πολιτισμική ταυτότητα διαδραματίζει βασικό ρόλο στην ίση μεταχείριση των φύλων, επομένως η εκπαίδευση μπορεί να βελτιώσει τη θέση της γυναίκας Ρομά. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα που παρατίθενται:

«Ως θετικό συμπέρασμα, βλέπω τεράστια πρόοδο για τις γυναίκες Ρομά στην πρόοδο προς την ίση μεταχείριση σε σύγκριση με 10 ή 20 χρόνια πριν» (Σ2)

«Αν και έχουμε σημειώσει πρόοδο, δεν έχουμε φτάσει ακόμη στην ίση μεταχείριση, επειδή ζούμε σε μια κοινωνία, όπου εξακολουθεί να κυριαρχεί ο ανδρικός σοβινισμός και πρέπει να το αντιμετωπίσουμε μέσω της εκπαίδευσης. Υπάρχουν πολλοί πολιτισμοί στους οποίους ο ρόλος των γυναικών είναι ο ίδιος για αιώνες, το σπίτι και την οικογένεια ... Η παράδοση καλλιεργείται από τους γονείς στα παιδιά, οπότε δεν υπάρχει πρόοδος για αυτούς τους γονείς»(Σ4)

Στην ερώτηση σχετικά με το πόσο σημαντική θεωρούν την οικονομική και κοινωνική τους ανεξαρτησία, οι συμμετέχουσες απάντησαν ότι διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο, καθώς η οικονομική ανεξαρτησία καθιστά δυνατή την ισότητα: *«Νομίζω ότι είναι πιο σημαντικό να είσαι επαγγελματικά ανεξάρτητος, διότι, εάν ουσιαστικά είσαι ίσος, είσαι κοινωνικά και οικονομικά ανεξάρτητος», «Δεν νομίζω ότι πρέπει να είναι έτσι, αλλά στην πραγματικότητα, η οικονομία στην οποία ζούμε είναι, συχνά, το εμπόδιο» (Σ7)*

Είναι προφανές από τις απαντήσεις των γυναικών Ρομά ότι τα προγράμματα ενδυνάμωσης δύναται να καταστούν ένα μέσο για την ανάληψη δράσης από τις ίδιες και τη χειραφέτησή τους σε ατομικό, κοινωνικό, οικονομικό επίπεδο και ταυτόχρονα, πόσο σημαντικό είναι να ληφθεί υπόψιν το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο εντός του οποίου αυτή επιχειρείται (Παυλή-Κορρέ, Σπανούλη & Καλούδη, 1991; Λυδάκη, 1997; Λιεζουά, 1999; Φακιόλα, 2010; Mandal, 2013; Shetty & Hans, 2015).

Ομόφωνη και σύμφωνη με τη σχετική βιβλιογραφία ήταν η απάντηση των γυναικών Ρομά στο ερώτημα «Πώς μπορούν να επιτύχουν ανεξαρτησία και αυτονομία», τονίζοντας τον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η εκπαίδευση (Unterhalter, 2007; Mosedale, 2005. Oxaal και Baden, 1997; Mandal, 2013; Shetty & Hans, 2015; Yasunaga, 2014; European Agency for Fundamental Rights, 2014; Rowlands, 1997). Χαρακτηριστικά αναφέρεται *«Το κλειδί για όλες τις γυναίκες σε όλο τον κόσμο είναι να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση»(Σ5).*

Όταν ρωτήθηκαν, τι είδους μέτρα μπορούν να λάβουν το κράτος και η οικογένεια για την επίτευξη της ισότητας και τι άλλο πρέπει να γνωρίζουν όλοι οι πολίτες για την ενδυνάμωση των γυναικών, οι συμμετέχουσες απάντησαν ότι τόσο η κυβέρνηση όσο και η οικογένεια πρέπει να σταθούν δίπλα στον αγώνα τους ως γυναίκες. Η ισότητα πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα στις πολιτικές αποφάσεις και ατζέντες των κυβερνήσεων. Ενδεικτικά των απόψεων που εκφράστηκαν είναι τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις: *«Πρώτα από όλα, οι οικογένειες πρέπει να δώσουν στα μικρά κορίτσια την ευκαιρία να πάνε στο σχολείο. Μετά από αυτό, μια πιο ενημερωμένη κοινωνία δεν θα πρέπει να αποκλείει τις γυναίκες και θα πρέπει να αναλαμβάνει δράση δημιουργώντας οργανισμούς που θα τις ενδυναμώσουν» (Σ9), «Οι κυβερνήσεις πρέπει να χρηματοδοτήσουν αυτούς τους οργανισμούς και να δώσουν στις γυναίκες πρόσβαση σε όλες τις πτυχές της ζωής» (Σ8).*

Η γνώση των δικαιωμάτων των γυναικών συνάμα με την υποστήριξή τους από την πολιτεία και την οικογένεια είναι στοιχεία που δύναται να ενισχύσουν τη θέση των γυναικών και την ισότητα των φύλων (Kabeer, 1994; Stromquist, 1995; Shetty & Hans, 2015).

Απόψεις για την εκπαίδευση

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, οι συμμετέχουσες ρωτήθηκαν για τη δομή του προγράμματος, ποιες εντυπώσεις άφησαν και αν τους βοήθησε, εάν έχουν συμμετάσχει σε κάτι παρόμοιο στο παρελθόν, τι θεωρούν χρήσιμο και τι θα πρότειναν για μελλοντική εκπαίδευση.

Στην πλειοψηφία, το πρόγραμμα έλαβε θετικά σχόλια από τις συμμετέχουσες. Η πλειοψηφία είχε συμμετάσχει σε παρόμοια προγράμματα στο παρελθόν μέσω της συνεργασίας με συνεργαζόμενους οργανισμούς και μόνο ένα μικρό ποσοστό δεν είχε λάβει μέρος σε προγράμματα ποτέ. Όπως αναδείχθηκε και από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση,

τα προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης, αν και δεν οδηγούν στην απόκτηση επίσημων προσόντων και ορισμένα είναι μικρής διάρκειας ή/και δεν έχουν συνέχεια, αποτελούν χρήσιμα εργαλεία για την προσωπική, πολιτιστική και κοινωνική ανάπτυξη των γυναικών (UNESCO, 2012).

Όλες οι γυναίκες Ρομά έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον να συνεχίσουν να παρακολουθούν παρόμοια προγράμματα, καθώς ενισχύουν την αυτοπεποίθηση, αποκτούν γνώσεις, τις βοηθούν να συνειδητοποιήσουν θέματα που σχετίζονται με τη ζωή τους, πώς να αντιμετωπίσουν τις οικογένειές τους και να αναπτύσσουν φιλίες με γυναίκες που αντιμετωπίζουν τις ίδιες προκλήσεις (Batliwala, 1994; Kabeer, 1999; Rowlands, 1997; Stromquist, 1995; Mandal, 2013; Shetty & Hans, 2015). Χαρακτηριστικά, ειπώθηκε: *«Βρήκα το κομμάτι για το πώς να βοηθήσω τις γυναίκες να είναι πιο σίγουρες. Δεν πρέπει να πούμε ότι δεν μπορούν να το κάνουν, γιατί κανείς στην κοινότητα δεν το έχει κάνει στο παρελθόν. Μπορούμε να είμαστε οι πρώτες που θα ξεκινήσουμε την αλλαγή στην ενδυνάμωση. Πώς να το κάνετε αυτό; Πώς να πείσουν τις οικογένειές τους; Από πού να αρχίσω? Πώς μπορούν να το κάνουν αυτό χωρίς να χρειάζεται να αλλάξουν την παράδοση ή να προσβάλουν τους άλλους;»(Σ1).* Οι γυναίκες Ρομά φαίνεται ότι επιθυμούν να συμμετέχουν και να γίνουν οι ίδιες φορείς της κοινωνικής αλλαγής και μέσω των προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης, έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες και γνώσεις χρήσιμες για τις ίδιες και την κοινότητά τους και αναπτύσσουν δεξιότητες. Τα μη τυπικής εκπαίδευσης προγράμματα δίνουν όλα αυτά τα εξωτερικά ερεθίσματα που ο Kabeer (1999), χαρακτηρίζει ως απαραίτητα στοιχεία για την ενδυνάμωση των γυναικών , τη λήψη αποφάσεων και την ανάληψη δράσης.

Δημογραφικά στοιχεία

Το τρίτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου αφορούσε στο εκπαιδευτικό υπόβαθρο, την οικογενειακή τους κατάσταση, την απασχόλησή τους, αν εργάζονται και για πόσο καιρό, αν έχουν ικανοποιητικό βιοτικό επίπεδο και πώς θα μπορούσαν να το βελτιώσουν. Η τελευταία ερώτηση αναφέρονταν σε πρόσθετες πληροφορίες για τον εαυτό τους και οι γυναίκες Ρομά μπορούσαν να μοιραστούν οποιαδήποτε πληροφορία ή να σχολιάσουν οτιδήποτε.

Το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των γυναικών Ρομά ήταν ποικίλο. Στην πλειοψηφία τους οι γυναίκες έχουν παρακολουθήσει δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ένα μικρό ποσοστό αυτών ήταν απόφοιτες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι περισσότερες γυναίκες Ρομά ήταν παντρεμένες με παιδιά, ενώ υπήρχε ένα πολύ μικρό ποσοστό γυναικών διαζευγμένων με παιδιά και άγαμων. Οι περισσότερες από αυτές δεν δούλευαν και όσες δούλευαν, είχαν ικανοποιητικό βιοτικό επίπεδο που θα μπορούσε όμως να βελτιωθεί.

Στην τελευταία ερώτηση όπου οι γυναίκες Ρομά είχαν την ευκαιρία να δώσουν πρόσθετες σχολιάσουν ό,τι επιθυμούν, αναδείχθηκαν τα εξής θέματα: δυνατότητες που προσφέρει η εκπαίδευση στην ενδυνάμωση και στη χειραφέτηση των γυναικών, ρόλος και δυνατότητες μη τυπικής εκπαίδευσης, δυνατότητες που προσφέρει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην πρόσβαση των γυναικών στην εκπαίδευση, ρόλος της οικογένειας στη στήριξη της εκπαίδευσης των παιδιών. Ενδεικτικά των απόψεων που εκφράστηκαν είναι τα αποσπάσματα που παρατίθενται:

«Προέρχομαι από μια παραδοσιακή κοινότητα Ρομά (κοινότητα Gabor) που συνήθως τα κορίτσια σταματούν την εκπαίδευσή τους μόλις φτάσουν στην ηλικία των 12-14 ετών. Η μείωση του φαινομένου μπορεί να γίνει μόνο με τη χρήση διαφορετικών τρόπων τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης για τις γυναίκες Ρομά» (Σ12).

«Με βοήθησε ο οργανισμός Drom Kotar και μέσα από τα προγράμματά του, αποφοίτησα από το σχολείο στα 31 μου (δεν είναι ποτέ πολύ αργά). Σε αυτήν την ηλικία ετοιμάζομαι για τις εξετάσεις μου στο Πανεπιστήμιο. Σκοπός μου, με αυτό το σχόλιό μου, είναι να αναδειχθεί ότι μέσω οργανισμών, σε αυτήν την περίπτωση του Drom Kotar Mestipen, μπορούμε να εκπαιδεύσουμε τον εαυτό μας. Εμείς οι γυναίκες Ρομά πρέπει να

εκπαιδεύσουμε τον εαυτό μας για να πετύχουμε, όπως και κάθε άλλη για να βελτιώσουμε τη θέση μας» (Σ4)

«Έχω ολοκληρώσει τις σπουδές μου στη νομική και επί του παρόντος παρακολουθώ προγράμματα που σχετίζονται με την κοινωνική διαμεσολάβηση μέσω μη τυπικής εκπαίδευσης» (Σ10).

«Προγράμματα και εργαστήρια όπως αυτά με ενθαρρύνουν να γίνω καλύτερη και να συνειδητοποιήσω τι βήματα πρέπει να κάνω στη ζωή μου. Για πολύ καιρό ήμουν περιορισμένη στις κοινωνικές προσδοκίες της κοινότητας των Ρομά με τους οποίους μεγάλωσα και μέσα από αυτά τα προγράμματα είδα αυτό που πραγματικά θέλω στη ζωή μου» (Σ13)

«Η πρόσβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα δώσει τη δυνατότητα σε άλλες γυναίκες Ρομά από απομονωμένες και παραδοσιακές κοινότητες να κάνουν το πρώτο βήμα» (Σ1).

«Το γεγονός ότι πήγα στο πανεπιστήμιο, έχω τη δουλειά μου, είμαι αυτόνομο άτομο, δεν σημαίνει ότι πρέπει να παραμείνω ανενεργός στη χειραφέτηση των γυναικών» (Σ4).

«Θεωρώ τον εαυτό μου τυχερό γιατί οι γονείς μου με στήριξαν από τότε που ήμουν παιδί στην εκπαίδευσή μου. Νομίζω ότι αυτό πρέπει να κάνουμε όλοι τώρα ... στηρίξτε τα παιδιά σας στο έπακρο για να μελετήσουν τι θέλουν, σε αυτό που είναι παθιασμένα» (Σ7).

Η εκπαίδευση και η ευαισθητοποίηση σχετικά με τα δικαιώματά τους, τις ανισότητες, τα θέματα ταυτότητας, καθώς και εργαστήρια για την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την αυτοπεποίθηση και την αυτογνωσία, και, φυσικά, ο προβληματισμός και ο αναστοχασμός σχετικά με τις υιοθετημένες απόψεις και στάσεις είναι βασικά εργαλεία για τον μετασχηματισμό και την ενδυνάμωση των γυναικών Ρομά.

Συμπεράσματα

Ο μεγάλος αριθμός γυναικών Ρομά που συμμετείχαν στην εκπαίδευση, καθώς και οι απαντήσεις τους στο σύνολό τους υπογραμμίζουν την ανάγκη τους να συμμετέχουν σε προγράμματα ενδυνάμωσης που στοχεύουν στην παροχή γνώσεων, προσόντων και δεξιοτήτων, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με αυτό που συμβαίνει με τη φοίτηση ή παραμονή τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση σύμφωνα με την Yasunaga (2014). Οι γυναίκες Ρομά, αν και ζουν σε διαφορετικές χώρες στην Ευρώπη, φαίνεται να αναγνωρίζουν την πρόοδο που έχει σημειωθεί στη θέση των γυναικών Ρομά σε πολλούς τομείς, αλλά τονίζουν ότι υπάρχει περιθώριο βελτίωσης στην ισότητα των φύλων. Θεωρούν την οικονομική ανεξαρτησία τους ως παράγοντα ενίσχυσης και βελτίωσης της θέσης τους και πιστεύουν ότι μπορεί να επιτευχθεί μέσω της πρόσβασης κοριτσιών και γυναικών στην εκπαίδευση. Η συμμετοχή των γυναικών Ρομά σε προγράμματα ενδυνάμωσης είναι πολύ σημαντική, γι' αυτό ισχυρίζονται ότι πρέπει να εφαρμοστούν από οργανισμούς και να χρηματοδοτηθούν ως μέτρο στήριξης από τα κράτη. Μέσω αυτών των προγραμμάτων, οι γυναίκες Ρομά μοιράζονται εμπειρίες με άλλες γυναίκες, κοινές ανησυχίες, συμμετέχουν σε συζητήσεις σχετικά με το πώς μπορούν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν (σύζυγος, οικογένεια, κοινότητα) και να δημιουργήσουν ένα συλλογικό αίσθημα αλληλοϋποστήριξης μεταξύ τους.

Επιπλέον, αναδεικνύεται ο πολυδιάστατος αντίκτυπος που είχε η πανδημία στην εκπαίδευση και την ενδυνάμωση των γυναικών Ρομά. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έδωσε τη δυνατότητα να συμμετέχουν γυναίκες Ρομά στην εκπαίδευση από πολλές χώρες, χωρίς να χρειάζεται να αφήσουν τη φροντίδα του σπιτιού και των παιδιών τους, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τον αυξημένο αριθμό γυναικών Ρομά που συμμετείχε και τον θετικό αντίκτυπο που είχε σε αυτές. Πρόκειται για ενθαρρυντικά στοιχεία που χρήζουν βέβαια περαιτέρω διερεύνησης.

Όπως δηλώνει ο Bourdieu (1986), ο σχηματισμός του κοινωνικού, πολιτικού εαυτού ενός ατόμου εξαρτάται από όλες τις ευκαιρίες που του παρέχονται στη ζωή του. Το πολιτισμικό-μορφωτικό κεφάλαιο που συνδέεται με πολιτισμικές και άλλες γνώσεις, τον τρόπο

συμπεριφοράς του ατόμου, το εκπαιδευτικό του υπόβαθρο, το περιβάλλον που μεγαλώνει και τα προσόντα του, δημιουργεί ένα συγκεκριμένο πλαίσιο περιορίζοντας ή επεκτείνοντας τις ευκαιρίες στη ζωή του. Τα κοινωνικά μειονεκτήματα των μη κοινωνικά ευνοημένων σε αυτήν την περίπτωση επιδεινώνονται. Η παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών μπορεί να διευκολύνει την ανακούφιση των ανισοτήτων και να επιτρέψει στα άτομα να αναπτύξουν δεξιότητες και ικανότητες που θα τους δώσουν καλύτερη πρόσβαση σε αγαθά και υπηρεσίες, και συνεπώς σε μια ποιότητα ζωής.

Η εκπαίδευση μέσω του προγράμματος έδειξε ότι οι γυναίκες Ρομά μέσω του προγράμματος μη τυπικής εκπαίδευσης Nefeli ανέπτυξαν κατάλληλες ψυχικές, γνωστικές, αισθητικές και άλλες δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να αναγνωρίσουν τις διακρίσεις που υφίστανται, να οραματιστούν το μέλλον τους και να σχεδιάσουν τα βήματά τους. Ωστόσο το ζήτημα χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, καθώς το πρόγραμμα που περιγράφεται στο άρθρο ήταν περιορισμένης χρονικής διάρκειας. Θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να υλοποιηθεί ένα πρόγραμμα ενδυνάμωσης που να απευθύνεται αποκλειστικά σε γυναίκες Ρομά στην Ελλάδα είτε σε άλλες χώρες με μεγαλύτερο αριθμό ωφελουμένων και να διερευνηθεί αν οι απόψεις τους για την ενδυνάμωση και την εκπαίδευση συμπίπτουν με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας.

Αναφορές

Baden, S. and Oxaal, Z. (1997). *Gender and Development Definitions, Approaches and Implications for Policy.* BRIDGE (Development-Gender) Brigton, Institute of Development Studies, Report No-40, 1-32.

Batliwala, S. (1993). *Empowerment of women in South Asia: Concepts and practices*. New Delhi: FFHC/AD Programme Officer, FAO.

Bourdieu, P. (1986). "The Forms of Capital." Pp. 241-258 in *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, edited by J. G. Richardson. New York: Greenwood Press.

Chattopadhyay, A. (2005). Women and entrepreneurship. Yojana, a Monthly Journal of Ministry of Information and Broadcasting, 5(1), 123-156.

Eisner, W. E. (1991). *The enlightened eye, qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.

European Union Agency for Fundamental Rights *(*2014). *Violence against women, an EU wide survey. Main results report.* Ανακτήθηκε από: https://fra.europa.eu/en/publication/2014/violence-against-women-eu-wide-survey-main-results-report

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures.* New York: Basic books.

Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2012). *Applied thematic analysis.* California: Sage Publications.

Kabeer, N. (1999). Resources, agency, achievements: reflections on the measurement of women's empowerment. *Dev. Change* 30, 435–464.

Kabeer, N. (2001). Reflections on the measurement of women's empowerment. In Anne Sisask (ed.), *Discussing Women's Empowerment: Theory and Practice. SIDA studies* (3) (pp.17-57). Stockholm, Sweden: Swedish International Development Cooperation Agency. ISBN 9158689575

Mandal, K. (2013). Concept and Types of Women Empowerment*. International Forum of Teaching and Studies Vol. 9 No. 2 2013*

Mosedale, S. (2005). Assessing women's empowerment: Towards a conceptual framework. *Journal of International Development*, 17, 243–257.

Rowlands, J. (1997). *Questioning empowerment. Working women in Honduras.* Dublin: Oxfam.

Shetty, S. S., & Hans, V. B. (2015). Role of Education on Women Empowerment and Development Issues and Impact*. Ανακτήθηκε από: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2665898, Αύγουστος 2021*

Stromquist N. P. (1995). The theoretical and practical bases for empowerment. In C. Mendel-Anonuevo (ed.), *Women, Education and Empowerment: Pathways towards Autonomy* (pp.13-22). Hamburg: UNESCO Institute for Education.

Sordé, T. (2006). *Les reivindicacions educatives de la dona gitana*. Cabrera de Mar: Edicions Galerada & Institut Català de les dones.

UNESCO (2010). EFA Global Monitoring Report 2010: Reaching the Marginalized," *UNESCO Report*, Paris, France.

Yasunaga, M. (2014). Non-Formal Education as a Means to Meet Learning Needs of out of School Children and Adolesncents. UNICEF and UNESCO Institute for Statistics.

UNESCO Institute for Statistics 2012, *International Standard Classification of Education: ISCED 2011*, UIS, Montreal, viewed 27 Jun 2021, <http://dx.doi.org/10.15220/978-92-9189-123-8-en>

Unterhalter, E., & Oomen, M. (2007). Measuring progress on girls' education in Commonwealth countries in Africa. In James Jacobs and Donald B. Holsinger (eds.), *International Handbook on the Inequality of Education.* Dordrecht: Springer.

Λιεζουά, Ζ. (1999). *Ρομά, Τσιγγάνοι, Ταξιδευτές. Οι Τσιγγάνοι της Ευρώπης*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Λυδάκη, Α. (1997). *Μπαλαμέ και Ρομά: οι τσιγγάνοι των Άνω Λιοσίων*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Παπαγεωργίου Γ. (1998). Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παυλή Κορρέ, Μ., Σπανούλη, Ρ., & Καλούδη, Κ. (1991). *Τσιγγάνες. Μύθοι, έθιμα, παραδόσεις.* Αθήνα: Ολκός.

Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης* (σσ. 97-125). Κρήτη: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Φακιολά, Μ. (2010). *Κοινωνικές σχέσεις και ταυτότητες στην κοινότητα Ρομά της Αγίας Βαρβάρας* (Διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών (Κωδ. 23005).

Παράρτημα







QUESTIONNAIRE

YOUR OPINION IS VERY IMPORTANT!

Please note that all answers will be anonymised. No personal or sensitive data will be shared publicly. These answers will 1) help us improve future training and 2) inform research outputs related to the project. **At no point will anyone be identifiable.**

PART 1	**Reflecting on *Empowerment/Agency*:**

1. In your family/ society do you feel you have an equal treatment and chances as a woman? If not, why do you think that is happening ?
2. Do you think it is equally important to be economically/socially or professionally independent or do you think there are fields more important than others? If so, could you put them in order of priority?
3. How do you think women might achieve economic, social or professional independence?
4. What kind of measures (from the government, family, etc) would help you to achieve more equality?
5. Anything else you think we should know or consider about women's empowerment/autonomy?

PART 2	**Reflecting on the training:**

6. How did you like the Training? 1 – very good 2 – good/ 3 – okay 4 – not so good/ 5 – bad
7. Have you taken part before in a non formal training? YES/NO. Are you planning to join something similar again ? YES/NO
8. Did this training help you to become more aware of people dealing with the same difficulties?
9. Did the training raise your awareness in women's issues?
10. Please name the session that you found the most relevant and explain your choice.
11. What aspects of the training did you find less useful, and why?
12. Please name the session, which could be further improved and provide suggestions.
13. What content areas would you recommend for future training?
14. How would you rate the length of the sessions? Short, Long, Appropriate
15. Anything else we should know or consider?

PART 3	**Background Information:**

16. Educational Background
17. Occupation

18. Family Status (married, unmarried, children? etc)
19. Do you work? How many years have you been working?
20. If you are working, do you think your wage is enough? If not, what could improve that situation?
21. More comments on your background you think we should consider or know about?

Η συνεισφορά της εκπαίδευσης στην κοινωνική επανένταξη πρώην χρηστών ψυχοτρόπων ουσιών. Μια ποιοτική προσέγγιση

Κυριτσάκας Ευάγγελος
Εκπαιδευτής Ενηλίκων, Υπ. Διδάκτορας ΕΚΠΑ
kyrikyri@gmail.com

Περίληψη

Η εκπαίδευση που παρέχεται στο πλαίσιο των προγραμμάτων του Κέντρου Θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων (ΚΕΘΕΑ) λειτουργεί σύμφωνα με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η πλειοψηφία των εξυπηρετούμενων λαμβάνει υπηρεσίες εκπαίδευσης και κατάρτισης ενώ προωθείται η εμπλοκή τους σε δράσεις αλληλεπίδρασης με την κοινότητα, με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας και τη δημιουργία ενός πεδίου δράσης για κοινωνική επανένταξη. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του βαθμού συνεισφοράς της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ως φορέα αλλαγής, στους πρώην χρήστες ψυχοτρόπων ουσιών ενισχύοντας το θεραπευτικό στόχο, στην πορεία τους από τη χρήση προς την πλήρη κοινωνική επανένταξη. Πιο συγκεκριμένα θα παρουσιαστεί η συμβολή της εκπαίδευσης στον τρόπο που τα μέλη των θεραπευτικών προγραμμάτων αντιλαμβάνονται τη θέση τους στον κόσμο, την έννοια της εργασίας και του επαγγέλματος, τον τρόπο που λαμβάνουν αποφάσεις και σχεδιάζουν τις μελλοντικές κινήσεις στη νέα τους ζωή.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση ενηλίκων, εξαρτήσεις, θεραπευτικές κοινότητες, κριτικός στοχασμός, μετασχηματίζουσα μάθηση.

Εισαγωγή

Βασική αποστολή του Κέντρου Θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων (ΚΕΘΕΑ) είναι η απεξάρτηση των χρηστών από τις ψυχοτρόπες ουσίες και η πλήρης επανένταξή τους στην κοινωνία. Για το σκοπό αυτό παρέχονται ολοκληρωμένες υπηρεσίες θεραπείας, συμβουλευτικής, εκπαίδευσης και κατάρτισης στους εξαρτημένους και τις οικογένειές τους ενώ προωθείται η εμπλοκή τους σε δράσεις αλληλεπίδρασης με την κοινότητα που στόχο έχουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας και τη δημιουργία ενός δικτύου δράσης για κοινωνική επανένταξη. Η θεραπευτική διαδικασία περιλαμβάνει αποχή από τις εξαρτητικές και τυχόν παραβατικές συμπεριφορές, διαχείριση των νομικών θεμάτων, πρόσβαση σε εκπαίδευση/κατάρτιση και δημιουργία λειτουργικού κοινωνικού και εργασιακού πλαισίου. Οι υπηρεσίες παρέχονται δωρεάν και η συμμετοχή είναι εθελούσια. Ένα σημαντικό συστατικό της θεραπευτικής πρότασης είναι η εκπαίδευση που παρέχεται στο πλαίσιο των θεραπευτικών προγραμμάτων, με στόχο την απόκτηση δεξιοτήτων και τυπικών προσόντων. Επιπλέον, η εκμάθηση τεχνικών εξεύρεσης εργασίας συμβάλλει στην επαγγελματική αποκατάσταση με πρωταρχικό στόχο την ενδυνάμωση και την αυτονόμηση του ατόμου.

Η εκπαίδευση που παρέχεται στο πλαίσιο του ΚΕΘΕΑ λειτουργεί σύμφωνα με τις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Βασικός στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι να λειτουργήσει ως μέσο νοηματοδότησης της σχέσης με την εκπαίδευση και ανάπτυξης κριτικής σκέψης. Η εκπαιδευτική πράξη δεν μπορεί να είναι ουδέτερη καθώς τόσο ο εκπαιδευόμενος όσο και ο εκπαιδευτής επηρεάζονται βαθιά από κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες (Jarvis, 2004). Η μάθηση επιτυγχάνεται με την ενεργητική συμμετοχή του εκπαιδευόμενου, αξιοποιώντας την προηγούμενη εμπειρία του καθώς οι ενήλικες μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και τις ικανότητές τους (Rogers, 2002).

Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος ερευνητικής διαδικασίας που έχει στόχο την διερεύνηση του βαθμού συνεισφοράς της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ως φορέα αλλαγής,

στους πρώην χρήστες ψυχοτρόπων ουσιών ενισχύοντας το θεραπευτικό στόχο, στην πορεία τους από τη χρήση προς την κοινωνική και εργασιακή επανένταξη. Συγκεκριμένα θα παρουσιαστούν αποτελέσματα ημιδομημένων συνεντεύξεων που έχουν πραγματοποιηθεί και αναλυθεί με ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης.

Η κατάσταση της χρήσης ουσιών σε διεθνές επίπεδο, στην ΕΕ και στην Ελλάδα

Ένα άτομο αναπτύσσει εξάρτηση στο πλαίσιο μιας πολύπλοκης αλληλεπίδρασης μεταξύ ατομικών χαρακτηριστικών, οικογενειακών επιρροών, ψυχολογικών δυσκολιών, γενετικής προδιάθεσης, εκπαιδευτικού επιπέδου, πολιτισμικού πλαισίου αναφοράς και άλλων περιβαλλοντικών παραγόντων (Regier et al. 1990; Granfield & Cloud, 1999; Compton et al. 2007; Alexander, 2008; Cloud and Granfield, 2008 p.1974; Heyman, 2009; Keane, 2011; Orford, 2013; Pickard, 2017; Amani et al. 2019). Η εξάρτηση αποτελεί ένα πολυπαραγοντικό πρόβλημα παγκοσμίως που συχνά σχετίζεται με δυσκολίες σε διάφορους τομείς της ζωής όπως η ανεργία, η έλλειψη στέγης, οι συγκρουσιακές σχέσεις, η αυτοκαταστροφική συμπεριφορά και προβλήματα νομικής φύσης (Kennard, 1998; De Leon, 2000; 2010; Boyling, 2009; Vanderplasschen et al. 2013; Vanderplasschen et al. 2014; Vanderplasschen et al. 2017; Amani et al., 2019) ενώ επηρεάζει σημαντικά την ψυχική και σωματική υγεία και συντελεί στην παγκόσμια νοσοεπιβάρυνση (Narvaez et al., 2015; Phillips, 2019).

Η χρήση πολλαπλών ουσιών είναι ευρέως διαδεδομένη ανάμεσα στους χρήστες ενώ τα συνθετικά ναρκωτικά κερδίζουν έδαφος έναντι των φυτικών δημιουργώντας μία βιομηχανία για παραγωγή νέων ψυχοδραστικών ουσιών και κατ' επέκταση πολλαπλών δυνατοτήτων για πειραματισμό (EMCDDA, 2019). Αξίζει να σημειωθεί ότι στα τέλη του 2018, το EMCDDA παρακολουθούσε πάνω από 730 νέες ψυχοδραστικές ουσίες εκ των οποίων 55 εντοπίστηκαν για πρώτη φορά στην Ευρώπη το 2018.

Σε αυτό το διεθνές περιβάλλον, όλα τα κράτη καλούνται να αναζητήσουν και να αναπτύξουν αποτελεσματικές στρατηγικές πρόληψης και αντιμετώπισης της εξάρτησης μέσω τεκμηριωμένων καλών πρακτικών θεραπείας, επανένταξης, μεταθεραπευτικής φροντίδας και κοινωνικής ενσωμάτωσης, διασφαλίζοντας τα ανθρώπινα δικαιώματα όπως η πρόσβαση στην εκπαίδευση και την εργασία, συνεισφέροντας έτσι στην εξάλειψη του στίγματος και των διακρίσεων (INCB, 2020). Σε αυτό το κλίμα, οι θεραπευτικοί οργανισμοί καλούνται να υπερασπιστούν την πρότασή τους και να παρέμβουν αποτελεσματικά με στόχο την απεξάρτηση.

Η πολιτική για την αντιμετώπιση των εξαρτήσεων στην Ελλάδα, όπως αυτή εκφράζεται και μέσα από τη νομολογία (Ν. 2161/1993, Ν. 3459/2006, Ν. 4139/2013, Ν. 4523/2018), δίνει προτεραιότητα σε προγράμματα που δεν χορηγούν υποκατάστατα στην προσπάθειά του να κινητοποιήσει τους χρήστες προκειμένου να ξεκινήσουν μια προσπάθεια απεξάρτησης αλλάζοντας τον τρόπο ζωής τους. Το προφίλ των χρηστών με αίτημα για θεραπεία έχει αλλάξει και απαιτεί την προσαρμογή των θεραπευτικών προγραμμάτων στη νέα κατάσταση. Χρειάζεται μία ολοκληρωμένη και ισχυρή πρόταση εκπαίδευσης και κατάρτισης, στο μέτρο των δυνατοτήτων τους και στο πλαίσιο των αναγκών τους (Royal College of Psychiatry, 2015; Phillips, 2019) για την άρση του εκπαιδευτικού αποκλεισμού και την πρόσβαση στην αγορά εργασίας.

Η εκπαίδευση που παρέχεται κατά τη διάρκεια της θεραπείας μοιάζει να συνδέεται με την πρόληψη υποτροπής καθώς η ανεπαρκής παροχή εκπαίδευσης και πρόσβαση στην αγορά εργασίας αποτελούν σημαντικούς παράγοντες υποτροπής (Phillips, 2019). Η παροχή εκπαίδευσης και κατάρτισης από δομές ενταγμένες σε θεραπευτικά προγράμματα εμφανίζεται ως η ανταπόκριση των προγραμμάτων στα κοινωνικά προβλήματα της χρήσης ουσιών. Το εκπαιδευτικό επίπεδο των χρηστών όσο και η παροχή εκπαίδευσης στη διάρκεια της θεραπείας αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την εξέλιξη της θεραπείας και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των εξαρτημένων (Goodwin, 2002; Greenfield et al., 2007; Addazi et al., 2009; Graff, et al., 2009; Clark, 2019).

Εκπαίδευση και εξαρτημένα άτομα: ο κοινωνικός αποκλεισμός και η άρση του

Ο κοινωνικός αποκλεισμός σε πρώην χρήστες εκδηλώνεται σε τομείς όπως η στέγαση, η εκπαίδευση, η υγεία και η πρόσβαση σε υπηρεσίες καθώς δεν αρκεί η εξασφάλιση θέσεων εργασίας. Χρειάζεται ο αποκλεισμένος να αποκτήσει πρόσβαση σε εκπαίδευση και κατάρτιση ώστε να οπλιστεί με δεξιότητες που θα αυξήσουν τις πιθανότητες επιτυχούς επανένταξης (Cloud & Granfield, 2008) και θα μειώσουν τις πιθανότητες της υποτροπής (Phillips, 2019).

Οι πρώην χρήστες ψυχοτρόπων ουσιών αποτελούν μια χαρακτηριστική ομάδα αποκλεισμένων ατόμων και όσοι μπαίνουν σε διαδικασία θεραπείας αναζητούν ουσιαστικά τα μέσα για μια βιώσιμη επανένταξη (Pedrosa et al., 2016). Χρειάζεται λοιπόν ο θεραπευόμενος να αποκτήσει επαγγελματικές και κοινωνικές δεξιότητες ώστε να μπορεί να ενταχθεί στην κοινωνία με ίσους όρους και ίσες ευκαιρίες. Καλύπτοντας τις κοινωνικές ανάγκες των θεραπευομένων συμβάλλουμε στη μείωση της χρήσης ναρκωτικών και στη διατήρηση της μακροχρόνιας αποχής (Laudet et al, 2009).

Η κοινωνική επανένταξη των χρηστών στηρίζεται σε τρεις βασικούς τύπους παρεμβάσεων, την εκπαίδευση/κατάρτιση, την εργασία και τη στέγαση, οι οποίοι συμπληρώνονται και από άλλα μέτρα όπως η συμβουλευτική και οι δραστηριότητες διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου (Best & Laudet, 2010; Laudet & White, 2010; Keane, 2011; Best et al., 2012). Η γενικότερη επιμόρφωση, η κάλυψη εκπαιδευτικών ελλείψεων και η επαγγελματική κατάρτιση αποτελούν βασικές επιδιώξεις στο στάδιο της κοινωνικής επανένταξης. Οι παρεμβάσεις που στοχεύουν στην αναβάθμιση των ακαδημαϊκών, τεχνικών ή πρακτικών δεξιοτήτων αυξάνουν τις πιθανότητες εύρεσης εργασίας όσον αφορά τα άτομα που παρακολουθούν τη θεραπεία και αποτελούν μέσο για την επίτευξη μιας επιτυχημένης επανένταξης. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των χρηστών υπό θεραπεία μπορούν να καλυφθούν με την ένταξή τους στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά υπάρχει ο κίνδυνος, φραγμοί όπως οι χαμηλές προσδοκίες, το στίγμα και ο φόβος της αποτυχίας ή της επανάληψης μιας προηγούμενης αποτυχίας να αποτρέψουν τη συμμετοχή τους (Lawless & Cox, 2000). Επισημαίνεται η ανάγκη για ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις με έμφαση στους τομείς της εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο κομμάτι της θεραπευτικής διαδικασίας, με την ανάλογη αντιμετώπιση και από το θεραπευτικό προσωπικό (Best & Laudet, 2010). Στόχος είναι οι εξυπηρετούμενοι να αποκτούν δεξιότητες από τα πρώτα βήματα της θεραπευτικής πορείας, να επαναπροσδιορίσουν τη σχέση τους με την εργασία και μέσα από τη μάθηση και την πρακτική να αποκτήσουν εργασιακή συνείδηση και επαγγελματική συμπεριφορά. Αν ληφθεί υπόψη ότι στη χρήση κυριαρχεί η ανευθυνότητα και η άρνηση για εργασία (Ζαφειρίδης, 1990) η ένταξη ενός πρώην χρήστη στην αγορά εργασίας γίνεται στόχος δύσκολος αλλά παραμένει στόχος ζωτικής σημασίας για μία επιτυχή επανένταξη (Pedrosa et al., 2016).

Το Εναλλακτικό Σχολείο Ενηλίκων του ΚΕΘΕΑ ΕΞΟΔΟΣ

Η παροχή εκπαίδευσης και η υποστήριξη των εξυπηρετούμενων στην αναζήτηση εργασίας είναι πάγια τακτική των δομών του ΚΕΘΕΑ, με πρωταρχικό στόχο την αυτονόμησή τους. Αυτό απαιτεί το σχεδιασμό μιας επαγγελματικής πορείας ώστε να διαμορφωθούν οι προϋποθέσεις για μία βιώσιμη επανένταξη (Keane, 2011; Pedrosa et al., 2016).

Το Εναλλακτικό Σχολείο Ενηλίκων (ΕΣΕ) λειτουργεί από το 2000 ως άτυπη εκπαιδευτική δομή για ενήλικες πρώην χρήστες ψυχοτρόπων ουσιών ενταγμένους σε θεραπευτικές δομές του ΚΕΘΕΑ. Στο ΕΣΕ οι εκπαιδευτικοί στόχοι ταυτίζονται με τους θεραπευτικούς ή λειτουργούν επικουρικά προς αυτούς. Η παροχή γνώσεων αποτελεί μέσο για τη βελτίωση της επικοινωνίας, για τη γνωστική κατανόηση του κόσμου, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης ενώ παράλληλα αναπτύσσονται κίνητρα για την επίτευξη στόχων μέσα από τη σχέση που αναπτύσσεται με τους εκπαιδευτικούς (Δεληγιάννης, 2007).

Η εκπαιδευτική πρακτική στο ΕΣΕ στηρίζεται στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και εφαρμόζεται σε ενήλικες που στην πλειοψηφία τους βίωσαν τη σχολική αποτυχία και

διατηρούν αρνητική στάση απέναντι στη διαδικασία της μάθησης (Κουτρουβίδης, 2015). Καθώς η σχολική αποτυχία και οι δυσκολίες ενσωμάτωσης στη σχολική ζωή σχετίζονται με την εξάρτηση από ψυχοδραστικές ουσίες, η αλλαγή αυτού του μοτίβου συσχέτισης με την εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί μία ακόμη θεραπευτική πρόκληση για το ΕΣΕ.

Στόχος της εκπαιδευτικής πρακτικής στο ΕΣΕ είναι ο επαναπροσδιορισμός της σχέσης με την εκπαίδευση και η διαμόρφωση ταυτότητας με απώτερο σκοπό τη χειραφέτηση των συμμετεχόντων (Κόκκος, 2005β). Οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι παίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στο σχεδιασμό της εκπαίδευσής τους σύμφωνα με τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους, συνδιαμορφώνουν το περιεχόμενο και το ρυθμό της μάθησης με τους εκπαιδευτές (Knowles, 1998; Κόκκος, 2005α; 2006; Κουλαουζίδης, 2009). Η ομάδα λειτουργεί μέσα σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που δίνει ευκαιρίες για ενεργητική μάθηση και πειραματισμό (Courau, 2000; Jarvis, 2004; Anastasiadis et al., 2018).

Η εκπαιδευτική πράξη δεν μπορεί να είναι ουδέτερη καθώς τόσο ο εκπαιδευόμενος όσο και ο εκπαιδευτής επηρεάζονται βαθιά από κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες (Jarvis, 2004). Ο εκπαιδευτής στέκεται αρωγός στην διαδικασία της μάθησης, λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε εκπαιδευόμενου και τις πρότερες εμπειρίες και γνώσεις του, τις οποίες αξιοποιεί ως αφετηρία ή και μέσο μάθησης (Lave & Wenger, 1991; Mezirow, 1991; Belenky et al., 1996) σύμφωνα με τα ιδανικά της προοδευτικής εκπαίδευσης που τοποθετεί τον εκπαιδευόμενο και την εμπειρία του στο κέντρο της μαθησιακής διεργασίας (Jarvis et al. 1998; Rogers, 2002). Παράλληλα ο εκπαιδευτής έχει να αντιμετωπίσει αγκυλώσεις και προκαταλήψεις που έχουν δημιουργηθεί όλα αυτά τα χρόνια γύρω από βασικές αξίες ή έννοιες όπως η υγεία, η εκπαίδευση, η δημοκρατία, η διαφορετικότητα, η εργασία (Rogers, 2002; Jarvis, 2004), μέσα από την πορεία των εκπαιδευμένων στη χρήση ουσιών. Η αλλαγή παγιωμένων στάσεων και παραδοχών, μέσα από τη διαδικασία της μάθησης, αποτελεί αναγκαία συνθήκη για να μπορέσει ο εκπαιδευόμενος να απελευθερωθεί και να οικοδομήσει εκ νέου τη ζωή του.

Η διαδικασία του κριτικού στοχασμού οδηγεί τους ενήλικες σε συνεχή επαναξιολόγηση των εμπειριών τους ώστε να αλλάξουν ό,τι είναι δυσλειτουργικό και τους οδηγεί σε μία αναποτελεσματική ζωή (Λιντζέρης, 2007; Mezirow, 2009). Εντάσσοντας την εκπαίδευση στο σύστημα αξιών τους (Κουλαουζίδης, 2009; Cranton, 2002) προκειμένου να αποκτήσουν δεξιότητες ικανές να τους στηρίξουν στο νέο τους ξεκίνημα άρουν τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό ή και αυτό-αποκλεισμό (White & Cloud, 2008; Keane, 2011).

Μεθοδολογία

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση στο συγκεκριμένο πεδίο (Cloud & Granfield, 2001; Keane, 2011; Best et al., 2012; Skogens & Greiff, 2014; Rowley, 2017; Vanderplasschen et al., 2017; Clark, 2019; Phillips, 2019) αναδεικνύονται πλήθος ερευνητικών ερωτημάτων που αφορούν στην εκπαίδευση ενηλίκων και την επίδρασή της στη θεραπεία και την κοινωνική επανένταξη εξαρτημένων ανθρώπων. Δόθηκε έμφαση στη διερεύνηση των παραγόντων που προκύπτουν, μέσα από την αφήγηση, ως σημαντικοί για την κοινωνική επανένταξη και επηρεάζουν την απόφαση ενός μέλους να εμπλακεί ενεργά και αποτελεσματικά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Επιλέχθηκε ως κύριο εργαλείο παραγωγής δεδομένων η ημιδομημένη συνέντευξη ως μέθοδος παραγωγής δεδομένων με πρόθεση να δοθεί έμφαση στο βάθος και την πολυπλοκότητα των δεδομένων καθώς η συνέντευξη είναι πιο ευέλικτη και ο ερευνητής αποτελεί έναν ενεργό και αναστοχαστικό παράγοντα της διαδικασίας παραγωγής δεδομένων, παρατηρώντας παράλληλα το ρόλο του στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από όσους ολοκλήρωσαν τη θεραπευτική διαδικασία στο ΚΕΘΕΑ την τελευταία πενταετία και φοίτησαν στο ΕΣΕ.

Ο σχεδιασμός της ημιδομημένης συνέντευξης πραγματοποιήθηκε αφού προηγήθηκε η μελέτη της βιβλιογραφίας, και προσδιορίστηκαν συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα που θα βοηθούσαν στην ανάπτυξη θεματικών ενοτήτων της συνέντευξης. Στο σχεδιασμό του

οδηγού της συνέντευξης λήφθηκαν υπόψη και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις συζητήσεις άτυπων ομάδων εστίασης με μαθητές του ΕΣΕ. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις μετά από τηλεφωνική επικοινωνία και ενημέρωση του κάθε συμμετέχοντα. Η διαδικασία της απομαγνητοφώνησης αποτέλεσε ευκαιρία για την εξοικείωση με τα δεδομένα και την αρχή για μια ερμηνευτική διαδικασία.

Η συγκεκριμένη μελέτη έκανε σεβαστά τα αντίστοιχα πρότυπα καθώς και τους κανόνες του Κώδικα Δεοντολογίας της Αμερικανικής Ψυχολογικής Εταιρείας (APA, 2002) καθώς και της Βρετανικής Ψυχολογικής Κοινότητας (British Psychological Society, 2010). Οι συμμετέχοντες έδωσαν έγγραφη συγκατάθεση για τη μαγνητοφώνηση και τη χρήση των δεδομένων μετά από ενημέρωσή τους και τηρήθηκαν οι προϋποθέσεις για τη διασφάλιση της διαδικασίας, συλλογής, ερμηνείας, ανακοίνωσης και φύλαξης των δεδομένων που προκύπτουν.

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της ερμηνευτικής φαινομενολογικής ανάλυσης (ΕΦΑ) καθώς επικεντρώνεται στις προσωπικές εμπειρίες του ατόμου και στο πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονται, στα νοήματα που τους αποδίδονται και στις συγκεκριμένες διεργασίες μέσω των οποίων γίνονται αντιληπτές. Παράλληλα λαμβάνεται υπόψη η επίδραση του τρόπου με τον οποίο ο ερευνητής κατανοεί τα λεγόμενα και τα τεκταινόμενα, ως μέρος της αναλυτικής και ερμηνευτικής διαδικασίας. Τέλος, για την καλύτερη κατανόηση και επεξεργασία των δεδομένων υπήρξε η δυνατότητα να χρησιμοποιηθούν το ιστορικό της ζωής των μελών της Θεραπευτικής κοινότητας και προσωπικά ντοκουμέντα, άτυπες ομάδες εστιασμένης συζήτησης, διατήρηση ημερολογίου και προσωπικών σημειώσεων ερευνητή. Αναπτύχθηκε έτσι ένα είδος διπλής ερμηνευτικής διαδικασίας. Οι συμμετέχοντες προσπαθούν να καταλάβουν τον κόσμο γύρω τους και ο ερευνητής, με τη σειρά του, προσπαθεί να καταλάβει αυτή την προσπάθεια των συμμετεχόντων μέσα από τη δική του οπτική. Με τον τρόπο αυτό, η παρουσίαση των δεδομένων μεταφέρεται ως μέρος της αναλυτικής αφήγησης μιας ιστορίας, που απορρέει από την ερμηνεία των δεδομένων και απαντά με επιχειρήματα στα ερευνητικά ερωτήματα.

Συζήτηση

Μετά από την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις αναδείχθηκε πλούσιο υλικό και φωτίστηκαν περιοχές που αφορούν στη σχέση της εκπαίδευσης με διάφορους τομείς της ζωής των υποκειμένων, τόσο πριν όσο και μετά την απεξάρτηση και επανένταξή τους. Μελετήθηκαν οι προσωπικές εμπειρίες του ατόμου, τα νοήματα που τους αποδίδονται και οι συγκεκριμένες διεργασίες μέσω των οποίων γίνονται αντιληπτές, λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονται.

Προκύπτει ότι η αντίληψη που επικρατούσε στο στενό οικογενειακό περιβάλλον για το επάγγελμα και την εργασία είχε ως κεντρικό άξονα την κάλυψη των καθημερινών αναγκών επιβίωσης, την εξασφάλιση μόνιμης εργασίας χωρίς πρόθεση επαγγελματικής εξέλιξης, δηλαδή η εργασία ως μέσο για βιοπορισμό: «…ο πατέρας μου έχει πάρει σύνταξη… η μητέρα μου δούλευε … μαγείρισσα, καμαριέρα ότι έβρισκε…». Διαφαίνονται στάσεις απέναντι στην έννοια της εργασίας και του επαγγέλματος, στερούμενης δυνατοτήτων ή και οράματος για προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη, οι οποίες μοιάζει να οδηγούν σε μη αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους καθώς δεν είχαν κίνητρο «…Είχα στο μυαλό μου ότι είχα πολλές δυνατότητες αλλά δεν το εξασκούσα καθόλου…», «…Δεν μου λέγαν κάποιο συγκεκριμένο επάγγελμα… να βρεις μία καλή δουλειά…», «…αν θέλω να κάνω κάτι θα το κάνω. Αρκεί να πάρω την απόφαση και να έχω δυνατό κίνητρο…», «…αν δεν μ’ αρέσει μια κατάσταση θα αισθάνομαι πολύ άσχημα, ή θα την παρατήσω ή θα την κάνω με το ζόρι και δεν θα με ευχαριστεί καθόλου … ρουτινιάζω πολύ εύκολα. Αν…μου κεντρίζει το ενδιαφέρον μπορεί να αφιερώσω όλο μου τον χρόνο». Η υιοθέτηση στόχων αναδεικνύεται σημαντική προκειμένου να αποφευχθεί η αναπαραγωγή επαναλαμβανόμενων μοτίβων από ζωές «σημαντικών άλλων».

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η περιγραφή της ζωή τους στο σήμερα όπου αλλάζει η διάθεσή τους, το πρόσωπό τους, η φωνή τους. Μέσα από την ανάλυση των κειμένων φαίνεται να έχουν ενσωματώσει στην καθημερινότητά τους διαδικασίες από την θεραπευτική κοινότητα και όλα όσα διδάχθηκαν στο ΕΣΕ «… αυτή τη στιγμή εργάζομαι… Πέρα από αυτό… έχω διάφορες ασχολίες, κυρίως αθλήματα…». Η αξία της εργασίας ως πηγή ανεξαρτησίας και βασικό συστατικό της νέας τους ταυτότητας, η διαχείριση του ελεύθερου χρόνου ως απόδειξη της ύπαρξης μιας υγειούς καθημερινότητας για έναν ενήλικα με ενδιαφέροντα, στόχους και κίνητρο για ζωή αποτέλεσαν βασικό περιεχόμενο της μαθητείας στο ΕΣΕ, όπως αναδύεται από το λόγο τους «…όταν εγώ εκπαιδεύομαι και έχω δουλειά και εξελίσσομαι και αισθάνομαι ωραία μ' αυτό είναι ένας λόγος επιπλέον για να μην πιώ ναρκωτικά, να μην γυρίσω πίσω εκεί που ήμουνα».

Επίσης ενδιαφέρον παρουσιάζει η διερεύνηση των παραγόντων που προκύπτουν, μέσα από την αφήγηση, ως σημαντικοί για την κοινωνική επανένταξη και επηρεάζουν την απόφαση ενός μέλους να εμπλακεί ενεργά και αποτελεσματικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μοιάζει να αντιλαμβάνονται ότι κάνουν μία επανεκκίνηση στη ζωή τους, μετρώντας το χρόνο από τότε που επανεντάχθηκαν πλήρως στην κοινότητα, με την αποχή από τη χρήση και τη θεραπευτική διαδικασία να αποτελεί ένα αναπόσπαστο κομμάτι της ταυτότητάς τους «…Είμαι σε, θεωρώ, αρκετά καλή φάση της ζωής μου. Έχω τρίτη χρονιά που κλείνω ως απόφοιτος του προγράμματος…». Παράλληλα, μοιάζει να συνδέουν το κόστος της χρήσης ουσιών με την απώλεια της εκπαίδευσης. Στη χρήση τότε και στο ΕΣΕ μετά, παραμένει ισχυρή η αναζήτηση ελευθερίας, αγάπης, δύναμης και του να ανήκεις κάπου «…Οπότε (η χρήση) μου προσέφερε μία ελευθερία, μία αγάπη, μία δύναμη και αισθανόμουν ότι ήμουν και σε ένα σύνολο, στο σύνολο των χρηστών... Μπορούσες να έρθεις σε επαφή με έναν άνθρωπο που δεν τον ήξερες, μέσω των ναρκωτικών. Είχες ένα πολύ δυνατό κοινό σημείο». Αυτό που αλλάζει είναι το πλαίσιο (επανένταξη), το μέσο (εκπαίδευση), και οι στόχοι (επαγγελματική ταυτότητα, καθαρές σχέσεις).

Οι ανάγκες που επιδίωκε να καλύψει μέσω των ουσιών φαίνεται ότι καλύπτονται μέσα από την εκπαίδευση, αρχής γενομένης με το ΕΣΕ. Μέσα από την ανάλυση των κειμένων προκύπτει ότι η εκπαίδευση αποτελεί μέσο απόκτησης ελευθερίας και εξισορρόπησης προσωπικής και επαγγελματικής ζωής «…αν δεν πήγαινα στο σχολείο δεν θα είχα το κίνητρο να σπουδάσω, μετά από εδώ… δεν θα 'χα κάποιο κατοχυρωμένο επάγγελμα ουσιαστικά… το οποίο μας έδωσε δουλειές, το οποίο μας έδωσε χρήματα μετά και μας έδωσε και εξέλιξη…»

Καθώς μιλάνε για τα μελλοντικά τους σχέδια χρησιμοποιούν βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων σχετικά με την αυτοδιάθεση, τη διαχείριση ελεύθερου χρόνου, την αξία του πρότερου βιώματος. Επιπλέον μοιάζει να εκφράζουν ό,τι εσωτερίκευσαν από την εκπαιδευτική εμπειρία στο ΕΣΕ, σεβασμός στη διαφορετικότητα, αναγνώριση και αξιοποίηση των διαφορετικών αναγκών και δεξιοτήτων, χώρος για εξέλιξη με εξατομικευμένο πλάνο εκπαιδευτικής δράσης «…να βρω και άλλους ανθρώπους οι οποίοι θέλουν να κάνουν το ίδιο με εμένα. Δηλαδή να φτάσουν σε ένα σημείο να είναι άνετοι και ανεξάρτητοι. Απλά ο κάθε άνθρωπος… έχει διαφορετικές ανάγκες… οπότε αυτό το πρότζεκτ δουλεύει διαφορετικά για τον καθένα», «Στην ουσία είναι να γίνω εγώ αφεντικό του εαυτού μου, να έχω τη δικιά μου επιχείρηση και να είμαι ανεξάρτητος και να βάζω το δικό μου πρόγραμμα… να έχω να κάνω ότι θέλω εγώ».

Η σχέση εκπαιδευτή – εκπαιδευόμενου με τον συνεντευξιαζόμενο για περισσότερο από 2 χρόνια ενέχει τον κίνδυνο να δοθούν στερεοτυπικές απαντήσεις σχετικά με τη συμβολή της εκπαίδευσης στην εξέλιξή του. Ένας άνθρωπος που αισθάνεται ότι τον στήριξαν στην προσπάθειά του, τον βοήθησαν να ολοκληρώσει το σχολείο και να σπουδάσει με υποτροφία, είναι αναμενόμενο να αισθάνεται ευγνωμοσύνη. Μια τέτοιου είδους εξιδανίκευση κρύβει τον κίνδυνο του αποπροσανατολισμού του ερευνητή. Έχει ενδιαφέρον να διερευνηθεί αν και κατά πόσο η απόσταση από τη θεραπεία αμβλύνει αυτή την ανάγκη

και δίνει τη δυνατότητα για πιο ρεαλιστικές απαντήσεις. Παραμένει ζητούμενο στην έρευνα να γίνει κατανοητός ο λόγος και αποτελεί μέλημα του ερευνητή να τον πετύχει. Ακόμη όμως κι αν απαντούν με κοινωνικά επιθυμητό τρόπο, η υιοθέτηση ενός ρόλου τελείως διαφορετικού από αυτό που είχαν συνηθίσει και το να επιθυμούν να ταυτίζονται με την εικόνα του «καλού μαθητή» αποτελεί σημαντική μετακίνηση για κάποιον που υπήρχε για να αντιδρά και να λειτουργεί αυτοκαταστροφικά «… γιατί αν όχι ο χειρότερος μαθητής ήμουν από τους χειρότερους… ήμουν πολύ δύσκολο παιδί».

Συμπεράσματα

Όλα όσα αναφέρθηκαν στη συζήτηση της παρούσας εργασίας αποτελούν καινοτόμο πεδίο δράσης στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων ευάλωτων ομάδων. Καθώς τα συμπεράσματα προκύπτουν από τις ιστορίες των ίδιων των μαθητών και δεν αποτελούν απλά αποτέλεσμα βιβλιογραφικής ανασκόπησης, θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε μία καινοτόμα πρόταση για εκπαιδευτική παρέμβαση. Μία εκπαιδευτική παρέμβαση που θα αφορά όλους εκείνους που βρίσκονται στο χώρο της απεξάρτησης είτε ως θεραπευόμενοι είτε ως επαγγελματίες. Μια οργανωμένη εκπαιδευτική δομή η οποία θα λειτουργεί σύμφωνα με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και θα αποτελεί κεντρικό άξονα της θεραπευτικής πρότασης των οργανισμών απεξάρτησης, ανεξάρτητα από την επιστημονική κατεύθυνση, τη θεραπευτική μεθοδολογία ή την εκάστοτε πολιτική για τα ναρκωτικά.

Αναφορές

Addazi, A., Marini, R. & Rago, N. (2009), Effective treatment, ineffective treatment: What makes the difference? Therapeutic Communities, 30 (1), 43-56.

Alexander, B.K. (2008). The globalization of addiction. New York: Oxford University Press.

Amani, M., Saemian, H., Rezvan-Doust, H. (2019). Comparison of Residential and Therapeutic Community Centers in Preventing Substance Abuse Recurrence and Reducing Self-destructive Behaviors of Substance Users. *Addict Health*, 11(1), pp. 43-50.

Anastasiadis, Ch. Tsounis, A. & Sarafis, P. (2018). The relationship between stress, social capital and quality of education among medical residents. BMC Research Notes 11:274.

American Psychological Association. (2002). Ethical principles of psychologists and code of conduct.

Belenky, M.F., Clinchy, B.McV., Goldberger, N.R., Tarule, J.M. (1996). Women's Ways of Knowing. (2nd edition). New York: Basic Books.

Best, D. Laudet, A. (2010). The potential of recovery capital. London: Royal Society for the Arts, RSA.

Best, D. Jane Gow, Tony Knox, Avril Taylor, Teodora Groshkova & William White, (2012). Mapping the recovery stories of drinkers and drug users in Glasgow: Quality of life and its associations with measures of recovery capitaldar_321 334..341. *Drug and Alcohol Review* (May 2012), 31, 334–341.

Boyling, E. (2009). Being able to learn: Researching the history of a therapeutic community. *Social History of Medicine*, 24(1), 151–158.

British Psychological Society (2010). Ethical principles for conducting research with human participants.

Clark, M. A. (2019). General Education Development Implications in Therapeutic Program Completion: ACTION RESEARCH CASE STUDY

Cloud, W & Granfield, R. (2001). Natural Recovery from Substance Dependency, Journal of Social Work Practice in the Addictions, 1:1, 83-104,

Cloud, W & Granfield, R. (2008). Conceptualizing Recovery Capital: Expansion of a Theoretical Construct, Substance Use & Misuse, 43:12-13, 1971-1986.

Compton, W.M., Y.F. Thomas, F.S. Stinson, and B.F. Grant. 2007. Prevalence, correlates, disability, comorbidity of DSM-IV drug abuse and dependence in the United States: results

from the national epidemiologic survey on alcohol and related conditions. Archives of General Psychiatry 64(5): 566–576.

Cranton, P. (2002). Teaching for Transformation. New Directions for Adult and Continuing Education, 93, 63-72.

De Leon, G. (2000), *The therapeutic community. Theory, model and method*, Springer, New York.

De Leon, G. (2010). Is the therapeutic community an evidence-based treatment? What the evidence says. *International Journal of Therapeutic Communities*, *31*, 104–128.

Goodwin, Y. A. (2002). Stopping but never letting go: A qualitative study of African American adult students pursuing high school completion (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3046829).

Graff, F. S., Morgan, T. J., Epstein, E. E., McCrady, B. S., Cook, S. M., Jensen, N. K., & Kelly, S. (2009). Engagement and retention in outpatient alcoholism treatment for women. American Journal on Addictions, 18(4), 277-288.

Granfield R and Cloud W (1999) Coming clean: overcoming addiction without treatment. New York: New York University Press.

Greenfield, S., Brooks, A., Gordon, S., Green, C., Kropp, F., & McHigh, R. (2007). Substance abuse treatment entry, retention, and outcome in women: A review of literature. Drug and Alcohol Dependence, 86(1), 1-21.

Heyman, G. 2009. Addiction: a disorder of choice. Cambridge: Harvard University Press.

INCB, (2020). Report of the International Narcotics Control Board for 2019, United Nations Publications, (February 27, 2020) Vienna, Austria.

Jarvis, P., Holford, J., Griffin, C. (1998). The theory and practice of learning. London: Kogan Page.

Keane, M. (2011). The role of education in developing recovery capital in recovery from substance addiction.

Kennard, D. (1998). An introduction to therapeutic communities. London: Jessica Kingsley Publishers.

Knowles, M. (1998). The Adult Learner. Houston, Texas: Gulf Publishing Company.

Laudet, A., Becker, J. & White, W. (2009), «Don't wanna go through that madness no more: Quality of life satisfaction as predictor of sustained substance use remission», *Substance Use and Misuse* 44, σ. 227–252.

Laudet, A. White, W. (2010). What are your priorities right now? Identifying service needs across recovery stages to inform service development. J Substance Abuse Treatment 2010;38(1):51–9.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press.

Lawless, M. και Cox, G. (2000), *From residential drug treatment to employment: final report*, Merchants Quay Ireland, Dublin.

Mezirow, J. (1991). Transformative dimensions of adult learning. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2009). An Overview on Transformative Learning. Στο Illeris, K. (Ed.), Contemporary Theories of Learning. London and New York: Routledge, σ. 90-105.

Narvaez, J. C. M., Pechansky, F., Jansen, K., Pinheiro, R. T., Silva, R. A., Kapczinski, F., & Magalhaes, P. V. (2015). Quality of life, social functioning, family structure, and treatment history associated with crack cocaine use in youth from the general population. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, *37*(3), 211–218.

Orford, J. (2013). Power, powerlessness and addiction. Cambridge: Cambridge University Press. 16. Pickard, H. 2012. The purpose in chronic addiction. American Journal of Bioethics Neuroscience 3(2): 30–39.

Pedrosa, S. M., Reis, M. L., Gontijo, D. T., Teles, S. A., & Medeiros, M. (2016). The path to crack addiction: perceptions of people under treatment. Revista Brasileira de Enfermagem, 69(5), 956–963. doi:10.1590/0034-7167-2016-0045.

Phillips, L. M. (2019). *“Addiction Recovery: An Exploration of Therapeutic Community Impact in Brazil”.* A dissertation submitted in partial satisfaction of the requirements for the degree of Doctor of Education in Organizational Leadership.

Pickard, H. (2017). Responsibility without Blame for Addiction. Neuroethics, 10:169–180.

Regier, D.A.M.E. Farmer, D.S. Rae, B.Z. Locke, S.J. Keith, L. Judd, and K.G. Frederick. (1990). Comorbidity of mental disorders with alcohol and other drug abuse. Results from the epidemiological catchment area (ECA) study. JAMA 264: 2511–2518.

Royal College of Psychiatry. (2015). Service Standards of Therapeutic Communities. London, England: The Royal Psychiatrists’ Centre for Quality Improvements.

Rowley, S. J. (2017). Addiction Recovery & Adult Education.

Skogens, L. & Greiff, N. (2014). Recovery capital in the process of change—differences and similarities between groups of clients treated for alcohol or drug problems, European Journal of Social Work, 17:1, 58-73.

Vanderplasschen, W., Colpaert, K., Autrique, M., Rapp, R., Ch., Pearce, St., Broekaert, E., Vandevelde, St. (2013). “Therapeutic Communities for Addictions: A Review of their Effectiveness from a Recovery-Oriented Perspective” *The Scientific World Journal, Vol. 2013,* Article ID 427817, 22 pages. Hindawi Publishing Corporation.

Vanderplasschen, W., Vandenvelde, S., Broekaert, E. (2014). “Therapeutic communities for the treatment of addictions in Europe”, EMCDDA, Luxembourg.

Vanderplasschen, W., Yates, R., and Miovsky, M. (2017). Bringing the gap between research and practice in therapeutic communities (TCs) for addiction. *Journal of Groups in addiction and Recovery,* 12:2-3, 63-64.

White, W. and Cloud, W. (2008) Recovery capital: A primer for addiction professionals. Counselor, 9(5), 22-27.

Courau, S. (2000). Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δεληγιάννης, Δ. (2007), *Εναλλακτικό Σχολείο Ενηλίκων του Θεραπευτικού Προγράμματος Έξοδος*, στο περιοδικό της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τεύχος 10, Μεταίχμιο, Αθήνα (σ.27-35).

EMCDDA, (2019). Ευρωπαϊκή Έκθεση για τα Ναρκωτικά. Τάσεις και εξελίξεις. Λισαβόνα.

Jarvis, P. (2004). Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη. σ.100-101, σ.142. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ζαφειρίδης, Φ. Σουγκαρμαν, Μ. (1990), *Οι θεραπευτικές κοινότητες: απάντηση στα ναρκωτικά. Από το Daytop στην «Ιθάκη»,* Εναλλακτικές Εκδόσεις, Αθήνα.

Κόκκος, Α. (2005α). Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2005β). Η εμπειρική εκπαίδευση ενηλίκων. Εκπαίδευση Ενηλίκων, 4, 4-13.

Κόκκος, Α. (2006), Η Ιδιαιτερότητα και ο Σκοπός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Εκπαίδευση Ενηλίκων, 9, 4-9.

Κουλαουζίδης, Γ. (2009). Διδακτορική διατριβή: «Διαμόρφωση των παραγόντων που διαμορφώνουν την αντίληψη των εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με τη λειτουργία τους». Διδακτορική διατριβή. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Κουτρουβίδης, Π. (2015). Σχολείο και Χρήστες Ναρκωτικών, Αθήνα: Φίλτνισι.

Λιντζέρης, Π. (2007), *Η σημασία του Κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση*, ΕΕΕΕ, Αθήνα.

Νόμος περί ναρκωτικών 4139/2013, Ν. 2161/1993, Ν. 3459/2006, Ν. 4523/2018

Rogers, A. (2002). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων, Μεταίχμιο, Αθήνα.

Κίνητρα κατά την επιλογή κατεύθυνσης σπουδών και δεξιότητες χρήσης στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών των φοιτητών/τριών Γεωπονίας

Μπότσιου Μαρία, PhD
Επιστημονική συνεργάτης, Τμήμα Γεωπονίας του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος,
m_botsiou@yahoo.gr

Παυλούδη Αλεξάδρα, PhD
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Γεωπονίας του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος,
stalex@ihu.gr

Πλάνος Δημήτρης
Φοιτητής, Τμήμα Γεωπονίας του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος,
dimpla93@gmail.com

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη του προφίλ των φοιτητών/τριών γεωπονίας, σε σχέση με τα κίνητρά τους ως προς την επιλογή της κατεύθυνσης σπουδών τους, αλλά και των δεξιοτήτων τους στη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών. Η έρευνα διεξήχθη με την εφαρμογή δομημένου ερωτηματολογίου σε δείγμα 182 φοιτητών/τριών του Τμήματος Γεωπονίας του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι τα σημαντικότερα κίνητρα στην επιλογή κατεύθυνσης σπουδών είναι η συνάφεια των προσωπικών τους ενδιαφερόντων με τα αντικείμενα των κατευθύνσεων, η δυνατότητα απορρόφησης από τον ιδιωτικό τομέα, και η δυνατότητα ανάπτυξης επιχειρηματικών δράσεων στο μέλλον. Ενώ οι κεκτημένες δεξιότητες στη χρήση ΤΠΕ δεν αποτελούν κίνητρο επιλογής κατεύθυνσης σπουδών, οι φοιτητές/τριες της κατεύθυνσης Αγροτικής Οικονομίας εμφανίζουν υψηλότερες δεξιότητες στη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών από εκείνους/νες των άλλων κατευθύνσεων. Η ενίσχυση των δεξιοτήτων των φοιτητών/τριών του Τμήματος στην ανάπτυξη επιχειρηματικότητας, στη γεωργική συμβουλευτική και στη χρήση των ΤΠΕ, θα αποτελέσουν σημαντικά εφόδια στο επαγγελματικό μέλλον τους.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση ενηλίκων, Γεωπονία, Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών

Εισαγωγή

Το Τμήμα Γεωπονίας του Διεθνούς Πανεπιστημίου της ιδρύθηκε το 2019 (Ν. 4610/ΦΕΚ Α 70), με στόχο, μέσω της διδασκαλίας και της εφαρμοσμένης έρευνας, να συμβάλει στην καλλιέργεια και τη μετάδοση γνώσεων στον ευρύτερο πεδίο των γεωπονικών σπουδών. Το περιεχόμενο σπουδών του Τμήματος καλύπτει βασικά αντικείμενα των γεωπονικών επιστημών και των εφαρμογών τους σε όλες τις δραστηριότητες του φυτικού και του ζωικού τομέα παραγωγής, στις γεωργικές εκμεταλλεύσεις και επιχειρήσεις, καθώς και στις εμπορικές επιχειρήσεις της γεωργίας και των τροφίμων (φυτικής και ζωικής προέλευσης) που δραστηριοποιούνται στον αγροτικό, αστικό και περιαστικό χώρο.

Οι πολυσχιδείς δραστηριότητες και λειτουργίες στη μεταβαλλόμενη σύνθετη αγροτική, αγρο-διατροφική και περιβαλλοντική πραγματικότητα, σε συνδυασμό με τις συνεχείς εξελίξεις στα συναφή γεωπονικά επιστημονικά πεδία, καθιστούν αναγκαία τόσο την ευρεία όσο και την εξειδικευμένη γνωστική βάση στη γεωπονική εκπαίδευση και έρευνα. Αυτή την ανάγκη καλούνται να καλύψουν τα γνωστικά αντικείμενα του Προγράμματος Σπουδών του τμήματος Γεωπονίας, τα οποία έχουν ένα κοινό γνωστικό κορμό, στα τέσσερα πρώτα

εξάμηνα σπουδών, και διακλαδίζονται από το πέμπτο εξάμηνο φοίτησης σε τρεις κατευθύνσεις: Αγροτικής Οικονομίας και Επιχειρηματικότητας, Επιστήμης Ζωικής Παραγωγής, και Φυτικής Παραγωγής. Έτσι, οι απόφοιτοι του Τμήματος αποκτούν κατά τα πρώτα εξάμηνα φοίτησής τους μια ευρεία κοινή γνωστική γεωπονική υποδομή, ενώ στη συνέχεια έχουν τη δυνατότητα να εξειδικευθούν στον τομέα της επιλογής τους στο πλαίσιο της φοίτησής τους από το πέμπτο εξάμηνο και εξής σε μία από τις τρεις προσφερόμενες κατευθύνσεις.

Η επιλογή της κατεύθυνσης σπουδών αποτελεί μια από τις σημαντικότερες και ίσως δυσκολότερες αποφάσεις που καλούνται να πάρουν οι φοιτητές/τριες κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, καθώς αυτή η επιλογή θα διαμορφώσει σε μεγάλο βαθμό την μετέπειτα επαγγελματική πορεία τους (St. John, 2020). Έρευνες που αφορούν στα κίνητρα επιλογής της κατεύθυνσης σπουδών, καταδεικνύουν μια πληθώρα παραγόντων που επιδρούν σημαντικά σε αυτήν την επιλογή (Beggs κ.α., 2008; Chung κ.α., 1996; Adams κ.α., 1994; Wildman & Torres, 2002; Akosah-Twumasi κ.α. 2018).

Στην παρούσα εργασία μελετώνται τα κίνητρα που επιδρούν στην επιλογή κατεύθυνσης σπουδών των φοιτητών και των φοιτητριών του Τμήματος Γεωπονίας του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος, με στόχο τη διερεύνηση των συνθηκών υπό τις οποίες επιλέγεται μια κατεύθυνση. Η έρευνα διενεργήθηκε το ακαδημαϊκό έτος 2020-2021 με τη συμμετοχή 182 φοιτητών/τριών του Τμήματος. Στη διάρθρωση της εργασίας ακολουθεί η παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου, της έρευνας όπου περιλαμβάνεται η στοχοθεσία, η μεθοδολογία και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων, και, τέλος, τα συμπεράσματα της έρευνας.

Θεωρητικό υπόβαθρο: Κίνητρα και παράγοντες που επιδρούν στην επιλογή επαγγέλματος

Εάν θέλουμε να ορίσουμε το πλαίσιο στο οποίο κινείται η επιλογή κατεύθυνσης σπουδών, θα πρέπει πρώτα να ορίσουμε τι σημαίνει «απόφαση» και τη βαρύτητα που φέρει αυτή η απόφαση στο επαγγελματικό μέλλον των φοιτητών/τριών. Ως απόφαση, λοιπόν, νοείται η διαδικασία μέσα από την οποία επιλέγεται μια κατεύθυνση δραστηριοτήτων μεταξύ ενός αριθμού εναλλακτικών λύσεων, συνεπώς ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο λαμβάνει τις αποφάσεις του είναι καθοριστικός για την πορεία του και την επίτευξη των στόχων του (Δημητρόπουλος, 2007).

Οι Beggs κ.α. (2008) σε δείγμα 852 προπτυχιακών φοιτητών/τριών, διέκριναν έξι παράγοντες επίδρασης στην επιλογή κατεύθυνσης σπουδών. Ο πρώτος παράγοντας αφορά στο κοινωνικό περιβάλλον των φοιτητών/τριών, και περιγράφει την οικογένεια, το φιλικό περιβάλλον, αλλά και τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου λειτουργούν ως πάροχοι πληροφοριών, μεταφέροντας τις εμπειρίες και τη γνώση τους σχετικά με την επαγγελματική αποκατάσταση που προσφέρει η κάθε κατεύθυνση σπουδών. Η επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος στην επιλογή της κατεύθυνσης σπουδών έχει εντοπιστεί και σε παλαιότερες έρευνες, όπου φαίνεται ότι η οικογένεια των φοιτητών/τριών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο (Chung κ.α., 1996), και ιδιαίτερα σε περιπτώσεις όπου οι φοιτητές/τριές προέρχονται από περιβάλλον οικογενειακής επιχειρηματικότητας (Adams κ.α., 1994). Ιδιαίτερα σε φοιτητές/τριες τμημάτων γεωπονίας, το επάγγελμα των γονέων και η εμπειρία των φοιτητών ως απασχολούμενοι στην οικογενειακή εκμετάλλευση, φαίνεται να επιδρά σημαντικά στην επιλογή της κατεύθυνσης των σπουδών τους (Wildman & Torres, 2002).

Ο δεύτερος παράγοντας, κατά τους Beggs κ.α. (2008), αφορά στο κατά πόσο το αντικείμενο της κατεύθυνσης σπουδών συνάδει με τα προσωπικά ενδιαφέροντα των φοιτητών/τριών. Ο τρίτος παράγοντας συνδέεται με την απορρόφηση που έχουν οι απόφοιτοι των κατευθύνσεων στην αγορά εργασίας και τις δυνατότητες που προσφέρει το αντικείμενο των σπουδών για μετοίκηση σε άλλη πόλη ή χώρα. Ο τέταρτος παράγοντας αφορά στην οικονομική άνεση και ασφάλεια που προβλέπεται ότι θα έχουν οι απόφοιτοι

των κατευθύνσεων. Ο πέμπτος παράγοντας αφορά στα οφέλη που προσφέρει η κάθε κατεύθυνση σχετικά με την ανάπτυξη κοινωνικού κύκλου και επωφελών κοινωνικών συναναστροφών, και αναφέρεται ιδιαίτερα σε κατευθύνσεις που συνδέονται με επαγγέλματα που η άσκησή τους απαιτεί την διενέργεια κοινωνικών συναναστροφών. Ο έκτος και τελευταίος παράγοντας συνδέεται με την φήμη που έχει η κάθε κατεύθυνση σε ότι αφορά τη δυσκολία ολοκλήρωσης των σπουδών και την ποικιλία των μαθημάτων (Beggs κ.α., 2008).

Μέρος των παραγόντων που εντοπίζουν οι Beggs κ.α. (2008), αντικατοπτρίζονται και στα αποτελέσματα της έρευνας των Akosah-Twumasi κ.α. (2018). Οι Akosah-Twumasi κ.α. (2018) διακρίνουν τρεις συστάδες παραγόντων σε ότι αφορά τα κίνητρα για την επιλογή κατεύθυνσης σπουδών: τους εξωγενείς παράγοντες, τους ενδογενείς παράγοντες, και τους διαπροσωπικούς παράγοντες. Οι εξωγενείς παράγοντες αφορούν στις οικονομικές απολαβές, στο επαγγελματικό κύρος, στην απορρόφηση από την αγορά εργασίας, και την ασφάλεια που παρέχει η εργασία, ενώ οι ενδογενείς στα προσωπικά ενδιαφέροντα των φοιτητών/τριών, στην αυτοαποτελεσματικότητα που αισθάνονται σε ότι αφορά τις απαιτήσεις των μαθημάτων κατεύθυνσης, όπως τις απαιτήσεις σε χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών, στις προσδοκίες τους από την επιλογή κατεύθυνσης σπουδών, και στις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Από την άλλη, οι διαπροσωπικοί παράγοντες συνδέονται με το κοινωνικό περιβάλλον των φοιτητών/τριών και την επιρροή που δέχονται από τα μέλη της οικογενείας τους, από άλλους φοιτητές/τριες, και από τους διδάσκοντες των κατευθύνσεων, αλλά και την κοινωνική ευθύνη που αισθάνονται ότι φέρει η επιλογή της κατεύθυνσης σπουδών τους (Akosah-Twumasi κ.α., 2018).

Σε άλλη έρευνα, διαπιστώνεται ότι η πληροφόρηση μέσω διαφόρων εκδηλώσεων που διενεργούν οι πανεπιστημιακές σχολές, τόσο πριν την υποδοχή φοιτητών/τριών στο πανεπιστήμιο όσο και μετά, όπως οι «Ημέρες καριέρας», αλλά και πληροφοριακά έντυπα που διανέμονται σχετικά με τις υπάρχουσες κατευθύνσεις σπουδών και τις δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης των αποφοίτων, επιδρούν στην επιλογή κατεύθυνσης σπουδών (West, Newell & Titus, 2001).

Η έρευνα του Jemal (2017) σε φοιτητές/τριες γεωπονίας κατέδειξε ότι η δυνατότητα ανάπτυξης επιχειρηματικότητας, όπως η γεωργική συμβουλευτική, μετά τη λήψη του πτυχίου, αποτελεί προοπτική καριέρας που προτίθενται να επιλέξουν οι φοιτητές/τριες, ανεξάρτητα από το ρίσκο που περιέχει αυτή η επιλογή ή από την έλλειψη υποστηρικτικών υποδομών. Με βάση τις παραπάνω έρευνες, φαίνεται ότι το κοινωνικό περιβάλλον, καθώς και οι προσδοκίες των φοιτητών/τριών για το επαγγελματικό τους μέλλον, αποτελούν τους κύριους παράγοντες στην επιλογή της κατεύθυνσης σπουδών τους.

Παράλληλα, η ελληνική γεωργία, μέσα σε ένα πλαίσιο συνεχώς μεταβαλλόμενου και έντονα ανταγωνιστικού διεθνούς περιβάλλοντος, καλείται να αντιμετωπίσει σημαντικές προκλήσεις. Οι προκλήσεις αυτές πλαισιώνονται από ένα σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που καλούνται να αναπτύξουν οι γεωπόνοι, ξεκινώντας από την ακαδημαϊκή τους ζωή. Η ψηφιοποίηση της γεωργίας, ως αποτέλεσμα της τεχνολογικής επανάστασης, φέρνει ριζοσπαστικές αλλαγές στη διαχείριση των αγροτικών εκμεταλλεύσεων και παράλληλα την ευκαιρία της ριζικής αναδιάρθρωσης των υπηρεσιών που καλούνται να προσφέρουν οι απόφοιτοι γεωπονίας στο πλαίσιο της γεωργικής συμβουλευτικής.

Η έρευνα

Σκοπός και στόχοι

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη των κινήτρων που επιδρούν στην επιλογή της κατεύθυνσης σπουδών των φοιτητών/τριών του Τμήματος Γεωπονίας του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος. Στόχος είναι ο εντοπισμός των κινήτρων και η διερεύνηση της σχέσης που εμφανίζουν με την κατεύθυνση σπουδών που έχουν επιλέξει οι φοιτητές/τριες του Τμήματος. Επιμέρους στόχος είναι η μελέτη της σχέσης μεταξύ των ψηφιακών

δεξιοτήτων του δείγματος και της επιλογής κατεύθυνσης των σπουδών του, ώστε να εντοπιστούν οι πιθανές ανάγκες ενίσχυσης των δεξιοτήτων στη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) των φοιτητών/τριών, στο πλαίσιο των απαιτήσεων της σύγχρονης αγοράς εργασίας.

Μεθοδολογία έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη σε δείγμα 182 φοιτητών/τριών του Τμήματος Γεωπονίας του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος. Για τις ανάγκες της έρευνας αναπτύχθηκε ερωτηματολόγιο που περιλαμβάνει δέκα ερωτήσεις σχετικά με τα κριτήρια επιλογής της κατεύθυνσης σπουδών του δείγματος, η δόμηση των οποίων στηρίχθηκε στα αποτελέσματα της προηγηθείσας ποιοτικής έρευνας μέσω προσωπικών συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκε σε φοιτητές/τριες του Τμήματος και στη διεθνή βιβλιογραφία, και οκτώ ερωτήσεις που αφορούν σε δεξιότητες χρήσης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών, που στηρίζονται στο περίγραμμα του μαθήματος της Πληροφορικής (μάθημα κορμού) που διδάσκεται στο Α' εξάμηνο σπουδών του Τμήματος. Οι ερωτήσεις αναπτύχθηκαν σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1=καθόλου και 5=πάρα πολύ), και η ακριβής διατύπωσή τους παρουσιάζεται στο πλαίσιο των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Σε ό,τι αφορά το μεθοδολογικό πλαίσιο ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας, περιλαμβάνεται η περιγραφή των χαρακτηριστικών του δείγματος με την παρουσίαση σχετικών συχνοτήτων, έλεγχος αξιοπιστίας της κλίμακας κριτηρίων επιλογής κατεύθυνσης σπουδών και της κλίμακας δεξιοτήτων στη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών, και ανάλυση διακύμανσης ANOVA με post-hoc έλεγχο Bonferroni (Κάτσης κ.α., 2006), για τον εντοπισμό διαφορών στις επιλογές του δείγματος βάσει της κατεύθυνσης σπουδών του.

Αποτελέσματα

Στην έρευνα συμμετείχαν 182 άτομα, εκ των οποίων 62,2% είναι άνδρες και 37,8% είναι γυναίκες, με διάμεσο έτος γέννησης το 1997. Το 69,4% των συμμετεχόντων μεγάλωσε σε αστική περιοχή, ενώ το 30,6% σε αστική. Το 25,4% του δείγματος προέρχεται από αγροτική οικογένεια, όπου στο 25,0% έχουν αμιγώς ζωικής κατεύθυνσης εκμετάλλευση, στο 54,5% αμιγώς φυτικής, και στο 20,5% είναι μεικτής κατευθύνσεως. Σε ό,τι αφορά το επάγγελμα των γονέων του δείγματος, στο 20,8% ο πατέρας και 17,0% η μητέρα είναι κατά κύριο επάγγελμα αγρότες. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα προέρχονται κατά 8,7% από την Θεωρητική κατεύθυνση στο λύκειο, 28,3% από την Θετική, 37,0% από την Τεχνολογική και 26,0% από Επαγγελματικό Λύκειο, και σήμερα φοιτούν σε ποσοστό 32,9% στην κατεύθυνση της Αγροτικής Οικονομίας και Επιχειρηματικότητας, 48,0% στην κατεύθυνση της Φυτικής Παραγωγής, και στο 19,1% στην κατεύθυνση της Επιστήμης Ζωικής Παραγωγής.

Στην ερώτηση *«Πόσο τα παρακάτω αποτελούν κριτήρια για την κατεύθυνση σπουδών που επιλέξατε;»* (σε κλίμακα Likert από 1=καθόλου έως 5=πάρα πολύ), φαίνεται ότι υψηλότερο κριτήριο είναι η συνάφεια του αντικειμένου της κατεύθυνσης σπουδών με τα ενδιαφέροντα του δείγματος (4,11±1,188), και ακολουθούν η δυνατότητα απορρόφησης από τον ιδιωτικό τομέα (3,92±0,924), η εκτίμηση ότι θα απολαμβάνει υψηλότερο εισόδημα στο μέλλον (3,88±0,878), και η δυνατότητα ανάπτυξης επιχειρηματικών δράσεων στο μέλλον (3,58±1,239) (Πίνακας 1). Χαμηλότερο κριτήριο είναι η προοπτική εργασίας σε χώρες του εξωτερικού (1,69±1,048). Η κλίμακα των κριτηρίων επιλογής κατεύθυνσης σπουδών αξιολογείται ως ικανοποιητικής αξιοπιστίας (Chronbach's alpha=0,746).

Πίνακας 1. Κριτήρια επιλογής κατεύθυνσης σπουδών του δείγματος

α/α	Κίνητρα	ΜΟ	SD
1.1	Η προοπτική εργασίας σε χώρες του εξωτερικού	1,69	1,048
1.2	Η δυσκολία των μαθημάτων της κατεύθυνσης	2,91	1,363

1.3	Οι δεξιότητες μου στη χρήση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών	2,68	1,320
1.4	Ήταν γενικά πιο ενδιαφέρουσα/πιο κοντά στα ενδιαφέροντα μου, από τις άλλες κατευθύνσεις	4,11	1,188
1.5	Η δυνατότητα που μου δίνει να αναπτυχθώ επιχειρηματικά στο μέλλον	3,58	1,239
1.6	Η οικονομική κρίση της Ελλάδας	2,99	1,574
1.7	Θα μου προσφέρει υψηλότερο εισόδημα σε σχέση με τις υπόλοιπες κατευθύνσεις	3,88	0,878
1.8	Εκτιμώ ότι έχει ευκολότερη απορρόφηση στον ιδιωτικό τομέα	3,92	0,924
1.9	Εκτιμώ ότι έχει ευκολότερη απορρόφηση στο δημόσιο τομέα	2,67	1,253
1.10	Θα με βοηθήσει να αναλάβω με αποτελεσματικότητα την αγροτική εκμετάλλευση της οικογένειάς μου	2,36	1,801

Η ανάλυση διακύμανσης ANOVA μεταξύ της επιλεχθείσας κατεύθυνσης σπουδών και των κριτηρίων επιλογής της, κατέδειξε ότι για τους φοιτητές/τριες της Επιστήμης Ζωικής Παραγωγής, η προοπτική εργασίας στο εξωτερικό αποτέλεσε στατιστικά σημαντικά χαμηλότερο κίνητρο στην επιλογή της κατεύθυνσης σπουδών τους, σε σχέση με τους φοιτητές των άλλων δυο κατευθύνσεων (F=4,482, p≤0,05). Στατιστικά σημαντικά υψηλότερο κριτήριο επιλογής αποτέλεσε η συνάφεια του αντικειμένου της κατεύθυνσης σπουδών με τα ενδιαφέροντα των φοιτητών/τριών Αγροτικής Οικονομίας και Επιχειρηματικότητας σε αντίθεση με τους φοιτητές/τριες της Επιστήμης Ζωικής Παραγωγής (F=3,387, p≤0,05). Επίσης, για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες της Φυτικής Παραγωγής, η επαγγελματική αποκατάσταση στον δημόσιο τομέα (F=3,616, p≤0,05) και η ανάληψη της οικογενειακής εκμετάλλευσης (F=8,402, p≤0,001), αποτέλεσαν στατιστικά σημαντικότερα κίνητρα επιλογής κατεύθυνσης σπουδών σε σχέση με τους φοιτητές και της φοιτήτριες της Επιστήμης Ζωικής Παραγωγής.

Στην ερώτηση *«Πόσο σας εκφράζουν οι παρακάτω δηλώσεις σε σχέση με τις δεξιότητές σας στη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών»* (σε κλίμακα Likert από 1=καθόλου έως 5=πάρα πολύ) φαίνεται ότι υψηλότερα κεκτημένες δεξιότητες είναι η αποστολή mail με επισύναψη αρχείου (4,73±0,695), η χρήση κειμενογράφου (4,49±0,850), η εγκατάσταση περιφερειακών (4,43±0,958), η αποφυγή ιών (4,38±1,026) και η χρήση βασικών λογιστικών τύπων και συναρτήσεων στο Excel (4,09±1,053), ενώ η δημιουργία Blog αποτελεί τη χαμηλότερα κεκτημένη δεξιότητα (2,96±1,471) (Πίνακας 2). Ο έλεγχος αξιοπιστίας στην κλίμακα των δεξιοτήτων χρήσης στις ΤΠΕ κατέδειξε υψηλή αξιοπιστία (Chronbach's alpha=0,903).

Πίνακας 2. Δεξιότητες στη χρήση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών

α/α	Δεξιότητες	ΜΟ	SD
2.1	Μπορώ να εγκαταστήσω έναν εκτυπωτή και άλλα περιφερειακά στον υπολογιστή μου	4,43	0,958
2.2	Μπορώ να διορθώσω μόνος/η κάποιο τεχνικό πρόβλημα στον υπολογιστή μου	3,83	1,227
2.3	Χρησιμοποιώ με άνεση βασικούς λογιστικούς τύπους/συναρτήσεις σε λογιστικά φύλλα	4,09	1,053
2.4	Χρησιμοποιώ με άνεση κειμενογράφο, όπως το Word	4,49	0,850
2.5	Μπορώ να εγκαταστήσω ένα νέο λογισμικό στον υπολογιστή ή να αντικαταστήσω ένα παλιό	3,88	1,203
2.6	Μπορώ να στείλω e-mail με επισύναψη αρχείου	4,73	0,695

2.7	Ξέρω να δημιουργώ ένα Blog	2,96	1,471
2.8	Γνωρίζω πώς να αποφεύγω ιούς	4,38	1,026

Η ανάλυση διακύμανσης ANOVA μεταξύ της επιλεχθείσας κατεύθυνσης σπουδών και των δεξιοτήτων στη χρήση των ΤΠΕ, καταδεικνύει την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στο δείγμα. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές/τριες της Αγροτικής Οικονομίας και Επιχειρηματικότητας εμφανίζουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερο μέσο όρο από τους φοιτητές και της φοιτήτριες Φυτικής Παραγωγής στην εγκατάσταση περιφερειακών ($F=3,035$, $p\leq0,05$), στις δεξιότητες διόρθωσης ενός τεχνικού προβλήματος στον Η/Υ [$F=3,084$, $p\leq0,05$], στη χρήση βασικών συναρτήσεων λογιστικών φύλλων [$F= 3,849$, $p\leq0,05$], στην εγκατάσταση νέου λογισμικού ή αντικατάσταση παλαιού [$F=7,587$, $p\leq0,001$], στη δημιουργία ενός blog [$F=3,140$, $p\leq0,05$], και στην δεξιότητα αποφυγής ιών από το διαδίκτυο [$F=6,469$, $p\leq0,05$]. Η ανάλυση διακύμανσης ANOVA δεν κατέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις δεξιότητες χρήσης ΤΠΕ, μεταξύ των φοιτητών/τριών που φοιτούν στην κατεύθυνση της Επιστήμης Ζωικής Παραγωγής και εκείνων που φοιτούν στις άλλες δύο κατευθύνσεις.

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια προσπάθεια διερεύνησης των κινήτρων στην επιλογή κατεύθυνσης σπουδών των φοιτητών/τριών Γεωπονίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι τα ενδιαφέροντα των φοιτητών και οι προοπτικές επαγγελματικής εξέλιξης, αποτελούν τα σημαντικότερα κίνητρα στην επιλογή κατεύθυνσης σπουδών.

Στηριζόμενοι στα αποτελέσματα της έρευνας και στη δυναμική που αποκτούν οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών εν μέσω ενός διαρκώς μεταβαλλόμενου και ανταγωνιστικού περιβάλλοντος στον αγροτικό τομέα, συμπεραίνουμε ότι η ενίσχυση των δεξιοτήτων του συνόλου των φοιτητών του Τμήματος τόσο στην ανάπτυξη επιχειρηματικότητας στη γεωργική συμβουλευτική όσο και στη χρήση των ΤΠΕ, αλλά και η ενίσχυση της διασύνδεσης με τη διεθνή αγορά εργασίας, θα αποτελέσουν σημαντικά εφόδια στην επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων του Τμήματος και στην άσκηση της επιστήμης τους.

Αναφορές

Δημητρόπουλος, Ε. (2007). *Αποφάσεις - λήψη αποφάσεων: Διεπιστημονική προσέγγιση στη θεωρία και πράξη: Εισαγωγή στην ψυχολογία των αποφάσεων*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Κατσής, Α., Σιδερίδης, Γ., & Εμβαλωτής, Α. (2010). *Στατιστικές Μέθοδοι στις Κοινωνικές Επιστήμες.* Αθήνα: Τόπος.

Adams, S. H., Pryor, L. J., & Adams, S. L. (1994). Attraction and retention of high-aptitude students in accounting: An exploratory longitudinal study. *Issues in Accounting Education*, 9(1), 45-58.

Akosah-Twumasi, P., Emeto, T.I., Lindsay, D, Tsey, K., Malau-Aduli B.S. (2018). A Systematic Review of Factors That Influence Youths Career Choices - the Role of Culture. *Frontiers in Education*, 3(58) doi:10.3389/feduc.2018.00058

Beggs, J.M, J.H. Bantham,and S. Taylor. 2008. Distinguishing the factors influencing college students' choice of major. *College Student Journal* 42(2): 381.

Chung, Y.B., Loeb, J.W. & Gonzo, S.T. (1996). Factors predicting the educational and career aspirations of Black college freshmen. *Journal of Career Development*, 23(2), 127-135.

Jemal, S. (2017). Entrepreneurial intention among undergraduate agricultural students in Ethiopia: The case of Jimma University. *African Journal of Business Management*, 11(13), 293-303.

St. John, E. (2000). Majors. Black Issues in Higher Education, 17 (4, April 13, 2000), 21-27.

West, J., Newell, S., & Titus, P. (2001). Comparing marketing and non-business students' choice of academic field of study. *Marketing Education Review*, 11(2), 75-82.

Wildman, M.L. and Torres, R.M., (2002). Factors Influencing Choice of Major in Agriculture. *North American Colleges and Teachers of Agriculture Journal*, 46(3):4-9.

Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων του νομού Λάρισας σε θέματα βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας

Μπασινού Βαρβάρα
Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής ΠΕ71- Φιλόλογος ΠΕ02, ΥΠΕΠΘ
Διεύθυνση email: vmpasinou@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία ασχολείται με τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών σε ζητήματα βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας διευθυντών Δημοτικών Σχολείων του Ν. Λάρισας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε την άνοιξη του 2013 και συμμετείχαν 42 διευθυντές. Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, με το οποίο εκφράστηκαν οι απόψεις των διευθυντών σχετικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες στο πεδίο της βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας ενώ υπογραμμίστηκε και η συμβολή των επιμορφωτικών προγραμμάτων για τη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το μεγαλύτερο μέρος των διευθυντών συμφώνησε με την σημαντικότητα της επιμόρφωσης σε διάφορες παραμέτρους της σχολικής αποτελεσματικότητας (όπως είναι ο προγραμματισμός, η λήψη των αποφάσεων με τη μεγαλύτερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών). Ένα μεγάλο ποσοστό είναι σύμφωνο με την ανάπτυξη επιμορφωτικών προγραμμάτων για τη στήριξη των υποψήφιων, των νέων διευθυντών αλλά και των πιο έμπειρων διευθυντών. Καταγράφονται οι απόψεις τους για τη χρονική διάρκεια των προγραμμάτων επιμόρφωσης, τις τεχνικές και το φορέα υλοποίησής τους.

Λέξεις κλειδιά: επιμορφωτικές ανάγκες, διευθυντές, σχολική αποτελεσματικότητα

Εισαγωγή

Σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών για τη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας των διευθυντών δημοτικών σχολείων του νομού Λάρισας, καθώς υπάρχει σύνδεση μεταξύ της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας (Fullan, 2001). Άλλωστε η επιμόρφωση στοχεύει στο να καλύψει τις ανάγκες για βελτίωση των προσωπικών δεξιοτήτων (Χατζηπαναγιώτου, 2001),ενώ αποτελεί και πολυσύνθετη περιοχή της δια βίου μάθησης (Day, 1999). Έτσι, με αυτόν τον τρόπο οι γνώσεις που αποκτήθηκαν μέσα από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να ενισχυθούν και να εμπλουτιστούν και να γίνουν επίκαιρες ενώ οι εμπειρικές γνώσεις να αποκτήσουν πιο συστηματικό και τεκμηριωμένο προφίλ (Βεργίδης, 1999). Η σημασία και η σπουδαιότητα που αποκτά η επιμόρφωση τόσο για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών όσο και για την ενίσχυση του ρόλου των στελεχών της εκπαίδευσης είναι ακόμα μεγαλύτερη, λόγω των ταχύτατων αλλαγών σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης (κοινωνικό, επιστημονικό και τεχνολογικό) αλλά και των ευθυνών που απορρέουν από την επαγγελματική θέση τους (Κωστίκα, 2004). Άλλωστε, η διοίκηση στη σύγχρονη εποχή καλείται να εναρμονίσει τις ατομικές προσπάθειες στην κατεύθυνση της πραγμάτωσης ενός κοινού στόχου (Σαΐτης, 2005).

Η εργασία επιχειρεί να μελετήσει ένα πιο εξειδικευμένο πεδίο, τη σχολική αποτελεσματικότητα, δεδομένου ότι έχουν εκπονηθεί αρκετές εργασίες που όμως προσεγγίζουν πολύ γενικά το πεδίο των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών δημοτικών σχολείων και ακολούθως να συμβάλλει στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων για διευθυντές. Η αναγκαιότητα λοιπόν της έρευνας προήλθε από το γεγονός ότι στην ελληνική βιβλιογραφία δεν υπάρχουν καταγραφές απόψεων διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων, σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες τους για τη βελτίωση της σχολικής

αποτελεσματικότητας και στο ρόλο που μπορούν να παίξουν στην δημιουργία ενός σύγχρονου, ευέλικτου και αποδοτικού σχολείου. Η παρούσα έρευνα μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, θεωρεί ότι η αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση συνδέεται με την ανάπτυξη κατάλληλων δεξιοτήτων των διευθυντών σχολικών μονάδων. Το κύριο ερευνητικό εγχείρημα αυτής της μελέτης θέτει ως σκοπό τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών σε ζητήματα βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας των διευθυντών Δημοτικών Σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Λάρισας όπως τις αντιλαμβάνονται οι ίδιοι.

Σκοπός και μεθοδολογία της έρευνας

Ο βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας επιμερίζεται στους εξής ειδικούς στόχους: α) να καταγραφούν οι απόψεις των διευθυντών για την ανάπτυξη επιμορφωτικών προγραμμάτων για τη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας και β) να γίνει εντοπισμός και καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών σχολικών μονάδων όπως οι ίδιοι τις αντιλαμβάνονται.

Με βάση τα παραπάνω η παρούσα έρευνα διατυπώνει τα εξής ερωτήματα αναφορικά με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης:

α) Έχουν λάβει κατά τη διάρκεια των βασικών ή άλλων σπουδών τους ή κατά τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα, εκπαίδευση-επιμόρφωση στην διοίκηση των σχολικών μονάδων και πόσο είναι ικανοποιημένοι από αυτήν;

β) Ποιες είναι οι επιμορφωτικές τους ανάγκες σε ζητήματα διοίκησης των σχολικών μονάδων και ειδικότερα σε ότι αφορά τη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας;

γ) Ποιες είναι οι απόψεις τους σχετικά με το χρόνο διεξαγωγής και τη χρονική διάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων, την επιλογή μεθόδων και ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών καθώς και τους φορείς υλοποίησης της επιμόρφωσης για την ικανοποίηση των αναγκών τους και για να θεωρείται η επιμόρφωση τους επιτυχής;

δ) Ποια είναι η άποψη τους για τη συμβολή της διοικητικής επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη τους και πως προσδιορίζουν τη επαγγελματική τους ανάπτυξη;

Η έρευνα έγινε με διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Λάρισας. Η επιλογή του νομού Λάρισας στηρίχθηκε στο γεγονός ότι είναι μια περιοχή στην οποία βρίσκονται οι περισσότερες και οι μεγαλύτερες σχολικές μονάδες αλλά και επειδή, όπως προαναφέρθηκε, η έρευνα είναι πρωτότυπη, αφού δεν έχει ξαναγίνει παρόμοια στο νομό Λάρισας.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα είναι περιγραφική, ειδικότερα αποτελεί μια επισκόπηση μικρής κλίμακας, όπου επιχειρείται να διερευνηθούν οι επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών στο πεδίο της βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας - οι οποίες εκλαμβάνονται ως ρητές και συνειδητές σε μία δεδομένη χρονική στιγμή και σε μία συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή).Σε πρώτη φάση διατυπώθηκε το θεωρητικό πλαίσιο ενώ ακολούθως έγινε μετασχηματισμός της θεωρίας σε υποθέσεις, οι οποίες εκφράστηκαν στο εργαλείο της έρευνας, με στόχο τον έλεγχο των επιμέρους χαρακτηριστικών των περιπτώσεων του δείγματος (Κυριαζή, 2009, σελ.47).

Για τη συλλογή των δεδομένων, καταλληλότερο μεθοδολογικό εργαλείο κρίθηκε το ερωτηματολόγιο (Μπασινού, 2013), όμως υπήρχε ο κίνδυνος απώλειας πολλών ερωτηματολογίων, λόγω του χρονικού διαστήματος που παρεμβάλλεται ανάμεσα στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων μέχρι την επιστροφή τους (Βάμβουκας, 2007). Στη συγκεκριμένη περίπτωση ο κίνδυνος αυτός αντιμετωπίστηκε με προσωπική επαφή με τους ερωτηθέντες, τόσο κατά την διανομή των ερωτηματολογίων όσο και κατά τη συλλογή αυτών .

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 34 ερωτήσεις. Οι 9 αναφέρονται στα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων της έρευνας και χαρακτηρίζονται ως «ανεξάρτητες μεταβλητές» και οι υπόλοιπες 25 αναφέρονται στις απόψεις και στις ανάγκες των υποκειμένων και χαρακτηρίζονται ως «εξαρτημένες μεταβλητές». Όλες οι ερωτήσεις

είναι κλειστού τύπου εκτός από δύο ερωτήσεις ανοικτού τύπου, οι οποίες αναφέρονται στον κλάδο-ειδικότητα και στις βασικές σπουδές των υποκειμένων της έρευνας. Η χρήση ερωτήσεων κλειστού τύπου γίνεται σε έρευνες ποσοτικού χαρακτήρα σχεδόν αποκλειστικά σε κλειστές ερωτήσεις, επειδή εκ των προτέρων οι κωδικοποιημένες απαντήσεις διευκολύνουν την ποσοτικοποίηση των στοιχείων (Κυριαζή, 2009).

Στο μεγαλύτερο ποσοστό της έρευνας γίνεται χρήση της τακτικής μέτρησης, κατά την οποία οι κατηγορίες που συνοδεύουν τη μεταβλητή αποτελούν διάταξη κατά βαθμό. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα της μέτρησης των θέσεων και της ταξινόμησης των επιλογών των υποκειμένων της έρευνας, καθώς τους δίνεται η δυνατότητα να επιλέξουν αυτό που τους εκφράζει καλύτερα μέσα από την κλίμακα Likert (Μπασινού, 2013) με αριθμητικά στοιχεία από το 1 έως το 5 και τη λεκτική περιγραφή για κάθε αριθμητικό στοιχείο (1/πάρα πολύ, 2/πολύ, 3/αρκετά, 4/λίγο, 5/καθόλου). Η ερώτηση αυτή για κάθε μεταβλητή είχε επιλογές «ναι», «όχι» και κωδικοποιήθηκε με τους αριθμούς 1 (ναι) και 2 (όχι). Επίσης, υπάρχουν 5 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, καθώς τα υποκείμενα της έρευνας καλούνται να επιλέξουν μεταξύ πολλαπλών μη αλληλοαποκλειόμενων απαντήσεων. Τέλος, υπάρχουν ερωτήσεις που δίνουν τη δυνατότητα της κατηγορική απάντησης, αφού υπάρχει η δυνατότητα επιλογής ανάμεσα σε δύο δυνατότητες (Ναι -Όχι). Οι βασικοί άξονες του ερωτηματολογίου αφορούν: Δημογραφικά και Επαγγελματικά Στοιχεία, Εκπαίδευση σε θέματα Διοίκησης-Επιμόρφωση, Επιμορφωτικές Ανάγκες σε ζητήματα Διοίκησης των Σχολικών Μονάδων, Απόψεις για τα Επιμορφωτικά Προγράμματα, Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη. Στη συνέχεια ακολούθησε η στατιστική επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων με το πρόγραμμα STATGRAPHICS plus 5.1

Ανάλυση ερευνητικών δεδομένων

Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων έγινε κατά θεματικούς άξονες που αφορούσαν: α) τη συμβολή της εκπαίδευσης-επιμόρφωσης στη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων, β) τις επιμορφωτικές ανάγκες σε ζητήματα διοίκησης σχολικών μονάδων για τη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας, γ) τις απόψεις για τα επιμορφωτικά προγράμματα και δ) τη συμβολή της επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη.

Στο θεματικό άξονα που αναφέρεται στη συμμετοχή ή μη των ερωτηθέντων σε προγράμματα με αντικείμενο τη διοίκηση των σχολικών μονάδων προέκυψε πως 69% δεν έχει παρακολουθήσει κατά τη διάρκεια των βασικών του σπουδών μαθήματα σχετικά με τη διοίκηση σχολικών μονάδων, ενώ το 31 % έχει παρακολουθήσει

Επίσης, στο ερώτημα εάν έχουν παρακολουθήσει μαθήματα με αντικείμενο τη διοίκηση σχολικών μονάδων στη διάρκεια άλλων σπουδών διαπιστώθηκε πως ένα ποσοστό 52,4% παρακολούθησε, ενώ το 47,6% απάντησε αρνητικά. Από τους 22 διευθυντές που απάντησαν καταφατικά το μεγαλύτερο ποσοστό διαθέτει δεύτερο πτυχίο, ενώ ένα 20,8% έχει παρακολουθήσει Διδασκαλείο, επίσης το 20,8% είναι κάτοχοι master, δύο διευθυντές είναι κάτοχοι διδακτορικού, ενώ ένας έχει παρακολουθήσει κάποιο άλλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Τέλος κάποιοι διαθέτουν περισσότερους ακαδημαϊκούς τίτλους. Σε ποσοστό 4,4%, 8,7% και 47,8% οι διευθυντές δηλώνουν ότι είναι «καθόλου», «λίγο» και «μέτρια» αντίστοιχα ικανοποιημένοι από τις διοικητικές γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν κατά τη διάρκεια άλλων σπουδών .

Το 57,6% δηλώνει ότι έχει συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα, ενώ το 40,5% δηλώνει ότι δεν έχει παρακολουθήσει τέτοιου είδους προγράμματα. Σύμφωνα με τα στοιχεία σε ποσοστό 40,7% οι διευθυντές θεωρούν ότι είναι «μέτρια» ικανοποιημένοι από την επιμόρφωση που έχουν λάβει σε σεμινάρια, ενώ το 48,2% είναι πολύ ικανοποιημένο. Διαπιστώνουμε ότι κανένας διευθυντής δεν έδειξε να είναι πάρα πολύ ικανοποιημένος από την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων. Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι δεν έχουν αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις και τις κατάλληλες δεξιότητες, ώστε να επιτελέσουν με επιτυχία και αποτελεσματικότητα το διοικητικό τους έργο. Ως εκ τούτου διαπιστώνεται πως τα επιμορφωτικά προγράμματα δεν παρείχαν ουσιαστικές διοικητικές

γνώσεις και δεξιότητες για την αποτελεσματικότερη άσκηση του διοικητικού έργου στη σύγχρονη εποχή.

Στο θεματικό άξονα που αναφέρεται στη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών σε ζητήματα της διοίκησης των σχολικών μονάδων για τη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας παρατηρήθηκε στο πεδίο του προγραμματισμού –καθορισμού των στόχων του σχολείου πώς το 69% (Πίνακας 1) εξέφρασε την αναγκαιότητα για επιμόρφωση πολύ και πάρα πολύ αντίστοιχα.

Πίνακας 1. Επιμόρφωση στον προγραμματισμό-καθορισμό των στόχων

	Συχνότητα	Ποσοστό, %
Καθόλου	3	7,2
Λίγο	1	2,4
Μέτρια	9	21,4
Πολύ	25	59,5
Πάρα πολύ	4	9,5
Σύνολο	**42**	**100,0**

Επίσης, το 66,7% (Πίνακας 2) των διευθυντών θεωρεί πολύ έως πάρα πολύ σημαντική την επιμόρφωση σε τεχνικές διερεύνησης της προσωπικότητας των διδασκόντων για την κατανομή υποχρεώσεων στη σχολική μονάδα.

Πίνακας 2. Επιμόρφωση σε τεχνικές διερεύνησης της προσωπικότητας των διδασκόντων για την κατανομή υποχρεώσεων στη σχολική μονάδα

	Συχνότητα	Ποσοστό, %
Καθόλου	1	2,4
Λίγο	2	11,9
Μέτρια	8	19,0
Πολύ	21	50,0
Πάρα πολύ	7	16,7
Σύνολο	**42**	**100,0**

Σχετικά με την αναγκαιότητα επιμόρφωσης σε τεχνικές παρακίνησης του προσωπικού, το 50% απάντησε ότι είναι «πολύ» και «πάρα πολύ» αναγκαίο. Ενώ μέτριο ενδιαφέρον εξεδήλωσε το 26,2%.

Επιπλέον, η οργάνωση προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ενδιαφέρει το μεγαλύτερο ποσοστό των διευθυντών (76,2%), καθώς θεωρούν από «πολύ» έως «πάρα πολύ» απαραίτητη την επιμόρφωσή τους (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Επιμόρφωση και προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης

	Συχνότητα	Ποσοστό, %
Καθόλου	1	2,4
Λίγο	2	4,8
Μέτρια	7	16,7
Πολύ	20	47,6
Πάρα πολύ	12	28,6
Σύνολο	**42**	**100,0**

Επίσης, η επιμόρφωση για την ανάπτυξη δεξιοτήτων χειρισμού ενδοσχολικών συγκρούσεων κερδίζει ένα ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό της τάξης του 57,1% που θεωρεί από «πολύ» έως «πάρα πολύ» αναγκαία την επιμόρφωση.

Σε ποσοστό 78,9% οι διευθυντές επιθυμούν να επιμορφωθούν «πάρα πολύ» έως «πολύ» σε ζητήματα που αφορούν την αποτελεσματική λήψη των εκπαιδευτικών αποφάσεων για την αποδοτική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Επίσης, η έρευνα ανέδειξε και την ανάγκη για επιμόρφωση για την καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας στη σχολική μονάδα σε ποσοστό 57,2%.

Στο θεματικό άξονα που αναφέρεται στις απόψεις των διευθυντών για τα Επιμορφωτικά Προγράμματα με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε πως η συντριπτική πλειοψηφία (92,9%) συμφωνεί από «πολύ» έως «πάρα πολύ» στην αναγκαιότητα οργάνωσης επιμορφωτικών προγραμμάτων για τη βελτίωση σχολικής αποτελεσματικότητας πριν την ανάληψη καθηκόντων τους(Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Επιμόρφωση πριν την ανάληψη καθηκόντων τους

	Συχνότητα	**Ποσοστό, %**
Καθόλου	0	0
Λίγο	1	2,4
Μέτρια	2	4,7
Πολύ	17	40,5
Πάρα πολύ	22	52,4
Σύνολο	**42**	**100,0**

Όλοι οι διευθυντές θεωρούν αναγκαία την επιμόρφωση για τη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας αμέσως μετά την ανάληψη των καθηκόντων τους(Πίνακας 5) από πολύ έως πάρα πολύ αντίστοιχα (16 διευθυντές «πολύ» και 26 «πάρα πολύ»). Αυτό αιτιολογείται σε σχέση και με το προηγούμενο ερώτημα από το γεγονός ότι μετά την ανάληψη των καθηκόντων τους και αποκτώντας τις πρώτες εμπειρίες από την άσκηση του διοικητικού έργου τους, είναι σημαντικό να υποστηριχθούν μέσα από προγράμματα επιμόρφωσης όπου θα έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις απόψεις τους για τα ζητήματα που σχετίζονται με την καθημερινή λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Πίνακας 5. Επιμόρφωση αμέσως μετά την ανάληψη καθηκόντων τους

	Συχνότητα	**Ποσοστό, %**
Καθόλου	0	0
Λίγο	0	0
Μέτρια	0	0
Πολύ	16	38,1
Πάρα πολύ	26	61,9
Σύνολο	**42**	**100,0**

Στο ερώτημα αν είναι αναγκαία η επιμόρφωση μετά τον πρώτο χρόνο (Πίνακας 6) «πολύ» έως «πάρα πολύ» απάντησε το 78,6%. Ειδικότερα θετικά τοποθετήθηκαν 33 διευθυντές που θεωρούν «πάρα πολύ» έως «πολύ» σημαντική την επιμόρφωση των διευθυντών μετά τον πρώτο χρόνο της θητείας τους, καθώς σ' αυτήν την χρονική στιγμή διαθέτουν τη διοικητική εμπειρία ενός σχολικού έτους και έτσι έχουν διαμορφώσει ένα πιο σφαιρικό πλαίσιο για τη σχολική διοίκηση και για το πώς μπορεί να γίνει πιο αποτελεσματικό το έργο της.

Σε ότι αφορά τα μακράς διάρκειας (1 έτους) επιμορφωτικά προγράμματα, το 73,8% έδειξε να συμφωνεί από «μέτρια» έως «πάρα πολύ» στη σημαντικότητα τους.

Πίνακας 6. Επιμόρφωση μετά τον πρώτο χρόνο της θητείας τους

	Συχνότητα	**Ποσοστό, %**
Καθόλου	0	0

Λίγο	2	4,8
Μέτρια	7	16,6
Πολύ	17	40,5
Πάρα πολύ	16	38,1
Σύνολο	**42**	**100,0**

Σχετικά με τις μεθόδους επιμόρφωσης το 80% των διευθυντών προτιμά τη χρήση μικτής μεθόδου (δια ζώσης και εξ αποστάσεως). Φαίνεται ότι ο συνδυασμός αυτός είναι σαφώς πιο ωφέλιμος, ευέλικτος και λειτουργικός προσαρμοσμένος στο δικό τους χωροχρόνο αλλά και στο δικό τους ρυθμό μάθησης, καθώς από τη μία αναπτύσσονται επιμορφωτικές δραστηριότητες με τη φυσική τους παρουσία, αλλά παράλληλα εκπαιδεύονται εξ αποστάσεως.

Και οι 42 διευθυντές (100%) δηλώνουν σε ποσοστό 11,9% «μέτρια», 45,2% «πολύ» και 42,9% «πάρα πολύ» ότι η χρήση ενεργητικών τεχνικών όπως η συζήτηση, η εργασία σε ομάδες, η μελέτη περίπτωσης κ.ά. κατά την επιμόρφωσή τους, βοηθά στην απόκτηση νέων γνώσεων, στην καλλιέργεια κατάλληλων δεξιοτήτων και στον μετασχηματισμό στάσεων.

Στο θεματικό άξονα που αναφέρεται στην επιμόρφωση και την σχέση της με την επαγγελματική ανάπτυξη από την έρευνα διαφαίνεται ότι η επιμόρφωσή θεωρείται μέρος της επαγγελματικής ανάπτυξης που συμβάλλει στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας, καθώς με εξαίρεση 1 διευθυντή που απάντησε «μέτρια», οι υπόλοιποι 41 εξέφρασαν την άποψη ότι η επιμόρφωση σε θέματα βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας θα συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη από «πολύ» ως «πάρα πολύ».

Επιπρόσθετα, σε ποσοστό 100% (Πίνακας 7) οι διευθυντές συμφώνησαν πως η επιμόρφωση συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη, καθώς συνδέεται με τη βελτίωση άσκησης του διοικητικού έργου που στηρίζεται σε καινούργιες ή ανανεωμένες γνώσεις και δεξιότητες.

Πίνακας 7. Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη

	Συχνότητα	**Ποσοστό, %**
Καθόλου	0	0
Λίγο	0	0
Μέτρια	1	2,4
Πολύ	29	69,0
Πάρα πολύ	12	28,6
Σύνολο	**42**	**100,0**

Σε ότι αφορά την προσωπική ικανοποίηση, με την έννοια της καλλιέργειας της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης το 85,7% συμφωνεί από «πάρα πολύ» μέχρι «μέτρια».

Τέλος, η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών σε ποσοστό 92,8% συνδέει την επαγγελματική ανάπτυξη μέσω της επιμόρφωσης με την καλλιέργεια θετικής στάσης στη δια βίου μάθηση και με την ανάπτυξη στρατηγικών αυτομόρφωσης, όπως η μελέτη των βιβλιογραφικών πηγών, η παρακολούθηση διαλέξεων, η συμμετοχή σε δίκτυα εκπαιδευτικών κ.ά.

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι οι διευθυντές θεωρούν την επιμόρφωση για τη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας πολύ σημαντική και ως εκ τούτο μπορούν να συμβάλλουν στην επιμόρφωση των διευθυντών των σχολικών μονάδων σε θέματα που σχετίζονται με τη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας και να ενισχύσουν το επιμορφωτικό περιβάλλον στη χώρα μας στο πεδίο αυτό.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας και με τη βοήθεια των πινάκων που συνιστούν μία βασική τεχνική της περιγραφής αριθμητικών δεδομένων (Γναρδέλλης,2019),το μεγαλύτερο μέρος των διευθυντών συμφώνησε με την σημαντικότητα της επιμόρφωσης στο πεδίο της σχολικής αποτελεσματικότητας όπως είναι ο προγραμματισμός και ο καθορισμός των στόχων του σχολείου. Θεωρείται σημαντική η επιμόρφωση σε τεχνικές διερεύνησης της προσωπικότητας των διδασκόντων για την κατανομή των υποχρεώσεων και των καθηκόντων στο σχολείο. Σχετικά με τις μεθόδους επιμόρφωσης διαφάνηκε η προτίμηση της χρήσης μικτής μεθόδου (δια ζώσης και εξ αποστάσεως) στην υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Ενώ φαίνεται η χρήση ενεργητικών τεχνικών όπως η συζήτηση, η εργασία σε ομάδες, η μελέτη περίπτωσης κ.ά. κατά την επιμόρφωσή τους να βοηθά στην απόκτηση νέων γνώσεων, στην καλλιέργεια κατάλληλων δεξιοτήτων και στον μετασχηματισμό στάσεων. Τέλος, διακρίνεται η σύνδεση της επαγγελματικής ανάπτυξης με την καλλιέργεια θετικής στάσης στη δια βίου μάθηση και με την ανάπτυξη στρατηγικών αυτομόρφωσης, όπως η μελέτη των βιβλιογραφικών πηγών, η παρακολούθηση διαλέξεων, η συμμετοχή σε ομάδες α εκπαιδευτικών κ.ά.

Με την έρευνα και με την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν μια σειρά από προτάσεις που αναδεικνύουν τη σημαντικότητα της επιμόρφωσης σε θεματικούς άξονες που συνδέονται με τη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας (Μπασινού, 2013). Ειδικότερα:

Να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν επιμορφωτικά προγράμματα σε τοπικό αλλά και σε περιφερειακό επίπεδο με στόχο την ανανέωση και τον εμπλουτισμό των γνώσεων των διευθυντών ώστε να αναπτύξουν τις διοικητικές δεξιότητες που θα προωθήσουν τη μέγιστη σχολική αποτελεσματικότητα. Ειδικότερα στα εξής θέματα: καθορισμός των στόχων που θέτει μια σχολική μονάδα, ανάπτυξη ενός συμμετοχικού μοντέλου διοίκησης, τεχνικές διερεύνησης της προσωπικότητας, των κλίσεων και των ιδιαίτερων ικανοτήτων των διδασκόντων για την κατανομή των υποχρεώσεων και των ευθυνών στη σχολική μονάδα, τεχνικές παρακίνησης του προσωπικού, επιμόρφωση σε ζητήματα οργάνωσης ειδικών συναντήσεων στην αρχή της χρονιάς με τους εκπαιδευτικούς για το σχέδιο υλοποίησης του αναλυτικού προγράμματος, οργάνωση σχολικών και εξωσχολικών δραστηριοτήτων για την αλληλεπίδραση μαθητών - εκπαιδευτικών – Διευθυντή. Επιπλέον, επιμόρφωση για την οργάνωση προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης για την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών, για την ανάπτυξη δεξιοτήτων χειρισμού των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα, για την αποτελεσματική λήψη των εκπαιδευτικών αποφάσεων και την αποδοτική λειτουργία του σχολείου, σε τεχνικές αποτελεσματικής διοίκησης των συναντήσεων για τη λήψη ομαδικής εκπαιδευτικής απόφασης, για την καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας στην εκπαιδευτική μονάδα.

Να οργανωθούν ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα στη διοίκηση των σχολικών μονάδων που να απευθύνονται στους υποψήφιους διευθυντές και να πραγματοποιούνται πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους, στους νέους διευθυντές μετά την ανάληψη των καθηκόντων τους και μετά τον πρώτο χρόνο της θητείας τους, καθώς και στους διευθυντές σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας έως και στο τέλος της εκπαιδευτικής τους καριέρας. Τέλος, η χρήση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών όπως είναι η εργασία σε ομάδες και η συζήτηση είναι αναγκαίες ώστε τα διευθυντικά στελέχη να αναπτύξουν τις κατάλληλες δεξιότητες και στάσεις για την άσκηση του διοικητικού έργου τους.

Αναφορές

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1993). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης.

Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Βεργίδης, Δ. (1999). Η εκπαίδευση ενηλίκων στις σύγχρονες, πολιτικές εξελίξεις. Στο

Βεργίδης Δ., Abrahamsson, K., Davis, M., & Fray, R. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Κοινωνική και Οικονομική Λειτουργία*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Γναρδέλλης, Χ. (2019). *Εφαρμοσμένη Στατιστική.* Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Day, C. (1999). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών:οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κυριαζή, Ν. (2005). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωστίκα, Ι. (2004). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Διερεύνηση Απόψεων και Στάσεων των Στελεχών της Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Α.Ε.

Μπασινού, Β. (2013). *Διερεύνηση των Επιμορφωτικών Αναγκών Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων του Νομού Λάρισας σε Θέματα Βελτίωσης της Σχολικής Αποτελεσματικότητας.* Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Δαρδανός.

Κριτικές αναγνώσεις κατά τον τρόπο της ποπεριανής νοοτροπίας στο πεδίο της μετασχηματίζουσας μάθησης

Μαντζανάρης Κωνσταντίνος
Συνεργαζόμενο Εκπαιδευτικό Προσωπικό, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
mantzanaris@gmail.com

Αντωνακούδη Σουζάνα
Διευθύντρια, Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας
suanton259@gmail.com,

Περίληψη

Στην ανά χείρας μελέτη θα επιχειρήσουμε να ανιχνεύσουμε τις αρμογές των θεωρήσεων του Popper ως προς το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και ειδικότερα του Mezirow. Προσβλέποντας σε μια ανοικτή οπτική της κριτικής σκέψης, ο Popper και ο Mezirow μας καλούν να αναστοχαστούμε επί του συγκεκριμένου κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος όπου διαβιούμε διερευνώντας την αλήθεια των παραδοχών και των αντιλήψεών μας. Να εξετάσουμε, με άλλους λόγους, τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευόμενος ερμηνεύει και κρίνει την προσφερόμενη γνώση. Να θέσουμε, εν προκειμένω, εκείνα τα κριτήρια, μέσω των οποίων θα οδηγηθούμε στη δυναμική της γνώσης, δηλαδή στην επίτευξη του γίγνομαι εκ των τροπών του νοός μας. Πρόκειται, εν ολίγοις, για τη δυναμική της *νοοτροπίας*, που ερείδεται στις παρυφές της αλήθειας δίχως να κατοχυρώνει την υπόστασή της στις αντιλήψεις μας αλλά στη δυναμική των ετεροτροπιών μας.

Λέξεις κλειδιά: γνώση, κριτική, αλήθεια, νοοτροπία

Εισαγωγή

Ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώνονται τα νοήματα στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων δεν διέρχονται μόνο από τις διαδοχικές παιδαγωγικές θεωρίες, όπως αυτές έχουν ήδη εγκύψει από τη δεκαετία του 70΄, αλλά και από εκείνον τον τρόπο σκέψης, ο οποίος διέρχεται από την κριτική σκέψη, όπως αυτή ακολουθεί την ανοικτότητα του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος. Ο τρόπος, λοιπόν, που *γίγνεται* ο στοχασμός, δηλαδή, υπό τους διαύλους μιας διαρκούς κατανόησης, διέρχεται από τα δυναμικά συμφραζόμενα του κοινωνικού και πολιτιστικού γίγνεσθαι κατατείνοντας διαρκώς προς τα όρια της γνώσης.

Σε αυτήν την πορεία του στοχασμού θα επιχειρήσουμε να συγκρίνουμε τον Sir Karl Popper (1902-1994) και τον Jack Mezirow (1923-2014), οι οποίοι θέτουν, ο καθένας από τη δική του οπτική, ζητήματα κοινωνικής κριτικής στο πλαίσιο μιας ανοικτής κοινωνίας. Ο μεν Popper προτείνει μια απελευθέρωση από τις θεμελιακές διαρθρώσεις της συμβατικής σοφίας, προκειμένου να αναχθεί σε καινοφανείς θεωρήσεις μέσα από νέες δομές και διεργασίες και ο Mezirow προτείνει την ανακάλυψη ενός νέου εαυτού, ο οποίος διαλέγεται εκ νέου με τις μητρικές συνιστώσες του, προκειμένου να απελευθερωθεί από αυτές και να αυτοδιαμορφωθεί υπό τις συγκείμενες κοινωνικές αναφορές του.

Ειδικότερα, το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελεί μια γόνιμη μήτρα κριτικών παραδοχών θέτοντας τη νεωτερικότητά τους, δηλαδή, την εκ νέου ανάγνωση των θεωρητικών προβολών τους, σε ένα γόνιμο διάλογο με τις αρχές της. Σε αυτή τη συγκείμενη προβολή της εκπαίδευσης ενηλίκων θα επιχειρήσουμε να εμβάλουμε τον Popper, ο οποίος επιχείρησε να θέσει ερωτήματα επί της φιλοσοφίας της επιστήμης, των κοινωνικών επιστημών και των πολιτικών θεωριών.

Με βάση το ανωτέρω πλαίσιο, θα επιχειρήσουμε να διατυπώσουμε ορισμένες θεωρήσεις επί της αναφοράς του Popper στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων με βάση την

αντίθεσή του στις ορθοδοξίες του θετικισμού. Ειδικότερα, στην πρώτη ενότητα θα παρουσιάσουμε εκείνες τις διαστάσεις του ποππεριανού στοχασμού, που αφορούν τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και ακολούθως στη δεύτερη ενότητα θα θέσουμε αυτόν τον στοχασμό σε διάλογο με το θεωρητικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων επιχειρώντας μια παραδειγματική συγκρότηση θεωρητικών παραδοχών

Η ποππεριανή αναζήτηση της αλήθειας

Ο Popper, ακολουθώντας τα ίχνη του Κύκλου της Βιέννης, επιχείρησε να διαρρήξει τις υφές, που συγκρατούσαν το οικοδόμημα του Θετικισμού ανασυγκροτώντας τις μεθοδολογικές προτάσεις σε νέες θεμελιώσεις. Εφόσον, δηλαδή, το πρόβλημα της χιουμίνιας επαγωγής ήταν άλυτο (με την έννοια της αμφιβολίας και της αβεβαιότητας να άπτεται των ψυχολογικών διαπιστώσεων και η αιτιότητα να άπτεται μιας ψυχολογικής κατηγορίας) (Hume, 1978; Κονδύλης, 1987), σε ποιο βαθμό αξιοπιστίας θα εδύνατο να αποδώσει μια επιστημονική πρόταση; Υπήρχε, με άλλους λόγους, μια δυστοκία συγκλήσεως εξηγητικών και θεωρητικών επιλογών των επιστημόνων περί μιας κοινής παραδοχής, αφού η θετικιστική θεώρηση εγκλωβίζεται στο υποκείμενο της γνώσης.

Η φύση, επιπροσθέτως, δεν αρκεί να *μιλά από μόνη της* και ο ερευνητής να εντοπίζει τα μηνύματά της (φυσική ιστορία) σύμφωνα με τη θεώρηση του Bacon (Bacon, 2000; Serjeantson, 2014), αλλά χρειάζεται μια πληθώρα θεωρητικών παραδοχών προκειμένου να καταστούν κατανοητά αυτά τα μηνύματα της φύσης. Χρειάζεται, δηλαδή, και η συνεισφορά του παρατηρητή-ερευνητή, προκειμένου να απομακρυνθούμε τον φορμαλισμό των λογικών θετικιστών και να υπερβούμε τα λογικά αδιέξοδα.

Ο Popper σε αυτό σημείο, με τη συνδρομή του Καντ (προκειμένου να διαφοροποιηθεί από τον εμπειρισμό του Κύκλου της Βιέννης), αναλαμβάνει να αναμετρηθεί με την εμπειρική πρόταση μέσα από την κατανόηση των λογικών κατηγοριών, προκειμένου να οδηγηθούμε στη γνώση (Popper, 1963). Διαμορφώνονται, ως εκ τούτου, μια σειρά εκδοχών, οι οποίες αντιπροσωπεύουν επιμέρους προσεγγίσεις ως προς την πρόσληψη του κόσμου κατά τη θεώρηση ενός ιστορικού φαινομένου με κοινωνικές συνιστώσες. Η παρατήρηση, κατ’ αυτόν τον τρόπο, είναι *διαποτισμένη* από τη θεωρία, αφού τα εμπειρικά δεδομένα διαλέγονται με αυτήν (Losse, 1993).

Όμως, ποιος βαθμός αξιοπιστίας δύναται να αποδοθεί στον ερευνητή, ο οποίος επιλέγει και τροποποιεί το εμπειρικό υλικό, αφού με αυτόν τον τρόπο δεν εξασφαλίζονται κοινές παραδοχές από τους επιστήμονες (Danto & Morgenbesse, 1970); Καταγράφεται, λοιπόν, μια πλάνη της θέσης ακολουθίας κατά τον υποθετικό συλλογισμό και κατ’ αυτόν τον τρόπο δεν δυνάμεθα να διαπιστώσουμε ποιες από τις επιμέρους υποθέσεις που υιοθετούνται είναι ψευδής. Άρα, σε αυτό που χρειάζεται να προβεί ο επιστήμονας είναι να εντοπίσει ένα αντιπαράδειγμα, προκειμένου να διαψεύσει την αρχική θεώρησή του. Συνεπώς, με αυτό το εντοπισμένο αρνητικό εύρημα και με τη συνδρομή ενός νέου εμπειρικού δεδομένου να απελευθερωθεί από τις πειθαρχίες καταστημένων θεωριών δίχως να εμπλέκει τις όποιες ψυχολογικές ή ιδεολογικές αντιλήψεις του επί της διαδικασίας.

Αυτό που πράττει, ως εκ τούτου, ο επιστήμονας είναι να διαχωρίσει την επιστήμη από την μη επιστήμη και με αυτόν τον τρόπο να ελέγξει τη διακρίβωση της αλήθειας ανιχνεύοντας, κάθε φορά, νέους τρόπους ερευνητικών προτάσεων. Με αυτόν τον τρόπο αναζητά πάντα την αλήθεια σε μια πορεία ακυρωτικών προδιαγραφών των προηγούμενων θεωρήσεών του εντοπίζοντας κάθε φορά το πρόβλημα και άρα να ευρίσκεται πλησιέστερα της αληθείας. Ζητούμενο, ως εκ τούτου, αποτελεί η ανακάλυψη μιας νέας αλήθειας στον βαθμό που ακυρώνει τις σύγχρονες επικυρώσεις μας. Πρόκειται, άλλοις λόγοις, για μια νέα ετεροτροπία, που συναντά τις φουκωϊκές μήτρες της αποδομημένης ιστορίας (White, 1987). Τι πράττει, συνεπώς, ο Popper από το να ανιχνεύει εκ νέου τα περάσματα της πειραματικής έρευνας στο μέτρο που αυτή αναζητά την αλήθεια; Με ποιον τρόπο, όμως, η σκέψη του Popper επηρέασε ή επηρεάζει τη γνωσιολογική αναδίφηση στο πεδίο της

εκπαίδευσης ενηλίκων και ειδικότερα τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, όπως την προέβαλε το Mezirow;

Όψεις της μετασχηματίζουσας μάθησης κατά τις ποππεριανές διαψεύσεις

Απέναντι στον θεωρητικό κομφορμισμό, ο οποίος επαφίεται στον θετικιστικό επαγωγισμό, όπως αναδείχθηκε με την επαγωγική επιστήμη του Bacon και τον ανθρωπολογικό επικαθορισμό της επιστήμης του Hume (Πουρνάρη, 1998), ο Popper αναδεικνύει μια απελευθέρωση από τα συμβατικά υποδείγματα διαρρηγνύοντας τους δέλτους των συμβάσεών μας και προτείνοντας έναν εμπειρικό τρόπο ανακάλυψης της αλήθειας. Αναφέρουμε δε την εμπειρική ανακάλυψη της αλήθειας, διότι δεν μετέρχεται των εγκαθιδρύσεων της μεθοδολογίας του ιστορικισμού αλλά της εμπειρικής έρευνας ως προς την ανθρώπινη συμπεριφορά. Δεν μετερχόμαστε, άρα, από τις ανελίξεις ενός πολιτισμού με sui generis εξηγητικές προσεγγίσεις, αλλά από τις εξυφάνσεις της κοινωνικής πραγματικότητας, οι οποίες προέρχονται από τις διαφορετικές αντιλήψεις και πρακτικές εμπειρικών προδιαγραφών.

Με αυτόν τον τρόπο και ο Mezirow, διαλεγόμενος με το θεωρητικό υπόβαθρο της Σχολής της Φρανκφούρτης (διαγιγνώσκει, δηλαδή, τις εσωτερικές αντιφάσεις των κοινωνικών δομών του ύστερου καπιταλισμού), διαρρηγνύει τις υφές των εμφυτευμένων παραδοχών μας (όπως αυτές έχουν αποτυπωθεί κατά τις πολιτισμικές και κοινωνικές επιρροές που έχουμε αποκτήσει) αναζητώντας τρόπους αποδέσμευσης από το *πρόβλημα*, δηλαδή από εκείνες τις συμπεριφορές που καθίστανται δυσλειτουργικές απέναντι στην πραγματικότητα (Mezirow, 2000; Cranton, 2008). Και βέβαια αυτός ο εντοπισμός του προβλήματος ή του αδιεξόδου άπτεται του πραγματισμού κατά τον πραξεολογικό φιλοσοφικό στοχασμό, όπως αναδείχθηκε από τον Peirce (Pierce, 1974; Royce & Kernan, 1916).

Όπως σημειώνει ειδικότερα ο Mezirow, ο τρόπος με τον οποίο δομούμε τις παραδοχές μας διέρχεται από ορισμένες αξίες, τις οποίες εντάσσουμε στερεοτυπικά στον τρόπο κατανόησης του κόσμου. Ως εκ τούτου, χρειάζεται «να είμαστε σε θέση να αξιολογήσουμε και να επικυρώσουμε κριτικά τις παραδοχές που υποστηρίζουν τις δικές μας πεποιθήσεις και προσδοκίες μας και αυτές των άλλων» (Mezirow, 2003). Ο Mezirow, άρα, συνεισφέρει στον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευόμενος δύναται να μετασχηματίσει τις πρότερες παραδοχές του, δηλαδή να «σκέφτεται κριτικά τις υποθέσεις πάνω στις οποίες βασίζονται οι προθέσεις, οι αξίες, οι πεποιθήσεις και τα συναισθήματα» (Mezirow, 1997) προάγοντας σε νέες αναγνώσεις του κόσμου και ασκώντας, επιπλέον, τον κριτικό αναστοχασμό του (Mezirow, 1981; Mezirow, 1985). Αυτή η συνεισφορά, επιπροσθέτως, διαμορφώνει ένα νέο Παράδειγμα εξαιτίας του ότι μετατοπίζει τη θεώρηση της εκπαίδευσης ενηλίκων σε νέα στοχαστική οπτική δημιουργώντας παράλληλα έναν νέο τρόπο αξιολόγησης της πρακτικής αναφοράς στο πεδίο της (Kitchenham, 2008).

Ο Mezirow, επιπροσθέτως, επαναξιολογεί με έναν κριτικό τρόπο το πλαίσιο αναφοράς του αδιεξόδου ή του προβλήματος διαπιστώνοντάς το εντός της φυσικής και κοινωνικής τάξης, όπως θα σημείωνε και ο Popper, παράγοντας, στη συνέχεια, ιδέες που θα οδηγήσουν σε μια πορεία στοχασμού προς την γνώση, δηλαδή στον τρόπο με τον οποίο αληθεύει ο κόσμος (Mezirow, 1990). Το σημαντικό ζητούμενο, άρα, ευρίσκεται στον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευόμενος θα διαψεύσει τις σχηματισμένες αντιλήψεις – θεωρήσεις του για ένα ζήτημα υιοθετώντας ορισμένες μετα-δεξιότητες (Thomas, 2009; Assiter, 1995), προκειμένου να μεταβεί σε μια νέα εξηγητική πρόσληψη του βίου του χωρίς να ίσταται σε ένα πλήρες ή κλειστό μοντέλο αναφοράς. Με τον ίδιο τρόπο, δηλαδή, που ο επιστήμονας απομακρύνεται από τις ιδεολογικές προσκολλήσεις του σε ένα συγκεκριμένο πρότυπο και το διαψεύδει, κατ' αυτόν τον τρόπο και ο εκπαιδευόμενος μετασχηματίζει την πρότερη παραδοχή του σε μια διαφορετική οπτική της μέσω της στοχαστικής διεργασίας αναγιγνώσκοντας νέες νοηματοδοτήσεις επί των ερμηνευτικών παραδοχών του (Moore, 2005).

Σημειώνεται, άρα, μια διαρκής πορεία κριτικής αξιολόγησης, η οποία παράγει προτάσεις δηλαδή εικασίες ή μια προσωρινή θεωρία (tentative theory), όπως θα σημείωνε και ο Popper (Popper, 1963), οι οποίες, αφού ελεγχθούν εμπειρικά και διαπιστωθούν τα επιμέρους αντιπαραδείγματα… μια διαφορετική εκδοχή του προβλήματος, εν προκειμένω, οδηγούν σε άλλες προτάσεις που *γίγνονται* επί της αληθείας. Διαμορφώνεται, δηλαδή, μια σχετικότητα της γνώσης, η οποία διέρχεται από τα εκείνα τα όρια του μετασχηματισμού της με βάση τον ανοικτό διάλογο που επιχειρεί ο εκπαιδευόμενος εντός της *ανοικτής κοινωνίας*, όπως επισημαίνει ο Popper (Popper, 1945). Πρόκειται, περισσότερο συγκεκριμένα, για μια κοινότητα, που δομείται από τα κάτω προς τα πάνω σύμφωνα με τη δράση των ατομικών συνειδήσεων που την απαρτίζουν. Πρόκειται, εν τέλει, για εκείνους τους τρόπους που μετέρχεται ο νους, προκειμένου να κατακτήσει τη γνώση δίχως να αφίσταται της διαλεκτικής αναφοράς του και τις συγκείμενες προδιαγραφές του κόσμου του.

Ως εκ τούτου, σε αυτό το πλαίσιο της ανοικτότητας, ο εκπαιδευόμενος δύναται να απομακρυνθεί από τυχόν συναισθηματικά εμπόδια (ή αλλιώς, τους ποππεριανούς λόγους), δηλαδή από την ψυχολογική ροπή του στοχαστή απέναντι στην αντικειμενική τάξη του κόσμου και να προσανατολιστεί στην εναρμόνιση με την πραγματικότητα του κόσμου. Μια εναρμόνιση που άπτεται της μετασχηματιστικής προόδου μας, όπως αυτή λαμβάνει χώρα στις διανοίξεις νέων πεδίων νοηματοδότησης του κόσμου. Και αυτές οι διανοίξεις *φιλοξενούνται* σε ένα περιβάλλον, όπου κυριαρχεί η κατά Derrida *political inventiveness* (πολιτική εφευρετικότητα) (Derrida, 2000) προσκαλώντας τον εκπαιδευόμενο να βάλει την υπογραφή του σε κάθε παιδαγωγική πράξη έτσι ώστε «να είναι πρόθυμος να αφήσει αυτή την υπογραφή και το αντικείμενο της υπογραφής και να υποστεί μεταμόρφωση μέσω αυτής της πρακτικής» (Steinnes, 2004). Πρόκειται, εν τέλει, για μια διαλεκτική αρμογή, η οποία άπτεται του κριτικού αναστοχασμού επί των πρότερων παραδοχών μας.

Συμπεράσματα

Η δυναμική της ανακάλυψης της γνώσης διέρχεται από τον τρόπο με τον οποίο ιστάμεθα απέναντι στη αλήθεια του εαυτού μας. Αν δυνάμεθα, δηλαδή, να υπερβούμε τις συμβάσεις των σχηματοποιημένων καθιδρύσεών μας, δηλαδή τους προσφερόμενους από το πολιτιστικό περιβάλλον μας ιδεατούς τύπους, και να ανακαλύψουμε έναν ρηξικέλευθο τρόπο τολμηρών εικασιών, ο οποίος διέρχεται κατά τις κείμενες διαψεύσεις μας. Αυτόν τον τρόπο προτείνουν ο Popper και ο Mezirow, προκειμένου να διαπιστώνουμε κάθε φορά το πρόβλημα και να μετερχόμαστε νέων κατανοήσεων της αληθείας. Σε αυτές τις διαρρήξεις τους διαμορφώνεται ένας νέος στοχαστικός λόγος της χειραφέτησης από τον εργαλειακό λόγο της αλλοτρίωσης διεκδικώντας την αναμόρφωση των κοινωνικών δυνάμεων κατά τον τρόπο του κοινωνιοκεντρικού λόγου.

Πρόκειται ουσιαστικά για τις τροπές του νοός μας, προκειμένου να διαμορφώνουμε κάθε φορά νέους αναβαθμούς των νοητικών σχημάτων μας. Σε αυτό το πλαίσιο, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η συνειδητή διαπίστωση του αδιεξόδου στο οποίο ευρισκόμεθα και οι στοχαστικές βλέψεις μας, οι οποίες θα διαμορφώσουν νέους χώρους επεξεργασίας νοημάτων. Σε αυτό το πεδίο του στοχασμού ενδιατριβούν και δυο στοχαστές, αφού προτείνουν μια ανέλιξη εντός της ιστορικής προοπτικής του υποκειμένου. Πέρα δηλαδή από τις νομοτέλειες του πολιτισμού και τα προγράμματα της εμπειρικής έρευνας, χρειάζεται να εγκύψουμε σε μια βαθύτερη πραγματικότητα, που διέρχεται εκ των διαφοροποιημένων αντιλήψεών μας αλλά και από τις επιμέρους συλλήψεις του εκάστοτε προβλήματος, προκειμένου να διέλθουμε εκ των πραγματικών νοημάτων που ορίζουν τη γνώση.

Κοινή συνισταμένη, όμως και των δυο στοχαστών αποτελεί η αναφορά τους σε μια ανοικτή κοινωνία, ο τρόπος δηλαδή που διαλεγόμαστε με τη γνώση. Και αυτός ο τρόπος δεν διέρχεται από απόλυτες αλήθειες εντός των κανονιστικών ιδεωδών, αλλά από τις αποστάσεις που κάθε φορά διατηρούμε από αυτές, προκειμένου να διανύουμε τις

ιδιοσύστατες κατανοήσεις μας στο πλαίσιο των κείμενων αρμογών μας. Σε αυτό το πλαίσιο διαμορφώνεται ένα νέο ερμηνευτικό πρόταγμα, το οποίο δεν υπάγεται σε επιστημολογικές προδιαγραφές, αλλά κυοφορείται στη θεώρηση της γνώσης ως «ἐοικότα τοῖς ἐτύμοισιν» (Ξενοφάνης, Β 35), δηλαδή ως μια διαρκή αναθεώρησή της, προκειμένου να επαναπροσδιορίζουμε διαρκώς τις κατανοήσεις μας υπό τις τροχιές των προσεγγίσεών της.

Αναφορές

Assiter, A. (1995). *Transferable skills in higher education*. London: Kogan Page.

Bacon, Fr., 2000. *The Advancement of Learning*, ed. Michael Kiernan. Oxford: Clarendon.

Cranton, Patricia. (2008). The Transformative Educator as Learning Companion. *Journal of Transformative Education*, *6*, 33-47

Danto, A. & Morgenbesser, S. (1970). *Philosophy of Science*. Cleveland/N.Y.: Meridian.

Derrida, J. (2000). *Of hospitality*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Diels, H. & Kranz, W. (1973). *Die Fragmente der Vorsokratiker*, *Ξενοφάνης*, I, Ireland: Weidmann.

Hume, D. (1978). *A Treatise of Human Nature*, Oxford: Oxford University Press.

Royce, J. & Kernan, F. (1916). Charles Sanders Peirce. *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, *13*, 701-709.

Kitchenham, A. (2008). The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory. *Journal of Transformative Education*, *6*, 104-123

Losse, J. (1993). *A Historical Introduction to the Philosophy of Science*. Oxford/N.Y.: Oxford University Press.

Mezirow, J. (2003). *Epistemology of Transformative Learning.* retrieved 20/3/21 from https://bit.ly/38ltfHA.

Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education Quarterly*, *32*, 3-24.

Mezirow, J. (1985). A critical theory of self-directed learning. In S. Brookfield (Ed.), *Self-directed learning: From theory to practice* (New Directions for Continuing Education, 25). San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, *74*, 5-12.

Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.

Moore, M. (2005). The Transtheoretical Model of the Stages of Change and the Phases of Transformative Learning Comparing Two Theories of Transformational Chang. *Journal of Transformative Education*, *3*, 394-415.

Peirce, S. (1974). *Collected Papers*. Vol. V-VI. Cambridge, Mass.: Belknap.

Popper, K.R. (1945). *The open society and its enemies*. Vol. 2. London: Routledge & Kegan Paul.

Popper, K.R. (1963). *Conjectures and refutations*. London: Routledge & Kegan Paul.

Serjeantson, R. (2014). Francis Bacon and the "Interpretation of Nature" in the Late Renaissance. *Isis,* 2014, *105*, 681-705.

Πουρνάρη, Μ. (1998). Τα Ιστορικά Θεμέλια της Γνωσιακής Επιστήμης: η περίπτωση του David Hume, *Δευκαλίων*, *16*, 5-20.

Steinnes, J. (2004). Transformative Education in a Poststructuralist Perspective. *Journal of Transformative Education*,*2*, 261-275.

Thomas, Ian. (2009). Critical Thinking, Transformative Learning, Sustainable Education, and Problem-Based Learning in Universities. *Journal of Transformative Education*, *7*, 245-264.

Κονδύλης, Π. (1987). *Ο Ευρωπαϊκός Διαφωτισμός*. Ι. Αθήνα: Θεμέλιο.

White, H., (1987). Foucault's Discourse: The Historiography of Anti-Humanism. In: B. Smart (Ed.), *The Content and the Form: Narrative Discourse and Historical Representation*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

«Ξενία ΦιλοΞενία» 2016
ένα αρχιτεκτονικό βιωματικό εργαστήριο στο Θεοξένια Ανδρίτσαινας

Ζησιμοπούλου Αικατερίνη
Αρχιτέκτων Μηχανικός, MSc Dipl.Eng. NTUA, RIBA, MArch UCLA Υπ. Διδ. ΕΜΠ
kzisimopoulou@gmail.com

Περίληψη

Το άρθρο παρουσιάζει ένα εργαστήριο εκπαίδευσης ενηλίκων που έγινε στην Ανδρίτσαινα τον Οκτώβριο του 2016. Αποτελεί ένα παράδειγμα εκπαίδευσης ενηλίκων κατά το οποίο αναπτύχθηκε μια μέθοδος ομαδικού αρχιτεκτονικού σχεδιασμού και ανάδειξης της τοπικής αρχιτεκτονικής κληρονομιάς. Πραγματοποιήθηκε στο ξενοδοχείο Θεοξένια (πρώην Ξενία Ανδρίτσαινας) και ονομάστηκε «Ξενία [ΞΕΝΙΑ] ΦιλοΞενία. Τα Ξενία στο παρελθόν, παρόν και μέλλον του ελληνικού τουρισμού.» Χάριν συντομίας το αποκαλούσαμε εργαστήριο 'Ξενία' ή το εργαστήρι της Ανδρίτσαινας, και έτσι έγινε γνωστό σε όσους συμμετείχαν σε αυτό ως διδασκόμενοι, διδάσκοντες, εισηγητές ή διοργανωτές στους κύκλους της αρχιτεκτονικής εκπαίδευσης. Όλοι ανεξαιρέτως διδαχτήκαμε από το εργαστήριο, ωστόσο η μέθοδος διδασκαλίας και η προσέγγιση της αρχιτεκτονικής κληρονομιάς αποτελεί παρακαταθήκη και υπόδειγμα για την ανάδειξη της τοπικής ιστορίας και των αρχιτεκτονικών μνημείων. Η μέθοδος του εργαστηρίου, η διαδικασία της βιωματικής έκθεσης εντός του κτιρίου της αρχιτεκτονικής κληρονομιάς και η ανάδειξη προτάσεων μέσα από ομαδική δουλειά έφερε όλους ισότιμα απέναντι στο αρχιτεκτονικό έργο στη θέση του διδασκόμενου. Έτσι το Ξενία της Ανδρίτσαινας καταγράφηκε ως μνημείο αρχιτεκτονικής κληρονομιάς και κομμάτι της τοπικής ιστορίας. Συνεπώς επιδιώκεται να περιγραφεί το εργαστήρι ως ένα πειραματικό εκπαιδευτικό πρότυπο αξιοποίησης της αρχιτεκτονικής κληρονομίας που αναδεικνύει δυνατότητες διαχείρισης του πολιτιστικού τοπικού αποθέματος.

Λέξεις κλειδιά: αρχιτεκτονική εκπαίδευση, εργαστήριο εκπαίδευσης ενηλίκων, τοπική ιστορία, αρχιτεκτονική κληρονομιά

Εισαγωγή

Στις αρχές του φθινοπώρου 2016, συγκεντρωθήκαμε στο Ξενία στην Ανδρίτσαινα, που ονομάζεται Θεοξένια, 46 φοιτητές, σπουδαστές και νέοι αρχιτέκτονες, 29 περίπου ομιλητές οργανωμένοι σε ποικίλες ομιλίες και ξεναγήσεις, διοργανωτές, εκπρόσωποι του χορηγού του εργαστηρίου, διάφοροι ενδιαφερόμενοι επισκέπτες, καθώς και αφοσιωμένοι διδάσκοντες. Στόχος του εργαστηρίου ήταν οι συμμετέχοντες να βιώσουν την αρχιτεκτονική του κτιρίου, να ζήσουν στην καθημερινότητά τους για μία εβδομάδα, κυριολεκτικά μέσα στον μύθο της αρχιτεκτονικής των Ξενία και να συντάξουν προτάσεις αξιοποίησής του. Στο διάστημα αυτής της εκπαιδευτικής εμπειρίας, με τα θετικά και τα αρνητικά της ζωής εντός ενός κτιρίου αυτής της παλαιότητας, κλήθηκαν να συντάξουν σε ομάδες τις αρχιτεκτονικές προτάσεις αξιοποίησης του κτιρίου. Υπήρξαν δυσκολίες, αλλά διαχύθηκε σε όλους και η γοητεία του μοντέρνου κτιρίου σε λειτουργία. Και αυτή ήταν μια σημαντική εκπαιδευτική εμπειρία δια βίου μάθησης.

Πετύχαμε να προσελκύσει το εργαστήρι γενικό ενδιαφέρον. Ένας γνωστός καλλιτέχνης και αρχιτέκτονας σχεδίασε την κάρτα του εργαστηρίου, και έφτιαξε μια μοναδική, πολύ ιδιαίτερη δημιουργία, τον 'ελέφαντα των Ξενία'. Η αγάπη για τη μοντέρνα αρχιτεκτονική και η συλλογική προσπάθεια για τη διατήρηση της αρχιτεκτονικής κληρονομιάς μέσα από την αρχιτεκτονική δια βίου μάθηση ήταν κινητήριος δύναμη για όλους τους συμμετέχοντες. Η ανάδειξη ενός μνημείου του μοντέρνου κινήματος επιτεύχθηκε μέσα από αυτό εργαστήριο εκπαίδευσης ενηλίκων που παρέδωσε τις προτάσεις του στους αρμόδιους φορείς διατήρησης, όπως είναι το Υπουργείο Πολιτισμού και ο τοπικός Σύλλογος

Αρχιτεκτόνων, ενώ παράλληλα έθεσε τα αποτελέσματα του εργαστηρίου στη διάθεση της τοπικής κοινωνίας.

Ο διδακτικός στόχος του βιωματικού εργαστηρίου

Ο κεντρικός στόχος του εργαστηρίου που έγινε στο Θεοξένια Ανδρίτσαινας, ήταν μέσα από ομιλίες, παρουσιάσεις και συζητήσεις, να διευρυνθεί και συστηματοποιηθεί ο διάλογος για τα Ξενία, τον Ε.Ο.Τ. και τον τουριστικό τομέα στην Ελλάδα, παλαιότερα και σήμερα. Θελήσαμε να θέσουμε στο επίκεντρο της ελληνικής αρχιτεκτονικής κοινότητας την εκπαίδευση των ενηλίκων και τη δια βίου μάθηση. Παράλληλα αναδείχτηκε ο σημαντικός ρόλος που διαδραμάτισαν και δύναται να συνεχίζουν να διαδραματίζουν τα μνημεία της μοντέρνας αρχιτεκτονικής και τα Ξενία στην εποχή μας. Μέσα από συζητήσεις και διαλέξεις διατυπώθηκαν προτάσεις για τη μετάβαση των Ξενία στη σύγχρονη εποχή με μελέτη περίπτωσης το Θεοξένια. Το περιεχόμενο του εργαστηρίου, το αντικείμενο δηλαδή της εκπαίδευσης ενηλίκων στην περίπτωση αυτή, απευθύνθηκε σε αρχιτέκτονες εσωτερικού και εξωτερικού χώρου κατά κύριο λόγο, αλλά και εικαστικούς. Περιλάμβανε όχι μόνο γνώσεις για το θέμα, αλλά και αξίες που αποκτώνται μέσω της μαθησιακής διεργασίας, διερευνώντας εκπαιδευτικές μεθόδους και πρακτικές. Σύμφωνα με τον Illeris η μάθηση ορίζεται ως "κάθε διαδικασία με την οποία ένας ζωντανός οργανισμός οδηγείται σε μόνιμη αλλαγή των ικανοτήτων του και δεν οφείλεται σε βιολογική ωριμότητα ή γήρανση" (Illeris 2007: 3). Επιλέχτηκε εσκεμμένα αυτός ο ανοικτός ορισμός επειδή η ιδέα της μάθησης για την αρχιτεκτονική παιδεία περιλαμβάνει ένα εκτενές φάσμα συχνά πολύπλοκων διεργασιών, που η κατανόησή τους δεν αποτελεί ενσυνείδητα θέμα της ίδιας της μαθησιακής διεργασίας. Το ζητούμενο για το εργαστήριο ήταν οι συμμετέχοντες να διδαχτούν τους τρόπους επέμβασης σε ένα μνημείο αρχιτεκτονικής κληρονομιάς και να γίνουν ικανοί να διαχειριστούν την πολιτιστική κληρονομιά του μοντέρνου.

Όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευόμενοι στο εργαστήρι, βιώνοντας την εμπειρία της διαμονής και εργασίας εντός ενός Ξενία που διατηρούσε την αρχική 'αύρα' του μνημείου εργάστηκαν επί τόπου και έμαθαν τρόπους επέμβασης σε υπάρχοντα μνημεία. Το κτίσμα χρησιμοποιήθηκε ως 'καμβάς' σε σχεδιαστικό και θεωρητικό επίπεδο· ερευνήθηκαν τρόποι με τους οποίους ξενοδοχεία του προγράμματος Ξενία θα μπορούσαν να ανασχεδιαστούν ώστε να γίνουν ελκυστικός τουριστικός προορισμός, χωρίς να χάσουν την ταυτότητά τους.

Μεταφερθήκαμε, λοιπόν, τον Οκτώβριο του 2016, προς την Ανδρίτσαινα, για να μιλήσουμε για όλα εκείνα που αφορούν τα Ξενία και τα αρχιτεκτονικά μνημεία της τοπικής ιστορίας που δεν είναι απαραιτήτως ήδη καταγεγραμμένα από τους αρμόδιους φορείς· όχι μόνο για εκείνο το συγκεκριμένο Ξενία, ίσως και για άλλα πολλά, κάπου αλλού. Βρεθήκαμε πάνω στους ορεινούς όγκους που ενώνουν την Ηλεία με την Αρκαδία και τη Μεσσηνία, μια ανάσα από τον ναό του Επικούρειου Απόλλωνα στις Βάσσες του αρχιτέκτονα του Παρθενώνα Ικτίνου. Ζώντας μέσα σε ένα Ξενία βρισκόμαστε νοερά ταυτόχρονα σε κάθε γωνιά της Ελλάδας, γιατί τα Ξενία υπάρχουν παντού. Στο Ξενία της Ανδρίτσαινας, σε αυτό το μαγευτικό τοπίο που ατενίζαμε από το μπαλκόνι του κτιρίου, οι συμμετέχοντες διδάχτηκαν πώς υλοποιήθηκε το όραμα του Άρη Κωνσταντινίδη για τον ελληνικό τουρισμό και τη δημιουργία νέων μοντέρνων μνημείων. Και πώς μετουσιώθηκε αυτό σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα και διαδικασία δια βίου μάθησης;

Σχετικά με το πρόγραμμα των Ξενία ο Μιχάλης Φέστας γράφει σε σχετική βιβλιοκρισία για το βιβλίο «Τοπία Τουρισμού: Ανακατασκευάζοντας την Ελλάδα/ Tourism Landscapes: Remaking Greece» ότι με αφετηρία την επανίδρυση του Ε.Ο.Τ. το 1950 οικοδομήθηκαν 88 νέες τουριστικές μονάδες των ξενοδοχείων Ξενία που αναπτύχθηκαν τη δεκαετία του ’60 σε επιλεγμένα σημεία της ελληνικής επαρχίας, για να δημιουργηθούν νέοι πόλοι έλξης του τουριστικού ρεύματος (Φέστας 2015: 414-5). Σε ένα από αυτά τα ξενοδοχεία του προγράμματος έγινε και το εργαστήριο, ωστόσο θα μπορούσε να γίνει και σε κάποιο άλλο μνημείο αρχιτεκτονικής κληρονομιάς είτε μοντέρνο είτε παραδοσιακό που επιτρέπει τη διαμονή ή την εργασία εντός του.

Ακολουθούν λίγα στοιχεία για το συγκεκριμένο δείγμα αρχιτεκτονικής κληρονομιάς που αποτελεί πολιτιστικό πόρο ύψιστης σημασίας. Το Ξενία της Ανδρίτσαινας σχεδιάστηκε μεταξύ 1958-9 από την αρχιτέκτονα Καίτη Διαλεισμά, μέλος της ομάδας του Άρη Κωνσταντινίδη στον Ε.Ο.Τ.. Στο ξενοδοχείο αυτό διακρίνεται ο δημιουργικός τρόπος με τον οποίο η δημιουργός ερμήνευσε την παράδοση. Το κτίριο παρακολουθεί τη μορφολογία του εδάφους. Έτσι, το ξενοδοχείο βρίσκεται σε ψηλότερη στάθμη από τον δρόμο και είναι περίοπτο στην περιοχή συνδυάζοντας τη συμπαγή λιθοδομή του ισογείου με τον εμφανή σκελετό και τα μεγάλα ανοίγματα των υπόλοιπων χώρων. Αποτελείται από κοινόχρηστους χώρους και δύο πτέρυγες δωματίων. Η αρχική ξενοδοχειακή μονάδα (1959) είναι δυναμικότητας τριάντα δυο κλινών, τη δε δεκαετία του ’70 προστέθηκε και δεύτερη πτέρυγα δυναμικότητας σαράντα κλινών.

Έχει σχεδιαστεί με τις αρχές και τη φιλοσοφία που χαρακτηρίζουν τα ξενοδοχεία Ξενία. Οι κοινόχρηστοι χώροι, όπως ο χώρος υποδοχής, το εστιατόριο κ.λπ., δύνανται να φιλοξενούν περισσότερο κόσμο από τη δυναμικότητα των δωματίων, τα δε δωμάτια και οι λοιποί χώροι ανταποκρίνονται σε μια ολιστική φιλοσοφία τουριστικής διαμονής. Σήμερα το Ξενία αυτό είναι από τα ελάχιστα που συνεχίζουν να λειτουργούν αδιάκοπα ως ξενοδοχείο με την παλαιά άδεια λειτουργίας. Είναι το μοναδικό το οποίο διατηρεί σε πολύ μεγάλο βαθμό την αρχική εσωτερική αρχιτεκτονική σχεδίαση, μάλιστα με τους πρωτότυπους χρωματισμούς και έπιπλα, το μοναδικό ίσως ξενοδοχείο της σειράς των Ξενία που διατηρεί την αρχική του ολιστική σχεδίαση σε όλα τα επίπεδα. Είναι, σήμερα, ένα από τα λιγοστά εναπομείναντα εν λειτουργία ξενοδοχεία της αλυσίδας, το οποίο, επιπλέον, διατηρεί –σε πολύ μεγάλο βαθμό– τον πρωτογενή αρχιτεκτονικό του χαρακτήρα (ήτοι δεν έχει υποστεί μη αναστρέψιμες αλλοιώσεις ή παρεμβάσεις). Κάθε κτίριο όμως που αποτελεί πόρο αρχιτεκτονικής κληρονομιάς προσφέρεται για μελέτη και αξιοποίηση μέσα από τα εργαστήρια εκπαίδευσης ενηλίκων γιατί αποτελεί μια ευκαιρία επαφής με την αρχιτεκτονική παράδοση, τα ίχνη της οποίας είτε παρακμάζουν είτε έχουν ήδη εξαφανιστεί.

Όλα τα παραπάνω στοιχεία αφορούν εν πολλοίς στο περιεχόμενο του αρχιτεκτονικού εργαστηρίου εκπαίδευσης ενηλίκων. Ενεργοποιήθηκαν μέσα από την εργασία εντός του κτίσματος που αποτελεί πόρο αρχιτεκτονικής κληρονομιάς, ώστε να λειτουργήσουν με τον επιθυμητό τρόπο. Ταυτόχρονα επιδιώχτηκε η συναισθηματική εμπλοκή των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διεργασία, η υποκίνηση ενδιαφέροντος και η θετική διάθεσή τους απέναντι στη μάθηση. Αμφίδρομα, εφόσον στο πεδίο της υποκίνησης διαμορφώθηκε ένα δημιουργικό μαθησιακό κλίμα, παρατηρήθηκε ότι αυτές οι διεργασίες με τη σειρά τους συνέβαλαν στον εμπλουτισμό του περιεχομένου με ποικίλες ιδέες και εμβάθυνση της κατανόησής τους.

Η εκπαιδευτική αξία της κοινωνικής αρχιτεκτονικής

Η αρχιτεκτονική είναι μια κοινωνική επιστήμη και δύναται να αποδίδει στην κοινότητα αξιόλογους χώρους που κοσμούν το δομημένο περιβάλλον. Ο Κωνσταντίνος Δοξιάδης στη Διεθνή Εγκυκλοπαίδεια των Κοινωνικών Επιστημών το 1968 γράφει ότι "η αρχιτεκτονική είναι κοινωνική στο ότι εκφράζει μια κοινωνική τάση ακόμα κι όταν είναι περιορισμένη σε έκταση (…) δεν εκπροσωπεί τις προσπάθειες ενός αρχιτέκτονα ως μονάδα ή μιας μόνο τάξης ή ακόμα και μιας γενιάς αλλά αυτές πολλών ανθρώπων μέσα από μια σειρά γενεών, που εκφράζουν τους εαυτούς τους με τρόπο που αναπαριστά τις πεποιθήσεις και τις προσδοκίες τους" (Δοξιάδης 1968: 392-3). Η τοπική αρχιτεκτονική δεν οδήγησε παντού προς μεγαλειώδη κινήματα ή μνημειακά κτίρια, αλλά εκεί που το έκανε, τα αρχιτεκτονικά επιτεύγματα του παρελθόντος εξακολουθούν να επηρεάζουν τις σημερινές παραδόσεις και να αποτελούν σημαντικούς πόρους πολιτιστικής κληρονομίας που αξίζει να μελετηθούν και να διατηρηθούν ως κομμάτι της τοπικής ιστορίας.

Ο ορισμός του Δοξιάδη για την κοινωνική τέχνη της αρχιτεκτονικής παραμένει επίκαιρος στις μέρες μας. Τη γεφύρωση του χάσματος που περιγράφει ο Δοξιάδης ανάμεσα στην αρχιτεκτονική του μοντερνισμού των Ξενία και την εποχή μας, μια εποχή σύγχυσης στην

αρχιτεκτονική και την κοινωνία, θέσαμε ως ουσιαστικό βαθύτερη στόχευση του υπό εξέταση εργαστηρίου ως εξής: το πρόγραμμα των Ξενία, η αρχιτεκτονική κληρονομιά όπως και κάθε πολιτιστικός πόρος μπορεί να επηρεάσει την αρχιτεκτονική σήμερα, τις σημερινές αρχιτεκτονικές εφαρμογές, καθώς και τη διδασκαλία.

Οι συμμετέχοντες, στην πλειοψηφία μας δεν είχαμε διαμείνει εντός ενός μνημείου αρχιτεκτονικής κληρονομιάς, όπως είναι ένα ξενοδοχείο Ξενία. Συχνά άλλωστε τα παλαιά κτίσματα, είτε μοντέρνα είτε παραδοσιακά, θεωρούνται ξεπερασμένα και απαρχαιωμένα σε ανέσεις και πολυτέλεια, αν δεν έχουν ανακατασκευαστεί πλήρως. Βιώνοντας την εμπειρία της διαμονής σε ένα εν λειτουργία Ξενία που διατηρεί τις αρχικές προδιαγραφές και τον μοντέρνο χαρακτήρα του, οι εκπαιδευόμενοι σε συνεργασία με τους εκπαιδευτές επεξεργάστηκαν προτάσεις προς την κατεύθυνση της ‘κριτικής προσαρμογής’. Μελέτησαν τρόπους ώστε το κτίριο να ανταποκριθεί στα νέα πρότυπα και τις σύγχρονες ανάγκες ή απαιτήσεις των χρηστών. Οι συμμετέχοντες επεδίωξαν μέσα από τη δουλειά τους να αναδείξουν την ταυτότητά του μνημείου ως αντιπροσωπευτικού πολιτιστικού πόρου της τοπικής ιστορίας. Σε κάθε περίπτωση, οι προτάσεις σεβάστηκαν την ολιστική οικολογική σχεδιαστική φιλοσοφία που διέπει συνολικά την αρχιτεκτονική των Ξενία καθώς και τα αυθεντικά μοντέρνα υφολογικά χαρακτηριστικά του. Η διδασκαλία στο εργαστήριο βασίστηκε στη βιωματική εμπειρία της συμβίωσης εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων εντός του τεκμηρίου της αρχιτεκτονικής κληρονομιάς υπό μελέτη. Η μέθοδος διδασκαλίας στηρίχτηκε στη διαλεκτική σχέση ανάμεσα σε εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές - ερευνητές - εισηγητές που παρουσίασαν την έρευνά τους στα πλαίσια του εργαστηρίου. Ο διάλογος και η ανταλλαγή απόψεων διαμόρφωσε τις τελικές προτάσεις των ομάδων. Το εργαστήριο αποτέλεσε μια διεργασία αυτομόρφωσης και αυτογνωσίας που εντάσσεται στο πεδίο της μετασχηματίζουσας μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Σύμφωνα με την Patricia Cranton "όσο το πλαίσιο αναφοράς της έννοιας του ‘εκπαιδευόμενου’ γίνεται πιο ανοικτό και διαπερατό μέσα από τη μετασχηματίζουσα μάθηση, οι εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι μπορούν να αναπτύσσουν αυθεντικές σχέσεις στις οποίες ο εκπαιδευτής κάνει τη διαφορά στις ζωές των φοιτητών και αισθάνεται μια διαφορά στη δική του/της ζωή επίσης" (Cranton 2006: 8). Οι βιωματικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν αντιστοιχούν στις προτιμήσεις των εκπαιδευομένων ενηλίκων: εφαρμόστηκε η επεξεργασία ‘καταιγισμού ιδεών’ για τη μελέτη περίπτωσης, έγινε παιχνίδι εναλλαγής ρόλων επισκέπτη - τουρίστα - μελετητή - αρχιτέκτονα - εκπαιδευτή -ιδιοκτήτη, συντάχτηκαν ερωτήσεις και ακολούθησε διαλογική συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων σχετικά με τις απαντήσεις με τους ομιλητές και εισηγητές, αλλά και τα μέλη της τοπικής κοινωνίας της Ανδρίτσαινας. Δοκιμάστηκαν επίσης η μέθοδος της οργανωμένης συζήτησης, η επίδειξη στοιχείων του πολιτιστικού πόρου με ξενάγηση και παρουσίαση, η προσομοίωση της κατάστασης ανακατασκευής του ξενοδοχείου, η δοκιμαστική επίλυση του προβλήματος επιλογής των κατάλληλων οικοδομικών υλικών, χρηματοδότησης κλπ..

Οι ομάδες των συμμετεχόντων κλήθηκαν να σχεδιάσουν και να προτείνουν λύσεις αναβίωσης του κτιρίου, ενώ ζούσαν κι εργάζονταν εντός του. Καθώς βίωναν τα προβλήματα λειτουργίας του, παρακολούθησαν εισηγήσεις και διαλέξεις επί του θέματος. Ο διαμοιρασμός σε ομάδες των συμμετεχόντων έγινε ώστε να έχουν διαφορετικά εκπαιδευτικά υπόβαθρα. Η ώσμωση των εκπαιδευόμενων ήταν δημιουργική και αποτέλεσε εφαλτήριο ώστε να αναπτυχθεί ορθολογικός διάλογος ανάμεσα στα μέλη. Ο διάλογος οδήγησε σε επαναπροσδιορισμό θέσεων και απόψεων, επομένως κρίνεται ιδιαίτερα εποικοδομητικός. Η βιωματική σχέση με την αρχιτεκτονική αποδείχτηκε ότι επενεργεί θετικά σε σπουδαστές, νέους αλλά και μεγαλύτερους. Η εξερεύνηση, η αναγνώριση, η εξοικείωση και κατανόηση με τους χώρους και κατ‘ επέκταση με την αρχιτεκτονική των Ξενία, εμπεριέχει το δυναμικό να εκπαιδεύει τις νέες γενιές αρχιτεκτόνων μειώνοντας το χάσμα που βιώνουμε ανάμεσα στους αρχιτέκτονες, το δομημένο έργο τους και την τοπική κοινωνία.

Η σημασία της αρχιτεκτονικής κληρονομιάς σήμερα

Αποτέλεσμα του εργαστηρίου ήταν να διερευνηθούν οι πολλαπλές δυνατότητες αναβίωσης και ενεργοποίησης του κτίσματος αυτού ως στοιχείου αρχιτεκτονικής κληρονομιάς της τοπικής ιστορίας, μέσα στις τρέχουσες συνθήκες, που είναι πολύ διαφορετικές από την εποχή που κατασκευάστηκε. Η ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού ήταν η κύρια επίδραση του εργαστηρίου που καταγράφτηκε από τους εκπαιδευόμενους στα φύλλα αξιολόγησης που παρέδωσαν μετά την παρουσίαση των προτάσεων στις οποίες κατέληξαν. Στην πλειοψηφία τους δήλωσαν ότι μετά τη συμμετοχή τους στο εργαστήριο επαναπροσδιόρισαν τις απόψεις τους για τα αρχιτεκτονικά μνημεία της τοπικής ιστορίας και τα εργαλεία αξιοποίησής τους. Ο Mezirow έχει αναδείξει τρόπους με τους οποίους χρησιμοποιείται ο κριτικός στοχασμός στην εκπαίδευση, ώστε να επιτευχθεί μετασχηματισμός στερεοτυπικών αντιλήψεων των εκπαιδευομένων. Αναφέρει χαρακτηριστικά ότι "η πιο σημαντική εμπειρία μάθησης στην ενήλικη ζωή περιλαμβάνει τον κριτικό αυτό-στοχασμό, δηλαδή την επαναξιολόγηση του τρόπου με τον οποίο έχουμε θέσει τους προβληματισμούς μας και επίσης τον επαναπροσδιορισμό του προσανατολισμού μας ως προς τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε, γνωρίζουμε, πιστεύουμε, αισθανόμαστε και δρούμε" (Mezirow et al. 1990: 12-13) .

Ένα κρίσιμο μέσο, σύμφωνα με τον Mezirow, για να επιτευχθεί η διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι ο ορθολογικός διάλογος που αναπτύσσεται μεταξύ των εκπαιδευομένων. Στο εργαστήριο της Ανδρίτσαινας αναπτύχθηκε ο διάλογος (ως discourse) με τη μορφή συζήτησης που πραγματοποιείται όταν είμαστε διατεθειμένοι να γίνει ανταλλαγή απόψεων σε βάθος, με ανοικτή και αυτοκριτική διάθεση. Οι διαφορετικές απόψεις των συμμετεχόντων κατέληξαν με το πέρας του εργαστηρίου σε κοινά αποδεκτές λύσεις και σχέδια δράσης για την αξιοποίησης του κτιρίου (Ράικου 2013:21-22, 25-26).

Η μετασχηματίζουσα μάθηση όπως πραγματοποιήθηκε στο εργαστήριο, αποτέλεσε μία διεργασία μέσα από την οποία τα άτομα που συμμετείχαν συνειδητοποίησαν τη λανθασμένη υφή των πεποιθήσεών τους για την αρχιτεκτονική κληρονομιά, καθώς και τις πηγές από τις οποίες αυτή εκπορεύτηκε. Έτσι για τον καθένα ξεκίνησε μια εσωτερική διαδικασία ώστε να προβεί στον μετασχηματισμό των δυσλειτουργικών απόψεων και προκαταλήψεων, που έχει επωφελή εκπαιδευτικό, σχεδόν 'λυτρωτικό' χαρακτήρα (Mezirow 2007:41-71) και μπόρεσε να αποφέρει εξαιρετικά αποτελέσματα στη διαχείριση της αρχιτεκτονικής κληρονομιάς. Η μοντέρνα αρχιτεκτονική των Ξενία, όπως και η παραδοσιακή αρχιτεκτονική, προσφέρει, εφόσον ενσωματωθεί δημιουργικά στη σύγχρονη αρχιτεκτονική δημιουργία, ιδέες και τρόπους δόμησης που είναι συμβατοί με την ολιστική, οικολογική και περιβαλλοντικά φιλική κατασκευαστική λογική.

Συμπεράσματα

Η συζήτηση αποτίμησης στο τέλος του εργαστηρίου που ακολούθησε την παρουσίαση των προτάσεων των ομάδων παρουσία της ιδιοκτήτριας, κατέληξε σε προτάσεις που θα μπορούσαν να εκληφθούν και, εν συνεχεία, αξιοποιηθούν ως ένα είδος 'πιλοτικού πλαισίου παρεμβάσεων'. Η δυνατότητα εφαρμογής τους με ανάλογη προσαρμογή ή επεξεργασία θα μπορούσε να δοκιμαστεί και σε άλλα ξενοδοχεία της αλυσίδας Ξενία ή κτίρια αρχιτεκτονικής κληρονομιάς, πάντα με κεντρική ιδέα την πεποίθηση ότι τα μνημεία της παραδοσιακής και μοντέρνας αρχιτεκτονικής μπορούν και πρέπει να έχουν διαρκή ρόλο στην ανάπτυξη του ελληνικού τουρισμού και την αξιοποίηση της τοπικής ιστορίας.

Οι προτάσεις που κατατέθηκαν διερευνήσαν τρόπους με τους οποίους το κτίριο που μελετήθηκε μπορεί να προσαρμοστεί σε νέα δεδομένα χρήσης ή και επανάχρησης. Στην μελέτη περίπτωσης αυτή η χρήση ήταν να γίνει ένας δυναμικός τουριστικός προορισμός. Συζητάμε προφανώς για ένα κτίριο αρχιτεκτονικής κληρονομιάς που προσφέρεται ως μνημείο 'θεματικού αρχιτεκτονικού τουρισμού' αλλά και κάτι περισσότερο. Κάθε αξιόλογο κτίσμα ως δείγμα αρχιτεκτονικής κληρονομιάς προσφέρει στην κοινότητα ένα στοιχείο τοπικής ιστορίας που αναδεικνύει την ταυτότητα του τόπου. Το αρχιτεκτονικό εργαστήριο

στο Θεοξένια της Ανδρίτσαινας διερεύνησε, μέσω ποικίλων προσεγγίσεων, συχνά αντιθετικών – με συγκρούσεις, διαφωνίες, ασυμφωνίες, έντονα συναισθήματα σε σχέση με τον χώρο κ.λπ. – δυνατότητες σύνδεσης της εκπαίδευσης ενηλίκων και της αξιοποίησης του κάθε πολιτιστικού πόρου και του κτιριακού αποθέματος στην Ελλάδα. Έτσι επιτυγχάνεται συνέργεια της εκπαίδευσης ενηλίκων με την αρχιτεκτονική για τη διαφύλαξη της πολιτιστικής κληρονομιάς και την ανάπτυξη του τοπικού τουρισμού.

Αναφορές

Doxiadis, C. A. (1968). Λήμμα ‘Architecture’. Στην International Encyclopedia of the Social Sciences Τόμος 1. Sills, David L. (επιμέλεια). The Macmillan Company & The Free Press. Ανακτήθηκε από https://archive.org/details/InternationalEncyclopediaOfSocialSciences (06-2021). Σελίδες 392-397.

Cranton, P.A. (2006). ‘Fostering authentic relationships in the transformative classroom’. Στο New Directions for Adult and Continuing Education, 2006(109). Σελίδες 5-13.

Illeris, K. (2007). How We Learn: Learning and Non-learning in School and Beyond. London/ New York: Routledge.

Λεοντσίνης, Γ. Ν., Ρεπούση, Μ. (2001). Η τοπική ιστορία ως πεδίο σπουδής στο πλαίσιο της σχολικής παιδείας. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, εκδ. Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Mezirow, J. & Συνεργάτες (1990). Fostering Critical Reflection in Adulthood. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mezirow, J. & Συνεργάτες (2007). Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ράικου, Αν. (2013). Εκπαίδευση ενηλίκων και τριτοβάθμια εκπαίδευση: Διερεύνηση δυνατότητας για ανάπτυξη κριτικού στοχασμού μέσα από την αισθητική εμπειρία σε εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς. Διδακτορική Διατριβή. Επιβλέπων: Θανάσης Καραλής, Επ. Καθηγητής. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Πάτρα.

Φέστας, Μ. (2019). Γιάννης Αίσωπος (επιμ.), Τοπία Τουρισμού: Ανακατασκευάζοντας την Ελλάδα / Yannis Aesopos (ed.), Tourism Landscapes: Remaking Greece, δεύτερη έκδοση, αναθεωρημένη και συμπληρωμένη, Αθήνα Μάρτιος 2015. Μνήμων, 35(35). Σελίδες 414-421. Ανακτήθηκε από doi: https://doi.org/10.12681/mnimon.20304 (06-2021).

Μαθησιακή αυτονομία, συνεργατική ανακαλυπτική μάθηση, μεταγνωστικές δεξιότητες και ψηφιακός γραμματισμός: Τα "παράπλευρα οφέλη" του σχεδίου δράσης (project) στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας

Καζιάνη Αμαλία
Εκπαιδευτικός αγγλικής γλώσσας , υποδιευθύντρια Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Κέρκυρας
milena@sch.gr

Κάρος Νικόλαος
Εκπαιδευτικός αγγλικής γλώσσας, 2ο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Κέρκυρας (Κατ.κράτησης)
nikaros@sch.gr

Περίληψη

Η εργασία παρουσιάζει ένα σχέδιο δράσης-project το οποίο υλοποιήθηκε σε ένα Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) κατά το σχολικό έτος 2018-19. Θέμα του ήταν το περιεχόμενο και ο τρόπος διεξαγωγής των εξετάσεων γλωσσομάθειας της αγγλικής γλώσσας. Αντικείμενο του σχεδίου ήταν ο σχεδιασμός και η δημιουργία ενός ολοκληρωμένου εργαλείου εξέτασης της αγγλικής γλώσσας, κατά τα πρότυπα των εξετάσεων του (ΚΠΓ). Βασικό κριτήριο για την επιλογή του συγκεκριμένου θέματος σχεδίου δράσης από τους/τις δώδεκα εκπαιδευόμενους/ες που έλαβαν μέρος σε αυτό ήταν η επιθυμία τους να εξοικειωθούν αφενός με το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία των εξετάσεων πιστοποίησης και αφετέρου με την ίδια την αγγλική γλώσσα, ως αντικείμενο εξέτασης. Η εργασία παρουσιάζει α) τη μαθησιακή διεργασία στο πλαίσιο της οποίας οι εκπαιδευόμενοι/ες κλήθηκαν να "μεταβούν" από τον ρόλο του/της εξεταζόμενου/ης σε ρόλο φιλολόγου/ειδικού σχεδιασμού και ανάπτυξης θεμάτων εξετάσεων γλωσσομάθειας και β) την αξιολόγηση αυτής της μαθησιακής εμπειρίας από τους/τις ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευόμενους/ες.

Λέξεις κλειδιά: σχέδιο δράσης-project, ΣΔΕ, συνεργατική ανακαλυπτική μάθηση, ψηφιακά μέσα

Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται το περιεχόμενο και η μεθοδολογία ενός σχεδίου δράσης (project) το οποίο υλοποιήθηκε σε ένα αντιπροσωπευτικό πλαίσιο τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων, το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας. Πριν την αναλυτική παρουσίαση του εν λόγω project, κρίνεται σκόπιμο να γίνει μια σύντομη αναφορά στο εκπαιδευτικό πλαίσιο των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Δύο βασικά χαρακτηριστικά του προγράμματος σπουδών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας είναι ότι αυτό είναι ανοικτό και ευέλικτο (Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως 254/τ. Α'/21-12-2020, άρ. 69, παρ. 3). Επίσης, ως πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων, στοχεύει στην ανάπτυξη του τρίπτυχου: γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, μέσα από το πρόγραμμα των οκτώ γραμματισμών, οι οποίοι συγκροτούν τον βασικό πυρήνα του προγράμματος σπουδών και εναρμονίζονται με τις βασικές οκτώ ικανότητες του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς (Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως 254/τ. Α'/21-12-2020, άρ. 69, παρ. 3). Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας περιλαμβάνει δύο κύκλους φοίτησης (Α' και Β').

Το σχέδιο δράσης (project) στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας διέπεται από τη φιλοσοφία και τις αρχές της μεθόδου Project (Fray, 2015· Ματσαγγούρας, 2008). Μέσα από το πρόγραμμα σπουδών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας δίνεται μεγάλη έμφαση στο εν λόγω εκπαιδευτικό εργαλείο και επιδιώκεται συνειδητά η αξιοποίησή του για την επίτευξη πολλών από τους στόχους των σχολείων αυτών (Επιτροπή Παρακολούθησης και Στήριξης του Έργου των ΣΔΕ, 2013· Χατζηθεοχάρους, 2010). Στη συνέχεια οι όροι "project" και

“σχέδιο δράσης” θα χρησιμοποιούνται για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας με την ίδια ακριβώς σημασία. Το project κατέχει σημαντική θέση στο πρόγραμμα σπουδών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα καλύπτει 25 διδακτικές ώρες, των οποίων οι 20 διατίθενται για τη διδασκαλία των 8 γραμματισμών, οι 2 για συμβουλευτικές υπηρεσίες και οι 3 για το σχέδιο δράσης (Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως 1861/τ. Β'/08-07-2014, άρ. 4, παρ. 6).

Το σκεπτικό, αλλά και η διαδικασία επιλογής τόσο του περιεχομένου όσο και της μεθοδολογίας του σχεδίου δράσης θα παρουσιαστούν στο κύριο μέρος της εργασίας. Οι λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκε προς παρουσίαση το συγκεκριμένο σχέδιο δράσης είναι οι εξής: α) τα στοιχεία της μαθησιακής αυτονομίας και αυτοοργάνωσης που επέδειξαν τα μέλη της ομάδας καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησής του, β) ο πολυπολιτισμκός της χαρακτήρας, γ) τα στοιχεία καινοτομίας του project σε επίπεδο περιεχομένου, μεθοδολογίας και τελικού προϊόντος και δ) η ανάδειξη της παράλληλης καλλιέργειας του κριτικού ψηφιακού και γλωσσικού γραμματισμού, ως απόρροια της ενεργού εμπλοκής των εκπαιδευομένων στο project.

Στον τίτλο της παρούσας εργασίας γίνεται αναφορά στη μαθησιακή αυτονομία, τη συνεργατική ανακαλυπτική μάθηση, τις μεταγνωστικές δεξιότητες και τον ψηφιακό γραμματισμό ως “παράπλευρα οφέλη” του υλοποιηθέντος σχεδίου δράσης. Ο λόγος για τον οποίο τούς δόθηκε αυτός ο χαρακτηρισμός είναι ότι, σύμφωνα με τη φιλοσοφία και το θεωρητικό υπόβαθρο της μεθόδου project στην εκπαίδευση, οι στόχοι της βασίζονται σε τέσσερις κεντρικούς πυλώνες: α) την οικοδόμηση γνώσης, β) την ανάπτυξη δεξιοτήτων (συμπεριλαμβανομένων και κοινωνικών, γ) την ενδυνάμωση του νοητικού δυναμικού και δ) την ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων (Katz & Chard, 2004). Τα “παράπλευρα οφέλη” περιλαμβάνουν στοιχεία ή αποτελέσματα της συλλογικής μαθησιακής διεργασίας, τα οποία, πέραν των αρχικών στόχων, οι οποίοι σχετίζονται με τους παραπάνω πυλώνες και θα περιγραφούν στη συνέχεια, αναδείχθηκαν ή αναδύθηκαν από την ομάδα των εκπαιδευομένων κατά την εξέλιξη της διεργασίας αυτής.

Ξεκινώντας από τον ψηφιακό γραμματισμό ως ένα από τα διαπιστωμένα οφέλη, ο όρος αναφέρεται σε ένα σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων (Baynham, 2002) οι οποίες, αποκτήθηκαν ή καλλιεργήθηκαν περαιτέρω μέσα από την επαφή των εκπαιδευομένων με τα ψηφιακά μέσα στο πλαίσιο εκπόνησης του σχεδίου δράσης. Πιο συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά το υπό παρουσίαση σχέδιο δράσης, μερικά από τα προαναφερθέντα οφέλη ήταν, όπως θα φανεί στη συνέχεια, η δημιουργία πολυτροπικών κειμένων εξ ολοκλήρου από τους/τις εκπαιδευόμενους/ες, η αναζήτηση, αξιολόγηση και ιεράρχηση πληροφοριών από ψηφιακές πηγές, η χρήση των ψηφιακών μέσων για τη δημιουργία, διαχείριση και ηθική διακίνηση υλικού (ήχου και εικόνας), η αναφορά των πηγών και η ευαισθητοποίηση σε θέματα πνευματικών δικαιωμάτων.

Οι μεταγνωστικές δεξιότητες σχετίζονται τόσο με το περιεχόμενο όσο και με τη διεργασία της μάθησης και συνοψίζονται στη φράση “μαθαίνω πώς (να) μαθαίνω” (Baynham, 2002· Fray, 2015). Ειδικά, στην περίπτωση των ενήλικων εκπαιδευόμενων, οι μεταγνωστικές ικανότητες μπορούν, αν καλλιεργηθούν, να επιδράσουν καταλυτικά, όχι μόνο στη μαθησιακή, αλλά και στην επαγγελματική πορεία τους. Ειδικά, στο πλαίσιο του συγκεκριμένου σχεδίου δράσης, οι μεταγνωστικές δεξιότητες επεκτείνονται για να συμπεριλάβουν και μεταγλωσσικές δεξιότητες και συνοψίζονται σε ερωτήματα όπως: “ποιες είναι οι τέσσερις βασικές δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής λόγου που εξετάζονται σε μία εξέταση γλωσσομάθειας;”, “ποια είναι τα βασικά μέρη (δομή) της;”, “τι πρέπει να λάβω υπόψη κατά το σχεδιασμό ενός θέματος εξέτασης (μορφή, περιεχόμενο, διάρκεια κ.ο.κ.);”, “πώς θα διατυπώσω τις οδηγίες, προκειμένου να είναι σαφείς και κατανοητές για τον/την εξεταζόμενο/η;”.

Η συνεργατική ανακαλυπτική μάθηση συνιστά θεμελιώδες στοιχείο της μεθόδου project. Περιλαμβάνει, πέρα από τη συλλογική προσέγγιση ενός ζητήματος, την αναζήτηση

της γνώσης από τον/την ίδιο/α τον/τη μαθητή/ρια, με συνακόλουθη καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της κριτικής προσέγγισης της νέας γνώσης (Katz & Chard, 2004· Ματσαγγούρας, 2003). Παρά το γεγονός ότι η συνεργατική ανακαλυπτική μάθηση είναι συνυφασμένη με το σχέδιο δράσης, στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας συγκαταλέγεται στα "παράπλευρα οφέλη" του. Ο λόγος είναι ότι, όπως θα φανεί στη συνέχεια, τόσο στο επίπεδο συνεργασίας όσο και σε εκείνο της ανακάλυψης, ξεπεράστηκαν κατά πολύ οι αρχικές προσδοκίες, όχι μόνο του συντονιστή, αλλά, κυρίως, των εκπαιδευομένων που έλαβαν μέρος σε αυτό.

Η μαθησιακή αυτονομία ως παιδαγωγική επιδίωξη εκτείνεται πέραν της μαθητοκεντρικής φιλοσοφίας και περιλαμβάνει κοινωνικές παραμέτρους, οι οποίες διασυνδέουν ουσιαστική την εκπαιδευτική με την ευρύτερη κοινότητα (Baynham, 2002). Αυτός είναι ένας από τους θεμελιώδεις στόχους του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας, το οποίο επιδιώκει, μεταξύ άλλων, να συμβάλλει στην ψυχοκοινωνική ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων του, με απώτερο σκοπό την ανάπτυξή τους σε προσωπικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο. Η μαθησιακή αυτονόμηση του/της εκπαιδευόμενου/ης περιλαμβάνει α) την ουσιαστική συμμετοχή του/της στη διαμόρφωση μαθησιακών στόχων, β) τη συσχέτιση του περιεχομένου μάθησης με προσωπικές μαθησιακές ανάγκες, γ) την καλλιέργεια και αξιολόγηση προσωπικών μαθησιακών τεχνικών, δ) την ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων και δ) την αυτοαξιολόγηση και κριτικό αναστοχασμό της μαθησιακής πορείας ως προϋπόθεση για τη σταδιακή ανεξαρτητοποίηση από εξωτερικές επιβραβεύσεις (Κοσσυβάκη, 2006).

Περιγραφή του σχεδίου δράσης

Το υπό παρουσίαση σχέδιο δράσης έλαβε χώρα στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Κέρκυρας κατά το χρονικό διάστημα μεταξύ Ιανουαρίου και Απριλίου 2019. Το θέμα του ήταν το περιεχόμενο και ο τρόπος διεξαγωγής των εξετάσεων γλωσσομάθειας της αγγλικής γλώσσας. Η υλοποίησή του βασίστηκε στον σχεδιασμό μίας ολοκληρωμένης εξέτασης γλωσσομάθειας εξ ολοκλήρου από τους/τις εκπαιδευόμενους/ες του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας, με δημιουργία πρωτότυπων δραστηριοτήτων για τις τέσσερις συνολικά ενότητες εξέτασης, κάθε μία από τις οποίες αντιστοιχεί στις εξής δεξιότητες: α) κατανόηση γραπτού, β) παραγωγή γραπτού, γ) κατανόηση προφορικού και δ) παραγωγή προφορικού λόγου.

Το σκεπτικό στο οποίο βασίστηκε η επιλογή του θέματος, της μεθοδολογίας, καθώς και του τελικού παραδοτέου του project από τους/τις εκπαιδευόμενους και τον συντονιστή του ήταν διττό. Πιο συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά τους/τις εκπαιδευόμενους/ες, όπως αναφέρουν οι ίδιοι/ες στο κείμενο της γραπτής τους εργασίας, βασικός στόχος της επιλογής του συγκεκριμένου project ήταν η εξοικείωσή τους με τη φιλοσοφία και το περιεχόμενο των εξετάσεων γλωσσομάθειας της αγγλικής γλώσσας.

Σε ό,τι αφορά τον εκπαιδευτικό – συντονιστή του εν λόγω σχεδίου δράσης, κατά τον σχεδιασμό και τη συνδιαμόρφωσή του με τους εκπαιδευόμενους έλαβε υπόψη τον σκοπό και τους στόχους τόσο του project, όπως αυτό υλοποιείται στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, όσο και γενικότερα των Σχολείων αυτών ως σχολικών μονάδων εκπαίδευσης ενηλίκων. Με βάση τα παραπάνω, απώτερος σκοπός της υλοποίησης του project ήταν η συνολική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων και η προαγωγή της συμμετοχής τους στο κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι. Ειδικότεροι στόχοι ήταν: α) η απόκτηση και περαιτέρω καλλιέργεια γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, β) η ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους, γ) η δημιουργία των προϋποθέσεων για την ένταξη ή βελτίωση της θέσης τους στον χώρο εργασίας, μέσα από την κοινωνικογνωστική τους ενδυνάμωση (ΦΕΚ 1861/τ. Β'/08-07-2014, άρθρο 2).

Οι παραπάνω στόχοι των εκπαιδευομένων και του εκπαιδευτή, σε ό,τι αφορά τον σχεδιασμό του εν λόγω project, αναλύονται στα εξής: α) απόκτηση ειδικότερων γνώσεων σχετικά με το περιεχόμενο και τον τρόπο διεξαγωγής των εξετάσεων πιστοποίησης της αγγλικής γλώσσας, β) η βελτίωση της αγγλικής γλώσσας, γ) η προαγωγή του κριτικού

γλωσσικού γραμματισμού, δ) η καλλιέργεια του ψηφιακού γραμματισμού, ε) η ανάπτυξη μεταγνωστικών ικανοτήτων (μαθαίνοντας πώς μαθαίνουν), στ) η ανάπτυξη ομαδοσυνεργατικών δεξιοτήτων, ζ) η προαγωγή της ανακαλυπτικής μάθησης και της αυτονομίας των εκπαιδευομένων στην αναζήτηση της γνώσης και η) η καλλιέργεια δεξιοτήτων παρουσίασης και ομιλίας μπροστά σε κοινό.

Σε ό,τι αφορά την επιλογή του θέματος του project, ακολουθήθηκε η συνήθης διαδικασία επιλογής θεμάτων σχεδίων δράσης που ακολουθείται στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: οι εκπαιδευόμενοι/ες και των δύο κύκλων του Σχολείου σε ολομέλεια με την παρουσία των εκπαιδευτικών καλούνται να προτείνουν θέματα σχεδίων δράσης, αφού προηγουμένως ενημερωθούν για το στόχο και το σκεπτικό τους (διεπιστημονικότητα, ομαδοσυνεργατική μεθοδολογία κ.ο.κ.) (Επιτροπή Παρακολούθησης και Στήριξης του Έργου των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, 2013· Χατζηθεοχάρους, 2010). Τα προτεινόμενα θέματα συγκεντρώνονται, ομαδοποιούνται αν κριθεί σκόπιμο, και στη συνέχεια τίθενται σε ψηφοφορία. Οι εκπαιδευόμενοι/ες σημειώνουν τρεις επιλογές θεμάτων με σειρά προτίμησης και στη συνέχεια γίνεται από τον σύλλογο διδασκόντων η κατανομή των εκπαιδευομένων σε ομάδες σχεδίου δράσης, με βάση τις επιλογές τους, συνεκτιμώμενων και παραγόντων, όπως η ισορροπία των ομάδων ως προς τον αριθμό των μελών, αλλά και τη σύνθεση (συμπερίληψη εκπαιδευόμενων διαφορετικών κύκλων και τμημάτων).

Με βάση τα παραπάνω γίνεται προφανές ότι η ομάδα του σχεδίου δράσης είναι μία ετερογενής ομάδα, όχι μόνο σε επίπεδο κύκλου φοίτησης και τμήματος, αλλά, ειδικά στην περίπτωση του υπό παρουσίαση Project, και σε επίπεδο φύλου, ηλικίας και, κυρίως, εθνικοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, η ομάδα του project ήταν δωδεκαμελής. Τα μέλη της, 8 γυναίκες και 4 άνδρες, είχαν ηλικία από 33 έως και 55 έτη και συνδύαζαν τις εξής υπηκοότητες: ελληνική, ρωσική, νιγηριανή, αλβανική, ελληνική / αυστραλιανή και ελληνική / αμερικανική. Οι 8 από τους 12 ήταν (τουλάχιστον) δίγλωσσοι και αντίστοιχη ήταν η αναλογία των εκπαιδευομένων που είχαν ως μητρική γλώσσα την ελληνική. Η ετερογένεια αυτή στην ομάδα του project επιδιώκεται, καθώς συμβάλλει στη σφαιρική προσέγγιση του θέματος και στη συμπερίληψη διαφορετικών οπτικών και εμπειριών, καθώς και στη σύνθεσή τους για τη δημιουργία ενός συλλογικού έργου. Ερευνητικά δεδομένα από μελέτες της ομαδοσυνεργατικής μεθοδολογίας έχουν καταδείξει ότι δύο βασικά στοιχεία που συμβάλλουν στην επίτευξη μακροπρόθεσμων ακαδημαϊκών στόχων είναι η διασφάλιση ομάδων μικτών κοινωνικοδημογραφικών και εθνοπολιτισμικών χαρακτηριστικών και η εστίαση σε συνεργατικούς στόχους (Johnson & Johnson, 1985· Επιτροπή Παρακολούθησης και Στήριξης του Έργου των ΣΔΕ, 2013· Χατζηθεοχάρους, 2010).

Το αποτέλεσμα της συνεργασίας των ομάδων ήταν η δημιουργία ενός εργαλείου εξέτασης της αγγλικής γλώσσας, το οποίο, βασιζόμενο στο πρότυπο και τις προδιαγραφές των εξετάσεων για τη λήψη του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας (ΚΠΓ), αποτελείται από τέσσερις ενότητες: α) κατανόηση γραπτού (reading), β) παραγωγή γραπτού (writing), γ) κατανόηση προφορικού (listening) και δ) παραγωγή προφορικού λόγου (speaking) (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών και Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2016). Κατόπιν σχετικής απόφασης της ομάδας, το επίπεδο γλωσσομάθειας για το οποίο προορίζεται το εν λόγω εργαλείο είναι το Α1-Α2. Κάθε μία από τις επιμέρους δραστηριότητες εξέτασης στις τέσσερις ενότητες περιλαμβάνει οδηγίες στην ελληνική και αγγλική γλώσσα, βάσει των προτύπων του ΚΠΓ για το συγκεκριμένο επίπεδο.

Το σχέδιο δράσης ολοκληρώθηκε με τη δημιουργία μίας συλλογικής εργασίας με τίτλο "Εξετάσεις Πιστοποίησης στην Αγγλική Γλώσσα", η οποία κατατέθηκε στο ΣΔΕ ως το τελικό παραδοτέο του ομότιτλου project, σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή κα παρουσιάστηκε από τους ίδιους τους εκπαιδεύομενους στην τελετή παρουσίασης των project, ενώπιον των συνεκπαιδευόμενων, των καθηγητών και προσκεκλημένων στις 19 Απριλίου 2019. Η παρουσίαση του σχεδίου δράσης στην παρούσα εργασία βασίζεται στη συνοπτική

περιγραφή του περιεχομένου και της μορφής της τελικής αυτής εργασίας. Οι λόγοι είναι ότι α) το εισαγωγικό της μέρος περιγράφει τη μεθοδολογία του συνολικού project, β) το κύριο μέρος της συνιστά το εργαλείο εξέτασης που συνδημιούργησαν οι εκπαιδευόμενοι/ες και γ) η εργασία συντάχθηκε από τους/τις ίδιους/ες και, ως εκ τούτου, μεταφέρει τη συλλογική και, για το λόγο αυτό, αξιόπιστη και ακριβή ματιά των ίδιων των συμμετεχόντων/ουσών. Όπως αναφέρουν λοιπόν οι εκπαιδευόμενοι/ες στην εργασία τους, βασικός στόχος τους ήταν η εξοικείωση με τη φιλοσοφία και το περιεχόμενο των εξετάσεων γλωσσομάθειας της αγγλικής γλώσσας.

Για την υλοποίηση του project, η ομάδα πραγματοποίησε συνολικά έντεκα τρίωρες συναντήσεις. Οι πρώτες είχαν ως αντικείμενο τη συνδιαμόρφωση των ειδικών στόχων του σχεδίου δράσης βάσει των προσδοκιών του κάθε μέλους της ομάδας, την κατανομή ρόλων και αρμοδιοτήτων, καθώς και μία βιβλιογραφική και διαδικτυακή έρευνα εκ μέρους τους, ώστε να επιλέξουν το εργαλείο εξέτασης στο οποίο θα βασίσουν εκείνο που οι ίδιοι θα δημιουργήσουν. Οι εκπαιδευόμενοι/ες αποφάσισαν να βασιστούν στις προδιαγραφές του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας για τη δημιουργία του δικού τους εργαλείου εξέτασης (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών και Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2016). Μεταξύ των κριτηρίων που καθόρισαν την απόφασή τους ήταν τα εξής: όπως διαπίστωσαν από την περιήγησή τους στην επίσημη ιστοσελίδα του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2021), οι εξετάσεις διοργανώνονται από το Υπουργείο Παιδείας και συνδέονται με τη δημόσια εκπαίδευση, δεν έχουν κερδοσκοπικό χαρακτήρα, οδηγούν στη λήψη αναγνωρισμένου πιστοποιητικού στην Ευρωπαϊκή Ένωση και παρέχει δωρεάν ηλεκτρονικά βιβλία και πρόσβαση σε θέματα παλαιότερων ετών (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2021).

Πριν τον χωρισμό σε υποομάδες εργασίας και την ανάληψη συγκεκριμένων ρόλων, οι ομάδες αφιέρωσαν χρόνο τόσο εντός όσο και εκτός των τρίωρων συναντήσεων για να εξασκηθούν με τεστ παλαιότερων ετών και να εξοικειωθούν με τη μεθοδολογία των εξετάσεων, μέσα από την ιστοσελίδα του ηλεκτρονικού σχολείου (e-school) του ΚΠΓ (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών και Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2021). Στη συνέχεια, δημιουργήθηκαν τέσσερις ομάδες εργασίας, κάθε μία από τις οποίες ανέλαβε να σχεδιάσει πρωτότυπες δραστηριότητες εξέτασης για κάθε μία από τις τέσσερις εξεταζόμενες δεξιότητες: α) κατανόηση γραπτού (ομάδα reading), β) παραγωγή γραπτού (ομάδα writing), γ) κατανόηση προφορικού (ομάδα listening) και δ) παραγωγή προφορικού λόγου (ομάδα speaking). Αξίζει να σημειωθεί ότι, όπως φαίνεται και στην εργασία των εκπαιδευομένων στην οποία παρουσιάζεται το εργαλείο εξέτασης, η συνεργασία για τη δημιουργία των επιμέρους ενοτήτων εξέτασης (modules) δεν ήταν μόνο ενδοομαδική, αλλά και διαομαδική, καθώς μέλη της μίας ομάδας συνεργάζονταν με μέλη της άλλης, προκειμένου να συνεισφέρουν στο project με ειδικές γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες. Αναφέρεται ενδεικτικά το παράδειγμα μίας εκπαιδευόμενης, η οποία, ως μέλος της ομάδας "speaking", ανέλαβε να βγάλει φωτογραφίες για την προφορική εξέταση, να σχεδιάσει τη δραστηριότητα βάσει των φωτογραφιών της και να συντάξει τις ερωτήσεις εξέτασης, ενώ σε άλλη φάση εκφώνησε έναν από τους διαλόγους για την ομάδα listening, το σενάριο για τον οποίο εκφώνησε επίσης η ίδια.

Η διαομαδική συνεργασία προέκυψε από την ανάγκη για ποικιλία και εύρος στα ηχητικά αποσπάσματα και διαφορετικές φωνές για τη δραστηριότητα εξέτασης της κατανόησης προφορικού λόγου, καθώς και από την ανάγκη αξιοποίησης διαφορετικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει το υψηλό τους κίνητρο, την ανάληψη πρωτοβουλιών, αλλά και το συλλογικό πνεύμα που τους χαρακτηρίζει. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό παράδειγμα αξιοποίησης των προσωπικών εμπειριών, του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα της ομάδας, καθώς και των ιδιαίτερων ενδιαφερόντων και κλίσεών τους είναι το παρακάτω: μία εκπαιδευόμενη η οποία έζησε για αρκετά χρόνια της

ζωής της στην Αυστραλία, αποφάσισε να δημιουργήσει μία άσκηση παραγωγής γραπτού λόγου (συγγραφή ταξιδιωτικής κάρτας σε συγγενείς) με θέμα την περιγραφή ενός ταξιδιού στην Αυστραλία. Τόσο το περιεχόμενο όσο και η δομή της άσκησης, η οποία παρουσιάστηκε στην τελετή παρουσίασης των project του Σχολείου στις 19 Απριλίου του 2019, διαπιστώθηκε ότι, κατά σύμπτωση, συνέπεσαν με το περιεχόμενο και τη δομή αντίστοιχης δραστηριότητας εξέτασης στις εξετάσεις ΚΠΓ του Μαΐου 2019.

Το παραπάνω παράδειγμα παρατίθεται αφενός για να καταδειχθεί η συνάφεια και ο εύστοχος τρόπος με τον οποίο προσεγγίσθηκε από την ομάδα η δημιουργία του εργαλείου εξέτασης και αφετέρου για να γίνει σαφές το πόσο θετικά επηρέασε την αυτοεκτίμησή τους σχετικά με την επιτυχία του στόχου τους να εξοικειωθούν με το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία των εξετάσεων του ΚΠΓ. Επιπροσθέτως, η αλλαγή σε επίπεδο στάσεων επιτεύχθηκε και για έναν ακόμη λόγο: ενδυναμώθηκε η αυτοπεποίθησή τους σε ό,τι αφορά την ικανότητά τους να δημιουργήσουν οι ίδιοι/ες ένα εργαλείο εξέτασης, μέρους του οποίου προσομοιάζει σε μεγάλο βαθμό με το πραγματικό, γεγονός που έχει άμεση σχέση με την επιτυχία του τελικού προϊόντος του project.

Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά τους ρόλους που ανέλαβαν οι εκπαιδευόμενοι/ες, συνοψίζονται στους εξής: 1) σχεδιασμός δραστηριοτήτων, 2) επιλογή υλικού (εικόνες, κείμενα), 3) σύνταξη οδηγιών στα ελληνικά και αγγλικά, 4) έρευνα στο διαδίκτυο και σε έντυπα για αναζήτηση πληροφοριών, 5) δημιουργία πολυτροπικών κειμένων για κάθε μία από τις δραστηριότητες εξέτασης, 6) ηχογράφηση διαλόγων και εκφώνηση ερωτήσεων/περιγραφών, 7) λήψη φωτογραφιών, 8) δημιουργία ηλεκτρονικής παρουσίασης, 9) σύνταξη κειμένου εργασίας, 10) δακτυλογράφηση κειμένου εργασίας, 11) τήρηση ημερολογίου και 12) παρουσίαση του project στην αντίστοιχη τελετή του Σχολείου.

Ο συντονιστής του project, ο οποίος ήταν και ο καθηγητής του αγγλικού γραμματισμού σε ένα από τα τέσσερα τμήματα του Σχολείου, ανέλαβε τους εξής ρόλους: α) συντονισμό των ομάδων εργασίας, β) παροχή πληροφοριών και διευκρινίσεων σχετικά με το πλαίσιο διεξαγωγής των εξετάσεων γλωσσομάθειας, γ) επίλυση αποριών και παροχή διευκρινίσεων σε τεχνικά ζητήματα, δ) επίβλεψη της τήρησης ημερολογίου, ε) χορήγηση τεστ παλιότερων ετών στους/τις εκπαιδευόμενους/ες για εξάσκηση, στ) επιμέλεια του τελικού κειμένου και της ηλεκτρονικής παρουσίασης και ζ) χειρισμό του Η/Υ (εναλλαγή των διαφανειών παρουσίασης) κατά την παρουσίαση του project από την ομάδα στην τελετή. Τόσο η θεματολογία του project όσο και το γεγονός ότι κάθε σχέδιο δράσης στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας επιδιώκεται να συντονίζεται από δύο τουλάχιστον εκπαιδευτές, οδήγησαν στη συνεργασία του συντονιστή του Project με την υποδιευθύντρια του Σχολείου και εκπαιδεύτρια του αγγλικού γραμματισμού στα άλλα τρία τμήματα του Σχολείου. Η τελευταία μοιράστηκε με τον συντονιστή του project την εμπειρία της και τις ειδικότερες γνώσεις της στη μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων (και, συγκεκριμένα, της αγγλικής γλώσσας) κατά τις διαφορετικές φάσεις συντονισμού του εν λόγω project.

Αναδρομική έρευνα: η ανατροφοδότηση των εκπαιδευομένων για το project

Την ολοκλήρωση της συγγραφής του τελικού προϊόντος ακολούθησε η παρουσίασή του στην τελετή παρουσίασης των project του Σχολείου. Οι εκπαιδευόμενοι/ες επισήμαναν στην τελετή το γεγονός ότι το project όχι μόνο ανταποκρίθηκε, αλλά και ξεπέρασε τις αρχικές τους προσδοκίες, τόσο σε επίπεδο συνεργασίας όσο και προδιαγραφών του τελικού προϊόντος. Όπως γράφουν και στην τελική τους εργασία, στα θετικά στοιχεία από τη συμμετοχή τους στο project οι εκπαιδευόμενοι/ες συμπεριέλαβαν α) τη δημιουργική συνεργασία, β) τις γνώσεις που απέκτησαν για την αγγλική γλώσσα, γ) την εξοικείωσή τους με το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία της εξέτασης για το ΚΠΓ και δ) το ότι “έπιασαν” ένα από τα θέματα των εξετάσεων.

Πέραν της άτυπης αξιολόγησης που προαναφέρθηκε, οι εννέα από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες του project έλαβαν μέρος και σε μία αναδρομική έρευνα αξιολόγησης / ανατροφοδότησης του project. Η έρευνα έλαβε χώρα δύο χρόνια μετά την

παρουσίασή του και είχε ως στόχο τη διερεύνηση της εμπειρίας που αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους σε αυτό με βάση τις αυτοαναφορές τους σε ό,τι αφορά συγκεκριμένες παραμέτρους του project. Στο πλαίσιο της αναδρομικής έρευνας, οι απόφοιτοι/ες – πλέον – κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελούταν από 18 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Πιο συγκεκριμένα, οι εννέα από τους δώδεκα απόφοιτους/ες εντοπίστηκαν και δέχθηκαν να λάβουν μέρος στην αναδρομική έρευνα – αξιολόγηση του σχεδίου δράσης. Το ερωτηματολόγιο το οποίο κλήθηκαν να συμπληρώσουν περιλάμβανε ερωτήσεις αξιολόγησης καθενός από τους ρόλους που ανέλαβαν, ως προς τις εξής παραμέτρους: α) κατά πόσο συνέβαλαν στην απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων και στην αλλαγή στάσεων β) πόσο ευχάριστοι τους φάνηκαν, γ) πόσο και με ποιους τρόπους συνέβαλαν στη διαμόρφωση του τελικού προϊόντος. Επιπλέον, τους ζητήθηκε να αξιολογήσουν α) το κλίμα της ομάδας, β) τη συμβολή του project στην εξοικείωσή τους με την αγγλική γλώσσα και τις εξετάσεις πιστοποίησης, γ) το βαθμό ανταπόκρισης του project στις αρχικές τους προσδοκίες και δ) το βαθμό και τον τρόπο ενασχόλησής τους με τα ψηφιακά μέσα.

Όλοι/ες οι εκπαιδευόμενοι/ες ανέφεραν ότι καθένας από τους ρόλους που ανέλαβαν συνέβαλε στην απόκτηση νέων γνώσεων ή δεξιοτήτων (5 απάντησαν "πάρα πολύ", 3 "πολύ" και 1 "αρκετά"). Καλούμενοι/ες να θυμηθούν πόσους και ποιους ρόλους είχαν αναλάβει στο project, οι 7 από τους/τις 9 ανέφεραν ότι ανέλαβαν τουλάχιστον τέσσερις διαφορετικούς ρόλους. Δύο εκπαιδευόμενοι/ες ανακάλεσαν δύο διαφορετικούς ρόλους. Πέραν την απόκτησης νέων γνώσεων και της καλλιέργειας δεξιοτήτων τις οποίες ανέφεραν στο σύνολό τους οι απόφοιτοι/ες ως αποτελέσματα της συμμετοχής τους, οι 5 από τους/τις 9 ερωτηθέντες/είσες απάντησαν ότι μέσα από τα καθήκοντα που ανέλαβαν στο πλαίσιο του project διαπίστωσαν ότι άλλαξαν και στάσεις ή απόψεις (αναφέρονται ενδεικτικά η άρση της επιφυλακτικότητάς τους σχετικά α) με τη συμμετοχή σε εξετάσεις πιστοποίησης γλωσσομάθειας και β) με την παρουσίαση μπροστά σε κοινό).

Ως προς τη χρήση των τεχνολογιών πληροφοριών και επικοινωνίας από τους/τις ίδιους/ες για τις ανάγκες του σχεδίου δράσης, είναι χαρακτηριστικό ότι οι 8 στους/τις 9 ανέφεραν τουλάχιστον τρεις από τους παρακάτω τρόπους με τους οποίους ήρθαν σε επαφή με τα ψηφιακά μέσα στο πλαίσιο εκπόνησης του project: α) χρήση μηχανής αναζήτησης στο διαδίκτυο, β) ηχογράφηση φωνής σε ψηφιακό μέσο, γ) αποθήκευση και επεξεργασία εικόνων από το διαδίκτυο, δ) καταγραφή και διαχείριση εικόνας σε ψηφιακό μέσο, ε) επεξεργασία κειμένου σε Η/Υ, στ) δημιουργία ηλεκτρονικής παρουσίασης.

Σε ό,τι αφορά ψυχοκοινωνικές παραμέτρους, όπως η ευχαρίστηση που άντλησαν μέσα από την ανάληψη συγκεκριμένων ρόλων και το κλίμα της ομάδας, όλοι/ες το χαρακτήρισαν ζεστό και φιλικό. Οι 7 από τους 9 ανέφεραν ότι οι δραστηριότητες στις οποίες έλαβαν μέρος τους φάνηκαν πάρα πολύ ευχάριστες. Δύο εκπαιδευόμενες τις χαρακτήρισαν πολύ ευχάριστες, αλλά η μία από αυτές έκανε την εξής διαβάθμιση: ο σχεδιασμός ασκήσεων, η παρουσίαση της εργασίας στην τελετή και η σύνταξη του τελικού κειμένου της φάνηκαν πολύ ευχάριστες, η λήψη φωτογραφιών και η συγκέντρωση εικόνων από το διαδίκτυο αρκετά ευχάριστες, ενώ η τήρηση του ημερολογίου ομάδων λίγο ευχάριστη.

Όλοι/ες οι ερωτηθέντες/είσες ανέφεραν ότι μέσα από τη συμμετοχή τους στο Project, η επαφή τους με τα ψηφιακά μέσα ήταν μεγαλύτερη από ό,τι στα άλλα μαθήματα του Σχολείου. Το ίδιο ανέφεραν και για τη συνεργασία τους με τους/ τις συνεκπαιδευόμενούς/ές τους οι 7 από τους 9, ενώ οι άλλοι 2 τη χαρακτήρισαν αντίστοιχη με τα άλλα μαθήματα. Οι 6 από τους/τις 9 ανέφεραν ότι μέσα στο πλαίσιο συμμετοχής τους στο project εργάστηκαν περισσότερο από ό,τι σε άλλα μαθήματα. Αξίζει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο ότι σε ακόλουθη ερώτηση σχετικά με το ποιους ρόλους ανέλαβε ο καθηγητής / συντονιστής του Project, η πλειονότητα των αποφοίτων ανέφεραν α) το συντονισμό των ομάδων, β) την παροχή διευκρινίσεων και γ) την παροχή βοήθειας σε τεχνικά θέματα. Απαντήσεις όπως "έγραψε το κείμενο της εργασίας", "έφτιαξε την

παρουσίαση", "αποφάσισε τη μορφή και το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων", δεν επιλέχθηκαν από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες.

Οι 9 απόφοιτοι/ες ρωτήθηκαν τέλος α) πόσο χρήσιμο βρήκαν το συγκεκριμένο project, β) κατά πόσο ανταποκρίθηκε στις αρχικές προσδοκίες τους, γ) πόσο πιστεύουν ότι συνέβαλε στην εξοικείωσή τους με την αγγλική γλώσσα και δ) πόσο πιστεύουν ότι συνέβαλε στην εξοικείωσή τους με τον τρόπο διεξαγωγής των εξετάσεων πιστοποίησης της αγγλικής γλώσσας. Οι 6 από τους/τις 9 απάντησαν "πάρα πολύ" σε όλες τις ερωτήσεις. Από τους/τις υπόλοιπους/ες 3, οι απαντήσεις κυμάνθηκαν από "πολύ" έως "πάρα πολύ" εκτός από μία απόφοιτη, η οποία ανέφερε ότι το project ανταποκρίθηκε "αρκετά" στις προσδοκίες της και τη βοήθησε "αρκετά" να εξοικειωθεί με τον τρόπο διεξαγωγής των εξετάσεων πιστοποίησης.

Συμπεράσματα

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, το σχέδιο δράσης ανταποκρίθηκε στο γενικό σκοπό και τους επιμέρους στόχους του, καθώς και στις προσδοκίες των συμμετεχόντων/ουσών. Πέραν αυτών, διαπιστώθηκαν και "παράπλευρα οφέλη", όπως αυτά περιγράφονται στο εισαγωγικό μέρος της εργασίας. Στο σκεπτικό του σχεδίου δράσης περιλαμβάνεται η "μετατροπή" του εκπαιδευόμενου/ης από εξεταζόμενο/η σε ειδικό δημιουργίας θεμάτων εξετάσεων. Η μετάβαση από τον έναν ρόλο στον άλλον απαιτεί την καλλιέργεια μεταγνωστικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων, γεγονός που επιτεύχθηκε, όπως προκύπτει αφ' ενός από τη μορφή του τελικού προϊόντος και αφ' ετέρου από το γεγονός ότι ένα από τα θέματα που επινόησε μέλος της ομάδας ταυτίστηκε ως προς τη δομή και το περιεχόμενο με εκείνο των εξετάσεων του ΚΠΓ, οι οποίες διεξήχθησαν έναν περίπου μήνα μετά την παρουσίαση του project. Οι προαναφερθείσες δεξιότητες συνιστούν μέρος του κριτικού γλωσσικού γραμματισμού, ο οποίος, μεταξύ άλλων, προϋποθέτει εκ μέρους του/της συντάκτη/ριας ενός κειμένου την κριτική επίγνωση του σκοπού, των στόχων, της δομής, του περιεχομένου και του αποδέκτη του κειμένου (Baynham, 2002· Ντίνας & Γιώτη, 2016).

Το σχέδιο δράσης σε όλα του τα στάδια βασίστηκε στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των εκπαιδευομένων: Τα μέλη της ομάδας επέλεξαν το συγκεκριμένο θέμα, καθώς ένιωσαν την ανάγκη να έλθουν σε συστηματικότερη επαφή με την αγγλική γλώσσα, πέραν εκείνης που προβλέπεται μέσα από το πρόγραμμα σπουδών για τον αγγλικό γραμματισμό (ποσοτικό κριτήριο), αλλά και μέσα από το πρίσμα της αγγλικής γλώσσας ως αντικειμένου εξέτασης (ποιοτικό κριτήριο). Για τον σκοπό αυτό συναποφάσισαν ότι το επίπεδο γλωσσομάθειας στο οποίο θα απευθύνεται το εργαλείο εξέτασης θα είναι το Α1-Α2, βασισμένα στις δικές τους ανάγκες, ως μελλοντικοί/ές εξεταζόμενοι/ες. Τα παραπάνω συνιστούν πρωτογενείς πηγές κινήτρου, καθώς σχετίζονται με τις εσωτερικές επιθυμίες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων, και, όπως καταδείχθηκε και από το συγκεκριμένο project, αποτελούν θετικούς προγνωστικούς παράγοντες για την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων στο project (Katz & Chard, 2003· Rogers, 1970· Ματσαγγούρας, 2003).

Οι εκπαιδευόμενοι/ες αξιοποίησαν τα προσωπικά βιώματα και τις εμπειρίες τους από την καθημερινότητά τους για να αντλήσουν υλικό για το συγκεκριμένο σχέδιο δράσης. Πιο συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά τα προσωπικά βιώματα, η επιλογή του θέματος εξέτασης με το ταξίδι στην Αυστραλία (χώρα καταγωγής της εκπαιδευόμενης που το σχεδίασε) αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα. Ένα ενδεικτικό παράδειγμα του τρόπου αξιοποίησης των εμπειριών της καθημερινότητας κατά τον σχεδιασμό του εγχειριδίου εξέτασης είναι η πρωτοβουλία λήψης φωτογραφιών από καταστήματα και χώρους εργασίας, ένας εκ των οποίων αποτελεί εργασιακό πλαίσιο της εκπαιδευόμενης που έβγαλε τις φωτογραφίες και σχεδίασε τις ερωτήσεις για την εξέταση παραγωγής προφορικού λόγου. Όπως γίνεται σαφές, το προσωπικό βίωμα αποτέλεσε τη βάση όχι μόνο της μεθοδολογίας του σχεδίου δράσης, μέσα από την ενεργό εμπλοκή όσων μετείχαν σε αυτό, αλλά και της θεματολογίας του, καθώς οι εκπαιδευόμενοι/ες το αξιοποίησαν κατά τη δημιουργία του περιεχομένου του τελικού προϊόντος. Η εμπλοκή που αναφέρεται παραπάνω, το τελικό προϊόν, αλλά και η

ανατροφοδότηση των εκπαιδευομένων μετά την ολοκλήρωση του project καταδεικνύουν τη σημασία και τα οφέλη της βιωματικής μάθησης και επιβεβαιώνουν την άποψη ότι η εμπειρία αποτελεί τη βάση κάθε μάθησης και ότι η μάθηση δε μπορεί να επισυμβεί χωρίς την αναζήτηση και τη δημιουργία προσωπικού νοήματος (Rogers, 2003· Σωτηριάδης, 2010).

Ένας από τους στόχους του σχεδίου δράσης ήταν η ανάπτυξη του κριτικού ψηφιακού γραμματισμού. Οι τρόποι με τους οποίους εκτιμάται ότι επιτεύχθηκε ο στόχος είναι: η μέριμνα των εκπαιδευομένων για παράθεση των πηγών όσων εικόνων αντλήθηκαν από το διαδίκτυο, η επισήμανση των ονομάτων των μελών της ομάδας τα οποία δημιούργησαν πρωτότυπο ψηφιακό υλικό (φωτογραφίες, κείμενα ασκήσεων κ.ο.κ), η δημιουργία πολυτροπικών κειμένων βάσει προδιαγραφών (του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας) και η αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο (όπως οι φορείς διεξαγωγής εξετάσεων γλωσσομάθειας), βάσει κριτηρίων με συνακόλουθη αξιολόγηση και προτεραιοποίηση εκείνων που τελικά θα επιλεγούν.

Το project, όχι απλώς διατήρησε, αλλά και εξέλιξε μερικά από τα θεμελιώδη στοιχεία της ομώνυμης μεθόδου, ως αποτέλεσμα δημιουργικών πρωτοβουλιών των μελών του: ανάληψη προσωπικής ευθύνης για το σχεδιασμό και την υλοποίησή του από τα μέλη της ομάδας, εναλλαγή σε διαφορετικούς ρόλους, ανάληψη πρωτοβουλιών όπως η λήψη πρωτότυπων φωτογραφιών από τους/τις ίδιους/ες, η συγγραφή και εκφώνηση διαλόγων και, συνακόλουθα, ανάπτυξη και διαομαδικής πέραν της ενδοομαδικής συνεργασίας, όταν αυτό κρινόταν αναγκαίο από τα μέλη των ομάδων του project.

Ένας από τους στόχους του project, τον οποίο συνειδητά επιδίωξε ο συντονιστής του, ήταν η διασφάλιση των προϋποθέσεων για προαγωγή της αυτονομίας και της υπευθυνότητας των εκπαιδευομένων, υιοθετώντας μία φιλοσοφία – και μεθοδολογία – παιδαγωγικής αυτοδιαχείρισης (Noye & Piveteau, 1999). Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος του εκπαιδευτή περιορίστηκε, κατά κοινή ομολογία, στον συντονισμό, την παροχή στήριξης και τη διακριτική εποπτεία του έργου των ομάδων, δίνοντας τον πρώτο λόγο σε αυτές και τα μέλη τους καθ' όλη τη διάρκεια του project. Τα μέλη των ομάδων με τη σειρά τους συναποτέλεσαν μία κοινότητα μάθησης, στο πλαίσιο της οποίας, όπως ανέφεραν και τα ίδια, συνεργάστηκαν σε θετικό κλίμα, ήρθαν σε επαφή με τα ψηφιακά μέσα (μηχανή αναζήτησης, ηχογράφηση φωνής, λήψη φωτογραφιών, σύνταξη ψηφιακού εγγράφου και παρουσίασης) και ζ) εναλλάχθηκαν σε διαφορετικούς ρόλους. Όλες οι παραπάνω δραστηριότητες συνθέτουν διαφορετικές εκδοχές της διερευνητικής / ανακαλυπτικής μάθησης, διεργασία, η οποία, όπως προκύπτει από τις αναφορές όλων όσοι/ες συμμετείχαν σε αυτό, αποτέλεσε το κοινό βίωμα των μελών της ομάδας του σχεδίου δράσης που παρουσιάστηκε.

Αναφορές

Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Fray, K. (2015). *Η μέθοδος Project. Μία μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Johnson R. T. & Johnson, D. W. (1985). Student-student interaction: Ignored but powerful. *Journal of Teacher Education*, 56(4), 22-26.

Katz, J. G. & Chard, S. C. (2004). *Η μέθοδος Project: Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ατραπός.

Noye, D. & Piveteau, J. (1999). *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rogers, C. (1970). *Carl Rogers on encounter groups*. New York: Harper & Row.

Rogers, C. (2003). *On becoming a person*. London: Little, Brown Book Group.

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (2021). *Ιστοσελίδα του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας*. (Διαθέσιμο: The KPG exams (uoa.gr), προσπελάστηκε στις 10/5/2021).

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών και Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (2016). *ΚΠΓ. Προδιαγραφές των εξετάσεων*. (Διαθέσιμο: https://rcel2.enl.uoa.gr/kpg/files/KPG_Prodiagrafes.pdf, προσπελάστηκε στις 25/05/2021).

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών και Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (2021). *Ηλεκτρονικό Σχολείο του ΚΠΓ*. (Διαθέσιμο: https://rcel2.enl.uoa.gr/kpgeschool/kpg-matia.html, προσπελάστηκε στις 22/4/2021).

Επιτροπή Παρακολούθησης και Στήριξης του Έργου των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. (2013). *Οδηγός εκπαιδευτικού Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης.

Κοσσυβάκη, Φ. (2006). *Εναλλακτική διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Η Σχολική Τάξη: Χώρος-Ομάδα-Πειθαρχία-Μέθοδος.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ντίνας, Κ. & Γιώτη, Γ.Ε. (2016). *Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Σωτηριάδης, Δ. (2010). *Θεωρίες μάθησης και βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων*. Σέρρες: Γεωτεχνικό Επιμελητήριο Ελλάδας.

Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως 1861/τ. Β'/08-07-2014. *Κανονισμός Οργάνωσης και Λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως 254/τ. Α'/21-12-2020. *Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Χατζηθεοχάρους, Π. (2010). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Εκπαιδευτικό υλικό*. Αθήνα: Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.

Πλήρη Άρθρα – Εισηγήσεις -Βιντεοεισηγήσεις
Εκπαιδευτική Ψυχολογία

Πώς εκφράζονται τα προβλήματα συμπεριφοράς και πώς εξελίσσονται κατά την πορεία της ανάπτυξης (βρεφική, νηπιακή, σχολική και εφηβική)

Καμπουρόπουλος Ιωάννης
Εκπαιδευτικός ΓΕΛ. Καλαμπάκας
kampour65@yahoo.gr

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση των τρόπων και των μορφών με τις οποίες εκφράζονται τα προβλήματα συμπεριφοράς που προκαλούν η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητας, η Προκλητική – Εναντιωματική και η Διαταραχή Συμπεριφοράς κατά το ηλικιακό φάσμα από την πρώιμη παιδική ηλικία έως την απαρχή της ενήλικης ζωής και η παρακολούθηση της εξελικτικής τους πορείας κατά το διάστημα αυτό. Βασικός στόχος της, η κατανόηση και η ερμηνεία των ψυχοπαθολογικών μηχανισμών που ευθύνονται για την εμφάνιση και την ανάπτυξη των Διαταραχών Συμπεριφοράς, των παραγόντων/συνθηκών που τις διατηρούν και τις ενισχύουν, όπως και αυτών που λειτουργούν προστατευτικά στην εκδήλωση και την εξέλιξή τους. Η συγκεκριμένη προσέγγιση αναμένεται να αναδείξει τα κύρια χαρακτηριστικά αυτών των διαταραχών και την εξέλιξή τους με στόχο τον εντοπισμό αυτών των παθήσεων και με προοπτική τη βελτίωση της ψυχικής υγείας των παιδιών που υποφέρουν από αυτές και της ατομικής και κοινωνικής λειτουργικότητάς τους.

Λέξεις κλειδιά: ΔΕΠΥ, προκλητική εναντιωματική διαταραχή, διαταραχή συμπεριφοράς, χαρακτηριστικά, εξέλιξη.

Εισαγωγή

Στην Εξελικτική Ψυχολογία, ως επιστημονικού πεδίου που μελετά και ερευνά τις προοδευτικές και κατά συστηματικό τρόπο επερχόμενες -με την πάροδο της ηλικίας- αλλαγές στην ψυχική ζωή του ανθρώπου αρχής γενομένης από τη σύλληψη μέχρι την έσχατη γεροντική ηλικία, προκειμένου να καθορίσει τη φύση και το είδος αυτών, να εντοπίσει τους αιτιακούς τους παράγοντες -κληρονομικούς και περιβαλλοντικούς- (Γεώργας, 2008), να εξηγήσει και να βελτιώσει την εξέλιξη σε όλους τους τομείς ανάπτυξης του ανθρώπου, κομβικό ρόλο παίζει η έννοια της Ανάπτυξης. Η συγκεκριμένη έννοια, χωρίς να επιδέχεται έναν σαφή και καθολικά αποδεκτό από τους μελετητές και ερευνητές του πεδίου της ορισμό, προσδιορίζεται, σε γενικές γραμμές, ως συνεχής και αδιάλειπτη διαδικασία μεταδόμησης του ψυχισμού του ατόμου -παράγωγου της δυναμικής αλληλεπίδρασης κληρονομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων- στη βάση ενός γενικού, προδιαγραμμένου και προβλέψιμου σχεδίου, η οποία επιμερίζεται για λειτουργικούς λόγους σε έξι σχηματικά, εν πολλοίς, διακριτές χρονικές περιόδους: την Προγεννητική, τη Βρεφική, τη Νηπιακή ή Προσχολική, την Παιδική ή Σχολική, την Εφηβική και την Ενήλικη (Feldman, 2011).

Οι συγκεκριμένες περίοδοι, ως προοδευτικά στάδια προκαθορισμένης και μη αντιστρεπτής διαδοχής του αναπτυξιακού συνεχούς, διακρίνονται για τα ιδιαίτερα, τυπικά χαρακτηριστικά τους –αναπτυξιακούς στόχους, κίνητρα και μορφές συμπεριφοράς, νέες ικανότητες και δεξιότητες, τα οποία εγγράφονται στο εξελικτικό πλαίσιο μιας εκάστης στη βάση μιας δυναμικής σχέσης διάδρασης και αλληλεπίδρασης γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Η εν λόγω σχέση, βρίσκει την πλήρη έκφρασή της στις ευαίσθητες, λεγόμενες, περιόδους της ζωής του παιδιού, οπότε ο οργανισμός παρουσιάζει ιδιαίτερη «ευπάθεια» και «πλαστικότητα» στις επιδράσεις συγκεκριμένων περιβαλλοντικών ερεθισμάτων, με συνέπεια την ενεργοποίηση αναπτυξιακών διεργασιών

και την πρόκληση αναπτυξιακών αλλαγών που συγκλίνουν είτε στη δόμηση μιας θετικής διαδικασίας ανάπτυξης ή στην εμφάνιση ψυχοπαθολογίας, με την έννοια της εκδήλωσης συμπεριφορών που αποκλίνουν σοβαρά από τα φυσιολογικά και αναμενόμενα πρότυπα στα διάφορα στάδια της αναπτυξιακής πορείας (Wilmshhurst, 2011).

Ψυχοπαθολογία και προβλήματα συμπεριφοράς στην πορεία της ανάπτυξης

Ο όρος Ψυχοπαθολογία χρησιμοποιείται για να δηλώσει αφενός, τις ψυχικές διαταραχές τις οποίες προκαλούν συγκεκριμένες αναπτυξιακές διεργασίες και αφετέρου, τη μελέτη των διαταραχών αυτών ως προς τις πιθανές αιτίες που τις δημιουργούν, τα συμπτώματα με τα οποία εμφανίζονται, τις συνέπειες που επιφέρουν τόσο σε ατομικό όσο και κοινωνικό επίπεδο και τους τρόπους αντιμετώπισής τους με προοπτική την αποθεραπεία των πασχόντων από αυτές (Kring, Davison, Neale & Johnson, 2010). Δεδομένου του εξελικτικού χαρακτήρα της Ψυχοπαθολογίας, η έκφρασή της με τη μορφή παρεκκλινουσών από το φυσιολογικό συμπεριφορών στα διάφορα αναπτυξιακά στάδια από τη βρεφική έως και την εφηβική ηλικία, αλλάζει δραστικά τόσο ως προς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους προϊούσης της ανάπτυξης όσο και ως προς τον αριθμό, την ένταση και τη βαρύτητα των συμπτωμάτων μιας εκάστης διαταραχής, αλλά και των προβλημάτων που δημιουργούν αυτά στη λειτουργία και τη λειτουργικότητα του παιδιού. Άλλωστε, πολλές διαταραχές των ενηλίκων έχουν τις ρίζες τους στην παιδική ή την εφηβική ηλικία (Gabbard, 2012) αποδεικνύοντας το συνεχές της ανάπτυξης, που ο William Wordsworth επισήμανε εμφατικά με την επιγραμματική φράση «το παιδί είναι ο πατέρας του ενήλικου».

Υπό αυτή την έννοια, η μελέτη της εμφάνισης και της εξέλιξης των προβλημάτων συμπεριφοράς στο ηλικιακό φάσμα από τη βρεφική έως την εφηβική ηλικία, αναμένεται να συνεισφέρει αφενός, στην κατανόηση και την ερμηνεία τους και αφετέρου, στην επιλογή των αποτελεσματικότερων δυνατόν παρεμβάσεων για την αντιμετώπισή τους σε κάθε περίοδο της ζωής του ατόμου με στόχο την πρόληψη ή τη θεραπεία τους για τη βελτίωση της ατομικής και κοινωνικής λειτουργικότητας αυτού. Στην παρούσα εργασία, θα εστιάσουμε στα προβλήματα συμπεριφοράς που προέρχονται από την Προκλητική-Εναντιωματική Διαταραχή, τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) και τη Διαταραχή Συμπεριφοράς.

Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας - ΔΕΠΥ

Ταυτότητα διαταραχής

Σύμφωνα με τα διαγνωστικά κριτήρια του πλέον έγκυρου και ευρέως χρησιμοποιούμενου νοσολογικού συστήματος ταξινόμησης για τις ψυχικές διαταραχές, D.S.M.-5 [Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders] (APA, 2013), η ΔΕΠΥ συνιστά νευροαναπτυξιακή διαταραχή –οφειλόμενη σε προβλήματα που παρουσιάζονται στην ωρίμανση του νευρικού συστήματος. Παρά το γεγονός ότι διαγιγνώσκεται και στους ενήλικες, πρόκειται για μια συνηθισμένη αναπτυξιακή διαταραχή της παιδικής ηλικίας -με συχνότητα εμφάνισής της σε ποσοστό 3%-7% του σχολικού πληθυσμού- η οποία εκδηλώνεται στην προσχολική ηλικία, έχει σχετικά σταθερή πορεία, χαρακτηρίζεται από ειδικές γνωστικές δυσλειτουργίες και, παρόλο που η κλινική της εικόνα ποικίλει ανάλογα με το στάδιο ανάπτυξης του παιδιού, εκφράζεται στη συνέχειά της με βασικά συμπτώματα την απροσεξία, την υπερκινητικότητα και την παρορμητικότητα σε επίπεδα μη αναμενόμενα για το αναπτυξιακό του στάδιο (Κουμούλα, 2012). Σύμφωνα με τους Rutter, Kim-Cohen & Maughan (2006), στα βασικά χαρακτηριστικά της συγκαταλέγονται η σύνδεσή της με γενετικούς παράγοντες αλλά και η ισχυρή συσχέτισή της με περιβαλλοντικούς, η μεγαλύτερη επικράτησή της στους άρρενες και μια γενική τάση για μείωση προϊόντος του χρόνου των δυσλειτουργιών που συνδέονται με αυτή. Στα διαγνωστικά κριτήρια της ΔΕΠΥ, εξάλλου, θα πρέπει να συνυπολογισθεί και η συννοσηρότητα, με την έννοια συνύπαρξή της με δύο ή περισσότερες άλλες διαταραχές -επικρατέστερες των οποίων θεωρούνται η

Εναντιωματική-Προκλητική (ΕΔΠ) και η Διαταραχή Διαγωγής- που αποτελεί τον κανόνα για την παιδική ηλικία με τάσεις διατήρησής της συνήθως και στην ενήλικη ζωή (Gillberg et al., 2004).

Στάδια ανάπτυξης της ΔΕΠΥ

Τα συμπτώματα της ΔΕΠΥ, που επηρεάζουν σοβαρά τις γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές λειτουργίες του παιδιού προκαλώντας προβλήματα στην οικογενειακή, σχολική και κοινωνική του ζωή, παρουσιάζονται με διαφορετική μορφή και ένταση στα διάφορα στάδια της εξελικτικής του πορείας. Στην προσχολική ηλικία (3-5 έτη), εκδηλώνονται με αδυναμία να παίξει ήσυχα, δυσκολίες στην εκτέλεση δραστηριοτήτων οι οποίες απαιτούν προσοχή και συνεργατική δράση και ελλείμματα στις γνωστικές και κοινωνικές του δεξιότητες (Alessandri, 1992), που οφείλονται, σύμφωνα με το περιεκτικό θεωρητικό μοντέλο του υπερκινητικού – παρορμητικού τύπου το οποίο πρότεινε ο Barkley (1977), στην υστέρησή του σε τέσσερις εκτελεστικές λειτουργίες: την ενεργό μνήμη, την αυτορρύθμιση του συναισθήματος, την εσωτερικευμένη ομιλία και την ανασυγκρότηση. Ωστόσο, δεδομένου του γεγονότος ότι στο συγκεκριμένο ηλικιακό στάδιο, όλα σχεδόν τα παιδιά παρουσιάζουν συμπεριφορές που διακρίνονται σε έναν βαθμό από απροσεξία και υπερκινητικότητα, ενώ συνήθως δεν αντιμετωπίζουν καταστάσεις που απαιτούν προσήλωση της προσοχής, καθιστά δύσκολη την εφαρμογή των διαγνωστικών κριτηρίων της ΔΕΠΥ για την ανίχνευση της διαταραχής στην προσχολική ηλικία (Κουμούλα, 2012). Για τον εντοπισμό της, προτείνεται να παρουσιάζει ένα παιδί προσχολικής ηλικίας τα συμπτώματα διάσπασης της προσοχής και υπερδραστηριότητας σε διάρκεια 6 ή περισσοτέρων μηνών και σε μεγαλύτερο βαθμό από τα άλλα του ιδίου αναπτυξιακού σταδίου. Περνώντας στην επόμενη αναπτυξιακή περίοδο, τη σχολική, τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών με ελλείμματα στην προσοχή και υπερκινητικότητα εκφράζονται σε επίπεδο ενδοσχολικό με καθυστέρηση στην προσαρμογή τους στο σχολείο, αρνητική διάθεση και απειθαρχία στην τάξη, αδυναμία οργάνωσης των σχολικών μαθημάτων/εργασιών και δυσκολίες στη μάθηση, με αποτέλεσμα τη μειωμένη ακαδημαϊκή επίδοση. Δυσκολίες, επίσης, παρουσιάζονται στις καθημερινές τους δραστηριότητες - τακτοποίηση του προσωπικού τους χώρου, προσωπική υγιεινή- όπως και στις σχέσεις τους με τους συνομιλήκους, οι οποίες χαρακτηρίζονται από επιθετικότητα, συγκρούσεις και συχνά ξεσπάσματα θυμού και βίαιης συμπεριφοράς (Rutter, Kim-Cohen & Maughan, 2006). Στην προσωπική τους ζωή, εξάλλου, διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο ατυχημάτων εξαιτίας της παρορμητικότητας που τα διακρίνει, ενώ συχνά εμφανίζουν, ως συνοδά της διαταραχής προβλήματα, εναντιωματική συμπεριφορά, προβλήματα ύπνοι και ενούρηση (Κουμούλα, 2012).

Στην εφηβεία, παρατηρείται σαφής μείωση της έντονης υπερδραστηριότητας που χαρακτηρίζει την παιδική ηλικία, αλλά διατήρηση της διάσπασης προσοχής, της αδυναμίας συγκέντρωσης, της παρορμητικότητας και της εσωτερικής ανησυχίας (Biederman et al., 1996), ως συμπτωμάτων τα οποία προκαλούν δυσκολίες στη διεκπεραίωση των σχολικών εργασιών -με συνέπεια τη μειωμένη απόδοση και τη χαμηλή επίδοση στο σχολείο- και στην κοινωνική λειτουργικότητα των εφήβων που εμφανίζουν τη διαταραχή, όπως προκύπτει από ερευνητικά δεδομένα τα οποία εντοπίζουν αύξηση των συγκρούσεών τους με γονείς και συνομηλίκους και εκδήλωση αντικοινωνικών συμπεριφορών, ανάμεσα στις οποίες το κάπνισμα, το αλκοόλ και η χρήση ουσιών (Wilens et al., 1997). Το πέρασμα από την εφηβική ηλικία στην ενηλικίωση, δε συνεπιφέρει και εξαφάνιση της διαταραχής, αλλά τη μείωση των συμπτωμάτων της ως προς τον αριθμό και την έντασή τους με παράλληλη διατήρηση σε σοβαρό ποσοστό των δυσλειτουργιών και των επιπτώσεων της διαταραχής στους ενήλικες που ως παιδιά είχαν διαγνωσθεί με ΔΕΠΥ (Κουμούλα, 2012).

Προκλητική-Εναντιωματική Διαταραχή

Διαγνωστικά κριτήρια και χαρακτηριστικά της διαταραχής

Σύμφωνα με τα διαγνωστικά κατά D.S.M.-5 (APA, 2013) κριτήρια, η Προκλητική-Εναντιωματική Διαταραχή εντάσσεται στις διαταραχές διασπαστικής συμπεριφοράς και συνιστά μορφή ψυχοπαθολογίας που εκδηλώνεται στην πρώιμη ή μεταγενέστερη παιδική ηλικία μέσω ενός συνόλου συμπεριφορών αρνητισμού, έκδηλης εχθρότητας και προκλητικότητας, εκδικητικότητας και εκτός ορίων εναντίωσης και επιθετικότητας απέναντι στους γονείς, κυρίως, και σε πρόσωπα κύρους ή εξουσίας (Ζαφειροπούλου & Καλαντζή–Αζίζι, 2004). Οι συμπεριφορικές αυτές εκδηλώσεις, για να αναγνωρισθούν ως συμπτώματά της και όχι ως εκφάνσεις φυσιολογικής επιθετικής συμπεριφοράς, θα πρέπει να διαρκούν έξι, τουλάχιστον, μήνες (Μάνος κ.ά., 1997), να έχουν ένταση μεγαλύτερη από αυτή που παρατηρείται κατά κανόνα στα παιδιά ανάλογης ηλικίας και αναπτυξιακού σταδίου και να προκαλούν κλινικά σημαντική έκπτωση στη σχολική και την κοινωνική τους λειτουργικότητα.

Η Προκλητική-Εναντιωματική Διαταραχή διαγνώστηκε ως ιδιαίτερη κατηγορία διαταραχής σχετικά πρόσφατα, τη δεκαετία του 1980 (APA, 1980), σύμφωνα με μια σειρά γενικεύσεων βασισμένων σε αυστηρά περιγραφικά κριτήρια ψυχοπαθολογίας των επιθετικών και αντικοινωνικών μορφών συμπεριφοράς που εμφανίζονται νωρίς στην παιδική ηλικία. Σήμερα, με τον συνδυασμό κατηγορικής και διαστασιακής προσέγγισης της διαταραχής στη βάση εξειδικευτών διάγνωσής της ως προς την ένταση και τη βαρύτητά της, θεωρείται μια από τις πιο συνήθεις διαταραχές της παιδικής ηλικίας (AACUP, 2009), η οποία αναπτύσσεται σε τρία επίπεδα διαβαθμισμένης σοβαρότητας ανάλογα με τον αριθμό των πεδίων εντός των οποίων εκδηλώνεται: ήπιας μορφής, όταν εκδηλώνεται σε ένα πλαίσιο, μέτριας σε δύο και σοβαρής σε τρία ή περισσότερα πλαίσια.

Εμφάνιση και εξέλιξη της Προκλητικής-Εναντιωματικής Διαταραχής

Η διαταραχή εμφανίζεται συνήθως στην ύστερη προσχολική ή την πρώιμη σχολική ηλικία με προτίμηση αρχικά στα αγόρια, η οποία υποχωρεί στην πορεία της σχολικής περιόδου και την ενήλικη ζωή και, παρόλο που δείχνει να ενδημεί στα κατώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, στην πραγματικότητα δεν κάνει διακρίσεις κοινωνικο-οικονομικού χαρακτήρα (AACUP, 2009). Για την εμφάνισή της ευθύνονται, σύμφωνα με τους περισσότερους μελετητές και ερευνητές του πεδίου της, ένα σύνολο βιολογικών, ψυχολογικών και κοινωνικών (κατά προτεραιότητα) παραγόντων επικινδυνότητας σε διάδραση και αλληλεπίδραση μεταξύ τους (Burke, Loeber & Birmaher, 2002). Η έρευνα και η κλινική έχουν δείξει ότι πρόκειται για μια σταθερή και «ανθεκτική» στον χρόνο διαταραχή, η οποία συχνά συνοδεύεται από άλλες σοβαρές διαταραχές (άγχους, διάθεσης, μαθησιακές), ενώ έχει επισημανθεί η επικάλυψή της από τη ΔΕΠΥ και η σχέση της με την κατάχρηση ουσιών και την παραβατικότητα (Κουμούλα, 2012). Χωρίς θεραπεία, η οποία εκτιμάται ως κρίσιμη λόγω του ότι η διαταραχή χαρακτηρίζεται από το χαμηλότερο ποσοστό αποθεραπείας, ενδέχεται να μετεξελιχθεί, προϊούσης της ανάπτυξης, σε Διαταραχή Συμπεριφοράς, μία πιο σοβαρή διαταραχή συνδεδεμένη στους ενήλικες με την εμφάνιση της Αντικοινωνικής Διαταραχής Προσωπικότητας (Drabick, Gadow & Loney, 2008). Υπό αυτή την οπτική προτείνεται για την «αναχαίτισή» της η πρώιμη διάγνωση και αντιμετώπισή της μέσω ιδιαίτερων για κάθε αναπτυξιακό στάδιο παρεμβάσεων εστιασμένων στην εκπαίδευση των γονέων για τη διαχείριση του προκλητικού-εναντιωματικού συνδρόμου (Lubit, 2019) και την παρακολούθηση σχολικών προγραμμάτων για τη μάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων και στρατηγικών διαχείρισης θυμού και επίλυσης συγκρούσεων (Steiner & Remsing, 2007).

Αναφορικά με τα συμπτώματα εμφάνισης και εξέλιξης της Προκλητικής-Εναντιωματικής Διαταραχής κατά την πορεία της ανάπτυξης, ενδείξεις για την ύπαρξή της στην προσχολική ηλικία (μεταξύ 3 και 6 ετών) παρέχουν η δυσκαμψία και το χαμηλό επίπεδο υπομονής του παιδιού, η υπερβάλλουσα απαιτητικότητα και επιθετικότητα, οι αυξανόμενες δυσκολίες στις σχέσεις του με ομηλίκους και οι βαθμιαία εντεινόμενες προκλητικές συμπεριφορές του απέναντι στους ενήλικες (Οικονόμου, 2018). Οι δυσλειτουργικές αυτές συμπεριφορές

διατηρούνται και κατά τη σχολική περίοδο είτε στο πλαίσιο της οικογένειας είτε επεκτεινόμενες και σ' αυτά του σχολείου και της κοινότητας, ενώ εμπλουτίζονται με εκδηλώσεις παρορμητικότητας και κινητικής ανησυχίας, αρχόμενες μαθησιακές δυσκολίες και μια ποικιλία αυξανόμενων δυσλειτουργικών, επιθετικών και παραβατικών συμπεριφορών - καθ' υποτροπήν ψεύδη, συχνές και σοβαρές εκρήξεις θυμού, έντονη τάση εμπλοκής σε συγκρούσεις και καυγάδες, έκδηλη σκληρότητα απέναντι σε άλλα άτομα ή ζώα, αδιαφορία για τα μαθήματα και αδικαιολόγητες απουσίες από το σχολείο, φυγή από το σπίτι, κλοπές, καταστροφή περιουσίας- οι οποίες δημιουργούν σοβαρά προβλήματα στις κοινωνικές σχέσεις του παιδιού με συνομηλίκους και ενήλικες. Παράλληλα, τα πάσχοντα άτομα παρουσιάζουν αυξημένα συναισθηματικά προβλήματα που σχετίζονται με την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση, ενώ συχνά καταφεύγουν στη χρήση ουσιών (Οικονόμου, 2018). Τα προβλήματα αυτά, διατηρούνται και στην εφηβική ηλικία, και μάλιστα πιο έντονα καθώς συνεπικουρούνται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτής της μεταβατικής από την παιδική ηλικία στην ενηλικίωση αναπτυξιακής φάσης –δραστικές και ραγδαίες αλλαγές στον βιολογικό, τον συναισθηματικό, τον ψυχολογικό και τον κοινωνικό τομέα. Οι εν λόγω αλλαγές δημιουργούν στους εφήβους αισθήματα αναστάτωσης, αβεβαιότητας και ανασφάλειας επηρεάζοντας σοβαρά τον ψυχισμό τους και προκαλώντας τυπικές αντιδραστικές, εναντιωματικές και συγκρουσιακές συμπεριφορές απέναντι, κυρίως, στους γονείς, οι οποίες κρίνονται φυσιολογικές στην αναζήτηση της ταυτότητας και της αυτονομίας τους (Tsamasiros & Bartsocas, 2002) υπό την προϋπόθεση ότι δεν εκδηλώνονται πολύ συχνά και επίμονα (περισσότερο από 6 μήνες) και δεν επηρεάζουν την προσωπική, κοινωνική και σχολική λειτουργικότητά τους (Βουϊδάσκης, 1987).

Διαταραχή Συμπεριφοράς

Η φύση της διαταραχής

Η εν λόγω διαταραχή έχει συγκεντρώσει τη μεγαλύτερη προσοχή των ειδικών ψυχικής υγείας από οποιαδήποτε άλλη λόγω της έντασης των συμπτωμάτων και της σοβαρότητας των επιπτώσεών της στο περιβάλλον, οικογενειακό, κοινωνικό, σχολικό, στο οποίο εκδηλώνεται (Wenar & Kerig, 2011). Στο αυξημένο ενδιαφέρον των μελετητών του πεδίου της Αναπτυξιακής Ψυχοπαθολογίας (αλλά και των κλινικών) γι' αυτή, συνηγορούν, επιπλέον, η συννοσηρότητά της με τη ΔΕΠΥ και την Προκλητική-Εναντιωματική Διαταραχή και, κυρίως, η σχέση της με την Αντικοινωνική Διαταραχή Προσωπικότητας, για την εμφάνιση της οποίας στην ενήλικη ζωή ενοχοποιείται (Gillberg et al., 2004). Στο διαγνωστικό εγχειρίδιο για την ταξινόμηση των ψυχικών διαταραχών της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας DSM-5, η Διαταραχή Συμπεριφοράς ορίζεται ως διακριτή διαταραχή που εκδηλώνεται με ένα «επαναλαμβανόμενο και επίμονο μοτίβο συμπεριφοράς στο οποίο παραβιάζονται τα βασικά δικαιώματα άλλων ή σημαντικοί κοινωνικοί κανόνες», που παίρνει τη μορφή ενεργειών σκόπιμης επιθετικότητας εναντίον ανθρώπων ή ζώων για την πρόκληση βλάβης στους αποδέκτες του, καταστροφής ιδιοκτησίας, απατών, κλοπών και σοβαρών παραβιάσεων κανόνων, οι οποίες φέρνουν συχνά το άτομο αντιμέτωπο με το σύστημα δικαιοσύνης ανηλίκων (Johnson, 2008).

Εξέλιξη της Διαταραχής

Η έναρξη της διαταραχής, η οποία είναι τέσσερις φορές πιο συχνή στα αγόρια από ό, τι στα κορίτσια, τοποθετείται είτε στην ύστερη παιδική ηλικία (γύρω στα εννιά χρόνια) ή την πρώιμη εφηβική (μετά τα δέκα έτη), με τις δυο διαφορετικές τυπολογίες της εμφάνισής της να προσδιορίζουν τον βαθμό σοβαρότητάς της, καθώς στην πρώτη περίπτωση παρουσιάζει επιμονή διά βίου και την τάση μετεξέλιξής της στην ενήλικη ζωή σε Αντικοινωνική Διαταραχή Προσωπικότητας (Frick & Dickens, 2006). Υπό αυτή την έννοια, ενέχει το στοιχείο της συνέχειας στην ευπάθεια καθ' όλη τη διάρκεια της αναπτυξιακής πορείας, αλλά, ταυτόχρονα, και της ασυνέχειας, αφού μόνον τα μισά από τα παιδιά που εμφανίζουν τη διαταραχή στην παιδική ηλικία εξελίσσονται σε αντικοινωνικούς ενήλικες (Johnson, 2008).

Οι ρίζες και τα πρώτα σπέρματα των συμπτωμάτων της ανιχνεύονται, σύμφωνα με την έρευνα, στη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/ Υπερκινητικότητας (Κουμούλα, 2012), όπως εκδηλώνεται αυτή στην προσχολική ηλικία διαμορφώνοντας το κατάλληλο υπόβαθρο για την εμφάνισή της στο μεταίχμιο ύστερης παιδικής και εφηβικής ηλικίας. Προϊούσης της εφηβείας τα συμπτώματα της διαταραχής γίνονται όλο και πιο έκδηλα προκαλώντας πολλαπλά προβλήματα αντικοινωνικής και παραβατικής συμπεριφοράς, που για μεγάλο ποσοστό διαταραγμένων παιδιών εξελίσσεται κατά τη νεαρή ενήλικη ζωή -λόγω των ψυχοπαθητικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους, της παρορμητικότητας, της σκληρότητας, των ρηχών συναισθημάτων και της απουσίας ενσυναίσθησης, της έλλειψης συνείδησης και αναστολών για τις πράξεις τους (Τσόπελας & Αρμενάκα, 2012)- σε εγκληματική (Ferdinand., Verhulst & Wiznitzer, 1995). Αν και η εξέλιξη της Διαταραχής Συμπεριφοράς σε Αντικοινωνική Διαταραχή Προσωπικότητας δεν αποτελεί συνθήκη και η ύπαρξή της στην εφηβική ηλικία δεν προδιαγράφει την εκδήλωση εγκληματικών συμπεριφορών, η σταθερότητά της καθ' όλη την αναπτυξιακή πορεία, ως παράγωγου υποκείμενων δυσλειτουργιών του ατόμου και όχι ως προϊόντος αντίδρασης στο άμεσο κοινωνικό περιβάλλον, καθιστά την πρόγνωση για ύφεσή της -πόσο μάλλον για αποθεραπεία της- φτωχή.

Επίλογος – Συμπεράσματα

Από την ανάλυση που προηγήθηκε προκύπτει ότι οι εξεταζόμενες διαταραχές εμφανίζονται και εξελίσσονται σε ένα αναπτυξιακό συνεχές από τη βρεφική ηλικία έως και την ενήλικη ζωή -συχνά σε σχέση συνύπαρξης και αλληλοεπικάλυψης των κλινικών χαρακτηριστικών και των διαγνωστικών κριτηρίων τους- προκαλώντας διάφορα συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα στο παιδί, με την έννοια των αποκλίσεων από το φυσιολογικό με κριτήρια την ηλικιακή περίοδο και το αναπτυξιακό στάδιο που διάγει. Τα προβλήματα αυτά, επηρεάζουν σοβαρά την προσωπική και την κοινωνική λειτουργικότητά του με αρνητικές προεκτάσεις στο περιβάλλον στο οποίο εκδηλώνονται, οικογενειακό, σχολικό, κοινωνικό.

Υπό αυτό το πρίσμα, οι εν λόγω διαταραχές χρήζουν προληπτικών ή θεραπευτικών παρεμβάσεων τόσο στα παιδιά όσο και στις οικογένειές τους, η αποτελεσματικότητα των οποίων εκτιμάται, σύμφωνα με δεδομένα διαχρονικών ερευνών, ότι αυξάνει όταν εφαρμόζονται στην πρώιμη παιδική ηλικία, οπότε και μπαίνουν οι βάσεις για τη μετέπειτα αναπτυξιακή έκβαση. Σ' αυτό το πλαίσιο, καθοριστικό ρόλο έχει αποδειχθεί ότι μπορούν να διαδραματίσουν οι γονείς τόσο με τον πρώιμο εντοπισμό των συμπτωμάτων των διαταραχών στη συμπεριφορά του παιδιού τους και την προσφυγή τους στον ειδικό για την αντιμετώπισή τους όσο και, κυρίως, με την προσωπική συνεισφορά τους σ' αυτή μέσα από την εκμάθηση στρατηγικών διαχείρισης των προβλημάτων συμπεριφοράς που εμφανίζονται στο πλαίσιο της οικογένειας, ανάμεσα στις οποίες προτείνονται η παροχή θετικής ή αρνητικής ενίσχυσης στις ενέργειες του παιδιού, οι τεχνικές διαχείρισης προβλημάτων, άγχους και στρες, όπως και οι τεχνικές θετικού και αρνητικού έλεγχου της συμπεριφοράς. Οι παραπάνω μέθοδοι μπορούν να συντελέσουν, σύμφωνα με την έρευνα και την κλινική των διαταραχών, στη θετική διαπαιδαγώγηση των παιδιών και να έχουν μόνιμα θετικά αποτελέσματα σ' αυτά, με την έννοια της βελτίωσης της λειτουργικότητάς τους.

Βιβλιογραφία αναφορές

Alessandri, S. M. (1992). Attention, play, and social behavior in ADHD preschoolers. Journal of Abnormal Child Psychology, 20(3), 289–302 Ανασύρθηκε στις 2-12 από τη διεύθυνση: https://link.springer.com/article/10.1007%2FBF00916693

(AACAP) American Academy of Child & Adolescent Psychiatry (2009). Oppositional Defiant Disarder. Ανασύρθηκε στις 2-12 από τη διεύθυνση: https://www.aacap.org/App_Themes/AACAP/docs/resource_centers/odd/odd_resource_center_odd_guide.pdf

(APA) American Psychiatric Association (1980) Diagnostic and statistical manual of mental disorders (3rd Edition) (DSM-III). Washington DC

(APA) American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders fifth edition, DSM-5TM. Ανασύρθηκε στις 2-12 από τη διεύθυνση: https://psicovalero.files.wordpress.com/2014/06/dsm-v-manual-diagnc3b3stico-y-estadc3adstico -de-los-trastornos-mentales.pdf.

Biederman J, Faraone S, Milberger S, Curtis S, Chen L, Marrs A et al. (1996). Predictors of persistence and remission of ADHD into adolescence: results from a four-year prospective follow-up study. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 35, 343–351. Ανασύρθηκε στις 2-12 από τη διεύθυνση: https://psycnet.apa.org/record/1996-03724-010

Burke, J.D., Loeber R. & Birmaher, B. (2002). Oppositional defiant and conduct disorder: a review of the past 10 years, part II. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 41, 1275-1293. Ανασύρθηκε στις 3-12 από τη διεύθυνση: https://www.jaacap.org/article/S0890-8567(09)60633-X/abstract

Drabick, D.A.G, Gadow, K.D. & Loney, J. (2008). Co-Occurring ODD and GAD Symptom Groups: Source-Specific Syndromes and Cross-Informant Comorbidity. Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 37(2):, 314–326. Ανασύρθηκε στις 2-12 από τη διεύθυνση: https://www.tandfonline. com/doi/abs/10.1080/15374410801955862

Ferdinand R.F., Verhulst F.C. & Wiznitzer M., (1995). Continuity and change of selfreported problem behaviors from adolescence into young adulthood. Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 34, 680–690. Ανασύρθηκε στις 4-12 από τη διεύθυνση: https://jaacap.org/article/S0890-8567(09)63552-8/pdf

Frick P.J. & Dickens C., (2006). Current Perspectives on Conduct Disorder, Current Psychiatry Reports, 8(1), 59-72. Ανασύρθηκε στις 4-12 από τη διεύθυνση: https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11920-006-0082-3

Gillberg C, Gillberg I C, Rasmussen P, Kadesjö B et al. (2004). Co-existing disorders in ADHD–implications for diagnosis and intervention. European Child and Adolescent Psychiatry, 13, 80–92 Ανασύρθηκε στις 2-12 από τη διεύθυνση: https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs00787-004-1008-4

Johnson, J., H., Oppositional (2008). Defiant (ODD) & Conduct Disorder (CD). Ανασύρθηκε στις 4-12 από τη διεύθυνση: http://users.phhp.ufl.edu/jhj/ODD.ppt

Lubit, R.H. (2019). Oppositional Defiant Disorder Ανασύρθηκε στις 3-12 από τη διεύθυνση: https://emedicine.medscape.com/article/918095-overview

Rutter M, Kim-Cohen J, Maughan B. (2006). Continuities and discontinuities in psychopathology between childhood and adult life. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47, 276–295. Ανασύρθηκε στις 2-12 από τη διεύθυνση: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1469-7610.2006.01614.x

Steiner H. & Remsing L. (2007) Practice Parameters For The Assessment And Treatment Of Children And Adolescents With Oppositional Defiant Disorder. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 46 (1) 126-141. Ανασύρθηκε στις 3-12 από τη διεύθυνση: https://www.sciencedirect. com/science/article/abs/pii/S0890856709619699

Tsamasiros J. & Bartsocas CS. (2002). Transition of the adolescent from the children's to the adults' diabetes clinic. Journal of Pediatric Endocrinology and Metabolism, 15(4), 363-7. Ανασύρθηκε στις 3-12 από τη διεύθυνση: https://www.degruyter.com/view/j/jpem.2002.15.4/jpem.2002.15.4.363/jpem.2002.15.4.363.xml

Wilens T.E, Biederman J, Mick E, Faraone SV & Spencer T. (1997). Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) is associated with early onset substance use disorders. The Journal of Nervous and Mental Disease, 185(8), 475–482. Ανασύρθηκε στις 2-12 από τη διεύθυνση: https://europepmc.org/article/ med/9284860

Βουϊσδάκης, Β. (1987). Η επιθετικότητα σαν κοινωνικό πρόβλημα στην οικογένεια και στο σχολείο. Αθήνα: Γρηγόρης.

Γεώργας Δ. (2008). Γενική και Εξελικτική Ψυχολογία, Ψυχολογία του Εφήβου. Εκπαιδευτικό Υλικό στο πλαίσιο του Έργου με τίτλο «Παιδαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών του Ο.Α.Ε.Δ.». Αθήνα: ΕΚΠΑ & ΑΣΠΑΙΤΕ Ανασύρθηκε στις 30-11 από τη διεύθυνση: http://reader.ekt.gr/bookReader/ show/index.php?lib=EDULLL&item=1088&bitstream=1088_01#page/7/mode/1up

Ζαφειροπούλου, Μ. & Καλαντζή–Αζίζι Α. (2004). Προσαρμογή στο σχολείο. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Κουμούλα, Α. (2012). Η εξέλιξη της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) στον χρόνο, Παράρτημα Ι, 49-59. Ανασύρθηκε στις 2-12 από τη διεύθυνση: https://www.psychiatriki-journal.gr/documents/ psychiatry/23.2-GR-2012-SUP-49.pdf

Μάνος, Ν. (1997). Βασικά στοιχεία κλινικής ψυχιατρικής Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Οικονόμου, Μ.Η. (2018). Εναντιωματική – Προκλητική Διαταραχή. Τι είναι και τι μπορούμε να κάνουμε. Ανασύρθηκε στις 2-12 από τη διεύθυνση: http://www.proseggisi.gr/%CE%B5%CE%BD%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%B9%CF%89%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%BA%CE%BB%CE%B7%CF%84%CE% B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%84%CE%B1% CF%81%CE%B1% CF%87%CE%AE-2/

Τσόπελας Χ. & Αρμενάκα, Μ. (2012). Από τη Διαταραχή Διαγωγής Παιδικής Ηλικίας στην Ψυχοπαθητικότητα της Ενήλικης Ζωής, Ψυχιατρική, 23, Π107-Π116.

Feldman, R.S. (2011). Εξελικτική Ψυχολογία: Δια βίου ανάπτυξη, (μτφρ. Ζ. Αντωνοπούλου – Μ. Κουλεντιανού / επ. Η. Μπεζεβέγκης), Αθήνα: Gutenberg.

Gabbard, G.O. (2012). Η Ψυχοδυναμική Ψυχιατρική στην Κλινική Πράξη (επιμέλεια ελληνικής έκδοσης, Θ.Ν. Υφαντής). Αθήνα: Βήτα Ιατρικές Εκδόσεις.

Kring, A.M., Davison, G.C., Neale, J.M. & Johnson, S.L. (2010). Ψυχοπαθολογία. (μτφρ. Θ. Καραμπά / επ. Ευ. Αυδή) Αθήνα: Gutemberg

Wilmshhurst, D. 2011. Εξελικτική Ψυχολογία. Μια αναπτυξιακή προσέγγιση. (μτφρ. Μ. Κουλεντιανού / επ. Η. Μπεζεβέγκης), Αθήνα: Gutenberg.

Η διαμόρφωση της ταυτότητας κατά την εφηβεία

Κόρακας Δημήτρης
Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Φυσικών Επιστημών, ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ηπείρου,
Φιλικής Εταιρίας 15Α και Λουκή Ακρίτα, Τ.Κ. 45444, Ιωάννινα,
dnkath@gmail.com

Πατσιατζή Ανδριάνα
Φοιτήτρια Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Δοσιθέου Φιλίτου 30, Τ.Κ. 45333,
Ιωάννινα,
andriana119@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αναφέρεται σε επιστημονικές θεωρίες και σε παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάσουν τους έφηβους κατά τη διάρκεια της πορείας ανάπτυξης της ταυτότητάς τους. Η διαδικασία αυτή είναι πολύ έντονη και επίπονη κατά τη διάρκεια των εφηβικών χρόνων, λόγω του εγωκεντρισμού, της γνωστικής ανάπτυξης και των έντονων περιβαλλοντικών αλληλεπιδράσεων. Αρχικά ο Erikson, στη συνέχεια ο Marcia, αλλά και άλλοι μεταγενέστεροι ψυχολόγοι, ανέπτυξαν ολοκληρωμένες θεωρίες γύρω από αυτό το περίπλοκο θέμα. Η διάχυση ταυτότητας, το μορατόριουμ, η δοτή ταυτότητα και η επίτευξη ταυτότητας αποτελούν πρότυπα εξερεύνησης και δέσμευσης των εφήβων. Η οικογένεια είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες διαμόρφωσης της εφηβικής ταυτότητας, με πιο αποτελεσματική την οικογένεια που προσφέρει ασφάλεια, υποστήριξη και ενθάρρυνση στα νέα παιδιά της, ώστε να δημιουργήσουν μια διακριτή ταυτότητα. Οι συνομήλικοι, οι συμμαθητές και το σχολείο αποτελούν και αυτοί παράγοντες αλληλεπίδρασης των εφήβων στην αναζήτηση ταυτότητας, σε διαφορετικές όμως περιοχές του ευρύτερου αυτού φάσματος. Δεν αποκλείονται βέβαια και οι αρνητικές επιδράσεις, οι οποίες όμως αμβλύνονται σημαντικά όταν υπάρχει ισχυρή οικογενειακή επίδραση. 0Η διαμόρφωση των σεξουαλικών προτιμήσεων και της σεξουαλικής ταυτότητας των εφήβων έχει μελετηθεί εκτενώς και πιθανότατα επηρεάζεται από γενετικούς, βιολογικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες, χωρίς αυτό να είναι απόλυτο. Κοινωνικά προβλήματα κατά τη διάρκεια της εφηβείας αντιμετωπίζουν οι ομοφυλόφιλοι έφηβοι, λόγω της προκατάληψης του περίγυρου και γενικότερα της κοινωνίας.

Λέξεις κλειδιά: ταυτότητα, εφηβεία, οικογένεια, συνομήλικοι, σχολείο

Εισαγωγή

Ένας από τους δυσκολότερους στόχους και ένα από τα σημαντικότερα ορόσημα της εφηβικής ηλικίας αποτελεί η διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης ταυτότητας, μιας ταυτότητας με συνεκτικότητα και σταθερότητα. Οι έφηβοι προσπαθούν να αναπτύξουν την ταυτότητά τους, δηλαδή να κατακτήσουν την αίσθηση του ποιοι ακριβώς είναι, ποιες είναι οι ηθικές και πολιτικές τους πεποιθήσεις, και ποιες είναι οι προτιμήσεις τους για τη σταδιοδρομία, τις σχέσεις, τον πολιτισμό και την κοινότητά τους. Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστούν οι πιθανές διαδρομές που μπορεί να ακολουθήσουν οι έφηβοι προκειμένου να αναπτύξουν την ταυτότητα και τις σχέσεις με την οικογένεια, τους φίλους και τον πολιτισμό.

Αν και η αναζήτηση της ταυτότητας για τους περισσότερους ανθρώπους διαρκεί μια ολόκληρη ζωή, η διαδικασία αυτή κλιμακώνεται κατά τη διάρκεια της εφηβικής ηλικίας, λόγω των βιολογικών και κοινωνικών πιέσεων στο να υιοθετήσουν οι νέοι πολιτισμικά κατάλληλες αρχές, αξίες, πεποιθήσεις και ιδεολογίες. Λόγω της διαπίστωσης μιας πολλαπλότητας εαυτών από τους εφήβους, καθίσταται δύσκολη η αναζήτηση και πιστοποίηση ενός «αληθινού εαυτού» (Meeus & de Wied, 2007).

Σύμφωνα με τον Erik Erikson κατά τη διάρκεια της εφηβικής ηλικίας, όπου οι νέοι βρίσκονται στο στάδιο της *ταυτότητας ή σύγχυσης ταυτότητας*, το θετικό αποτέλεσμα για τον έφηβο είναι η επίγνωση της μοναδικότητας του εαυτού και η γνώση των ρόλων του. Αντίθετα, αρνητικό είναι το αποτέλεσμα της αδυναμίας εντοπισμού κατάλληλων ρόλων.

Ο James Marcia, βασιζόμενος στη θεωρία του Erikson, υποστήριξε ότι η διαμόρφωση της ταυτότητας από τον έφηβο εξαρτάται από την περίοδο της ανάπτυξής της και από την ψυχολογική επένδυση πάνω σε κάποια ιδεολογική κίνηση ή σε μια πορεία εξέλιξης. (Peterson et al., 2004). Η πορεία αυτή αρχίζει από την παιδική ηλικία και βαθμιαία ολοκληρώνεται στην εφηβεία. Η διαμόρφωση του χαρακτήρα οφείλεται στα πρότυπα που θα έχει ένα παιδί (γονείς, εκπαιδευτικοί, συνομήλικοι), καθώς προσπαθεί να μοιάσει με κάποιον ή να γίνει αρεστός στην υπόλοιπη ομάδα.

Στην εφηβεία συναντάται ένα είδος εγωκεντρισμού το οποίο βοηθάει στην κατανόηση των λόγων για τους οποίους οι έφηβοι πιστεύουν ότι η προσοχή των άλλων επικεντρώνεται σε αυτούς. Δηλαδή, οι νέοι αυτοί άνθρωποι αντιλαμβάνονται τον κόσμο μόνο από τη δική τους οπτική γωνία. Έτσι αναπτύσσουν ένα *φανταστικό ακροατήριο,* μια πεποίθηση ότι η συμπεριφορά τους αποτελεί το επίκεντρο του ενδιαφέροντος και της προσοχής του περίγυρου τους. Επίσης, οι έφηβοι διαμορφώνουν *προσωπικούς μύθους*, ορισμένες πεποιθήσεις που βασίζονται στην εντύπωση του ό,τι συμβαίνει σε αυτούς δεν συμβαίνει σε κανέναν άλλον, αφού είναι εξαιρετικό και μοναδικό (Alberts et al., 2007).

Προσπάθειες επίτευξης μια ώριμης ταυτότητας από τους εφήβους

Οι δημοφιλείς ιδέες του Erikson δημιούργησαν τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη μεθόδων αξιολόγησης σχετικές με τη διαδικασία δημιουργίας και τις καταστάσεις διαμόρφωσης της ταυτότητας των εφήβων.

Σύμφωνα με τον Erikson, οι έφηβοι που αντιμετωπίζουν δυσκολίες εντοπισμού μιας ταιριαστής προς αυτούς ταυτότητας, ενδέχεται να οδηγηθούν σε εσφαλμένες επιλογές. Σε κάποιες περιπτώσεις, προκειμένου να εκφράσουν την απέχθειά τους για κάποια κοινωνική κατάσταση, υιοθετούν μη αποδεκτούς ρόλους. Επίσης, μπορεί να δυσκολευτούν να διαμορφώσουν και να διατηρήσουν μακροχρόνιες διαπροσωπικές σχέσεις.

Με βάση τα παραπάνω υπάρχουν δύο κατηγορίες εφήβων:

- τους έφηβους που γενικά αποτυγχάνουν να οργανώσουν έναν ενιαίο-κεντρικό πυρήνα ταυτότητας, λόγω διάχυσης της εικόνας για τον εαυτό τους, και
- τους έφηβους που επιτυγχάνουν να διαμορφώσουν κατάλληλη ταυτότητα εαυτού, αντιλαμβανόμενοι και εμπιστευόμενοι τις μοναδικές τους ικανότητες, με αποτέλεσμα να θέτουν τις βάσεις για μια επιτυχημένη μελλοντική ψυχοκοινωνική ανάπτυξη (Allison & Schultz, 2001).

Όμως η θεωρία του Erikson επικρίθηκε από μεταγενέστερους επιστήμονες, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι αντιλήψεις του βασίστηκαν σε έννοιες, όπως η ατομικότητα και η ανταγωνιστικότητα, που αφορούν αποκλειστικά τα αγόρια. Παράλληλα, θεωρούν λανθασμένη και αναχρονιστική την άποψη του Erikson, ότι τα αγόρια και τα κορίτσια προχωρούν στα στάδια κοινωνικής ανάπτυξης ακολουθώντας διαφορετικές πορείες. Κάτι που σήμερα θεωρείται λανθασμένο, διότι οι εμπειρίες αρρένων και θήλεων είναι σχετικά κοινές κατά το στάδιο διαμόρφωσης ή σύγχυσης της ταυτότητας. Η Gilligan, θεωρεί ότι βασικό στοιχείο της ταυτότητας των κοριτσιών είναι τα ισχυρά διαπροσωπικά δίκτυα που συγκροτούν με το περιβάλλον τους (Gilligan, 2004).

Η προσέγγιση που θεωρείται σήμερα περισσότερο ολοκληρωμένη είναι αυτή του Marcia, ο οποίος μετά από πολλές και μακροσκελείς συνεντεύξεις με εφήβους κατέληξε στα ακόλουθα πρότυπα εξερεύνησης και δέσμευσης της ταυτότητας (Marcia, 2002):

α) Διάχυση (ή σύγχυση) ταυτότητας. Στο πρότυπο αυτό οι έφηβοι δεν έχουν εξερευνήσει, ούτε έχουν δεσμευτεί σε μια ταυτότητα. Γενικά παρουσιάζουν μια κυνική στάση, φαίνονται ανέμελοι, αλλά στην πραγματικότητα είναι κοινωνικά απομονωμένοι. Όταν ερωτηθούν, για

παράδειγμα, σχετικά με την επιστήμη που θα ακολουθήσουν απαντούν: «Ειλικρινά δεν έχω αποφασίσει και δεν έχω ιδέα τι να σπουδάσω».
β) Αναστολή ταυτότητας (ή μορατόριουμ). Στο πρότυπο αυτό οι έφηβοι επιδίδονται ενεργητικά σε μια συνεχή διαδικασία εξερεύνησης (επάγγελμα, πολιτική ιδεολογία, θρησκευτικές πεποιθήσεις ή σεξουαλικό προσανατολισμό, κ.ά.), αλλά δεν έχουν ακόμη αποφασίσει (δεσμευτεί). Όταν ερωτηθούν, για παράδειγμα, σχετικά με το επάγγελμα που θα ακολουθήσουν απαντούν: «Θα εργαστώ ως σερβιτόρος στο εστιατόριο του θείου μου μέχρι να δω τι θα κάνω».
γ) Δοτή ταυτότητα. Οι έφηβοι που ακολουθούν αυτό το πρότυπο δεν έχουν περάσει από περίοδο εξερεύνησης, αλλά ταυτίζονται και επαναλαμβάνουν το πρότυπο ταυτότητας του γονέα (του πατέρα ή της μητέρας τους). Όταν ερωτηθούν, για παράδειγμα, σχετικά με την επιστήμη που θα ακολουθήσουν απαντούν: «Ο πατέρας μου είναι εκπαιδευτικός και μου λέει ότι έχω κι εγώ μεταδοτικότητα γνώσεων, οπότε θα ακολουθήσω Παιδαγωγικές Επιστήμες».
δ) Επίτευξη ταυτότητας (ή κατακτημένη ταυτότητα). Στο πρότυπο αυτό ανήκουν οι έφηβοι που έχουν αποφασίσει για τις επιλογές τους, αφού πρώτα πέρασαν από μια περίοδο εξερεύνησης. Όταν ερωτηθούν, για παράδειγμα, σχετικά με το επάγγελμα που θα ακολουθήσουν απαντούν: «Το έχω σκεφτεί διεξοδικά και αποφάσισα να γίνω δικηγόρος. Είμαι σίγουρος ότι το επάγγελμα αυτό με εκφράζει απόλυτα».

Λόγω του ότι η επίτευξη της εφηβικής ταυτότητας θεωρείται από τους επιστήμονες ιδιαίτερα σημαντική για τη φυσιολογική ανάπτυξη των νέων, έχουν γίνει ερευνητικές προσπάθειες για τον εντοπισμό και την ταυτοποίηση των παραγόντων που εμπλέκονται στη διαμόρφωσή της.

Ο ρόλος της οικογένειας στη διαμόρφωση της ταυτότητας των εφήβων

Πολλές επιστημονικές μελέτες έχουν δείξει ότι η οικογένεια μπορεί να αποτελέσει το κατάλληλο περιβάλλον για τη διαμόρφωση της εφηβικής ταυτότητας. Βασικές προϋποθέσεις είναι η δημιουργία ανοιχτών και δεκτικών στην αλλαγή πλαισίων. Επίσης σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι σχέσεις μεταξύ των μελών μέσα στην οικογένεια.

Αποτελεσματικότερες στη διαμόρφωση της ταυτότητας είναι κυρίως οι οικογένειες οι οποίες προσφέρουν στους εφήβους ένα υποστηρικτικό και ασφαλές περιβάλλον, ενώ παράλληλα ενθαρρύνουν τους νέους στη δημιουργία διακριτής ταυτότητας. Επίσης, επιστημονικές έρευνες στηριζόμενες στη θεωρία δεσμού, έδειξαν ότι ο ανασφαλής δεσμός συνδέεται με τη σύγχυση ταυτότητας, ενώ ο ασφαλής δεσμός με την κατακτημένη ταυτότητα (Zimmermann & Becker-Stoll, 2002).

Γονεϊκές πρακτικές ελλιπούς καθοδήγησης, ανύπαρκτου ελέγχου συμπεριφοράς, αυξημένης ανεκτικότητας, περιορισμένης επικοινωνίας και χαμηλού επιπέδου υποστήριξης στον συναισθηματικό τομέα, έχουν συνδεθεί με τη διάχυση/σύγχυση της εφηβικής ταυτότητας (Dunkel et al., 2008).

Οι έφηβοι με αναστολή ταυτότητας, αλλά και αυτοί με επίτευξη ταυτότητας, απολαμβάνουν αγάπη, στοργή, δικαιώματα αυτοέκφρασης, αυτονομία, αίσθηση σεβασμού και ανεξαρτησία από τους γονείς τους. Επίσης, ορισμένες φορές ενδέχεται να διαφωνήσουν με τις απόψεις των γονιών τους.

Τα αγόρια με αναστολή ταυτότητας, ενδέχεται να βρίσκονται σε μια εσωτερική διαμάχη προκειμένου να διαχωρίσουν τους εαυτούς τους από τις μητέρες τους. Το ενδεχόμενο αυτό συνδέεται κυρίως με γονείς που εφαρμόζουν πρακτικές υποστήριξης, αλλά και αυστηρότητας όταν κριθεί αναγκαίο (Berzonsky, 2004).

Επομένως, η ανάπτυξη της εφηβικής ταυτότητας είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη συναισθηματική στοργή, την προσκόλληση και τον βαθμό εξάρτησης του νέου από την οικογένειά του (Levesque, 2011).

Ο ρόλος του σχολείου και των συνομηλίκων

Αν και η οικογενειακή υποστήριξη σε πολλούς εφήβους είναι ιδιαίτερα ικανοποιητική, δεν παράγει πάντοτε τα αναμενόμενα αποτελέσματα στη διαμόρφωση της ταυτότητας. Παρά τις ανησυχίες των γονέων τους για να μη «μπλέξουν» τα παιδιά τους με κακές παρέες και υιοθετήσουν αυτοκαταστροφικές τακτικές, συχνά οι έφηβοι δέχονται σημαντικές πιέσεις από του συνομηλίκους τους με σκοπό την υιοθέτηση στάσεων και συμπεριφορών.

Παράγοντες που ενδέχεται να επιδράσουν στο πόσο δεκτικοί είναι οι έφηβοι στις επιδράσεις των συνομηλίκων τους είναι: η προσωπικότητά τους, η ηλικία τους και οι οικογενειακές τους σχέσεις. Ορισμένοι τύποι γονέων, όπως για παράδειγμα ο αυταρχικός, αλλά και ο ανεκτικός γονέας, μάλλον ενθαρρύνει τον νέο να στραφεί προς αναζήτηση της ταυτότητας στις παρέες του, ενώ αντίθετα ο αυθεντικός γονέα τον αποθαρρύνει (Rathus, 2011).

Οι έφηβοι που διατηρούν κάποιες χαλαρά δίκτυα στήριξης από την οικογένειά τους, ενδέχεται να επηρεαστούν περισσότερο από τις παρέες τους, στις οποίες βρίσκουν σημαντική υποστήριξη (DuBois et al., 2002).

Η σχέση που αναπτύσσει ένας έφηβος με τους συνομηλίκους του τον βοηθά να διερευνήσει νέες επιλογές και αξίες και τον διευκολύνει να ανεξαρτητοποιηθεί από την οικογένειά του. Ειδικά όταν οι συνομήλικοι είναι υποστηρικτικοί, προωθούν τον νέο στην απόκτηση μια ιδανικής, πολλές φορές γι αυτόν, ταυτότητας, ενώ ταυτόχρονα αναστέλλουν την απόκτηση της δοτής ταυτότητας (Hall & Brassard, 2008).

Στο σχολείο οι έφηβοι μαθαίνουν να βλέπουν τα πράγματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Αποκτούν εμπειρίες που θα τους βοηθήσουν να διερευνήσουν τον κόσμο γύρω τους και να αποκτήσουν σημαντικά εφόδια για το μέλλον. Οι εμπειρίες αυτές συνήθως είναι εξαιρετικά χρήσιμες στη διαμόρφωση μια ολοκληρωμένης προσωπικότητας. Συχνά, οι νέοι διαμορφώνουν την ταυτότητά τους σε σχέση με την ποικιλία συμπεριφορών των συμμαθητών τους. Σε αυτά τα πλαίσια επηρεάζονται άλλοτε θετικά (ευγένεια, καλές σχολικές επιδόσεις, επιλογή κατάλληλων πανεπιστημιακών σχολών κ.ά.) και άλλοτε αρνητικά (κακές συμπεριφορές, παραβατικότητα, καταχρήσεις κ.ά.).

Νέοι με σύγχυση ταυτότητας συχνά κάνουν φιλίες με συνομήλικους συγκεκριμένων απόψεων και αξιών, παρόμοιες με τις δικές τους. Έτσι αποφεύγουν να διερευνήσουν από μόνοι τους, προκειμένου να καταλήξουν σε κάποια συγκεκριμένοι ταυτότητα. Αποτέλεσμα αυτής της συμπεριφοράς είναι να αλλάζουν συνεχώς γνώμη, ακολουθώντας την εκάστοτε πλειοψηφία και να μην καταλήγουν σε σταθερή βάση (Para, 2008).

Μελετώντας συμπεριφορές των εφήβων σε σχέση με τους γονείς και τους συνομηλίκους τους, κάποιοι ερευνητές συμπέραναν ότι αυτές συνδέονταν με διαφορετικούς τομείς διαμόρφωσης της ταυτότητάς τους. Ανακάλυψαν ότι οι νέοι συμφωνούν με τα οικογενειακά πρότυπα στις περιοχές των ηθικών αξιών, των σπουδών και τις επαγγελματικής σταδιοδρομίας. Ενώ με τους συμμαθητές και τους συνομηλίκους συμφωνούν κυρίως στους τομείς των κοινωνικών και ιδεολογικών πεποιθήσεων (Meeus, Oosterwegel & Vollebergh, 2002).

Από τα παραπάνω είναι φανερό ότι οι γονείς και οι συμμαθητές (συνομήλικοι) επιδρούν σημαντικά στην διαμόρφωση της εφηβικής ταυτότητας, αλλά σε διαφορετικές περιοχές του φάσματός της.

Προκλήσεις της σύγχρονης εποχής στη διαμόρφωση της ταυτότητας των εφήβων

Για αρκετούς εφήβους η περίοδος αυτή της ζωής τους διακρίνεται από έντονη αμφισβήτηση και αντιδραστικά αντανακλαστικά ενάντια σε κάθε μορφή εξουσίας. Το γεγονός αυτό αποτελεί προάγγελο της σεξουαλικής τους απελευθέρωσης, της ιδεολογικοπολιτικής τους ταυτότητας μέσω νεανικών κινημάτων, της εξάρτησης τους από ουσίες κ.ά. Όλα τα παραπάνω συνήθως επιδρούν θετικά ή αρνητικά στη διαμόρφωση της εφηβικής ταυτότητας.

Όμως οι έφηβοι εκτός από τον πραγματικό κόσμο, επηρεάζονται και από έναν νέο εικονικό κόσμο, που τον διακρίνει η μαζικότητα και η πολυπλοκότητα. Είναι ο κόσμος των

Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, τα οποία στις μέρες μας διαμορφώνουν αξίες, στάσεις, συμπεριφορές, πεποιθήσεις και αντιλήψεις.

Πολλές επιστημονικές έρευνες επικεντρώνονται στον αρνητικό κυρίως τρόπο που επιδρούν τα ΜΜΕ στον ψυχισμό και στη σωματική υγεία των εφήβων. Επιθετικές συμπεριφορές, χρήση ναρκωτικών ή αναβολικών, πρώιμη σεξουαλική δραστηριότητα, διατροφικές διαταραχές, χαμηλή αίσθηση αυτοεικόνας και αυτοεκτίμησης, μειωμένες ακαδημαϊκές προοπτικές, είναι μερικές από την αρνητικές επιδράσεις των ΜΜΕ στους εφήβους (Gross, 2004).

Τις πρώτες δεκαετίες που εμφανίστηκε το διαδίκτυο πριν από 30 περίπου χρόνια οι έφηβοι το χρησιμοποιούσαν ως ψυχαγωγία, παίζοντας κυρίως ηλεκτρονικά παιχνίδια. Όμως τα τελευταία χρόνια το χρησιμοποιούν για την κοινωνικοποίησή τους (Roberts et al, 2005). Ο προσφιλής τρόπος επικοινωνίας με τους οικείους του, θέματα σεξουαλικότητας, αυτοαξίας, πρότυπα μίμησης κ.ά., που παρουσιάζονται μέσα στην πολύπλοκη και πολυδιάστατη κοινωνικότητα του διαδικτύου, συμβάλουν στην διαμόρφωση της ταυτότητας του σημερινού εφήβου (Valkenburg & Peter, 2007). Η διαδικτυακή επικοινωνία σε πολλές περιπτώσεις ενθαρρύνει τους νέους στον διαμοιρασμό σκέψεων και συναισθημάτων, πολύ πιο εύκολα σε σχέση με μία «δια ζώσης» επικοινωνία. Σήμερα παρατηρούμε ότι κατά την περίοδο της εφηβείας η προσκόλληση σε ένα υπολογιστή ή σε ένα κινητό είναι ιδιαίτερα μαζική, υποκαθιστώντας τις άμεσες φιλικές ή ερωτικές σχέσεις. Επομένως, το διαδίκτυο μπορεί να τροποποιήσει εντονότερα το κοινωνικό περιβάλλον των εφήβων, να επηρεάσει τους τρόπους επικοινωνίας, τη σύναψη και διατήρηση σχέσεων και τη εξεύρεση νέων μορφών κοινωνικής υποστήριξης.

Τέλος, αποτελέσματα από επιστημονικές μελέτες δείχνουν ότι γενετικοί, βιολογικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες ενδέχεται να αλληλεπιδρούν στη διαμόρφωση της σεξουαλικής ταυτότητας των εφήβων (LeVay & Valente, 2003). Παρότι η εξέλιξη των σημερινών δυτικών κοινωνιών έχει προχωρήσει σε μεγάλο βαθμό, πολλοί έφηβοι με ομοφυλοφιλική σεξουαλική ταυτότητα αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες κοινωνικοποίησης, σε σχέση με τους ετεροφυλόφιλους, λόγω της σοβαρής άγνοιας και των προκαταλήψεων που εξακολουθούν να υπάρχουν. Η σίγουρη, αποδεκτή και ανθεκτική εφηβική ταυτότητα σφυρηλατείται και διαμορφώνεται ιδιαίτερα δύσκολα, μετά από πολύπλοκες εσωτερικές και εξωτερικές διαδικασίες. Οι έφηβοι που έχουν σταθερά σύνολα κανόνων και αξιών (κοινωνικότητας, επαγγελματικής καριέρας, πολιτικής ιδεολογίας, θρησκευτικές πεποιθήσεις κ.ά.) διαμορφώνουν μια σαφέστερη και πιο συνεκτικά καθορισμένη προσωπική ταυτότητα (Grayson & Meilman, 2006).

Συμπεράσματα

Μετά την εξέταση και παρουσίαση των βασικών θεωριών που σχετίζονται με τις διαδικασίες διαμόρφωσης της εφηβικής ταυτότητας, προκύπτει ότι οι βασικότερες κατηγορίες εφηβικής ταυτότητας είναι: η κατακτημένη, η δοτή, η διάχυτη και το μορατόριουμ.

Οι έφηβοι ενδέχεται να περάσουν από τη μια κατηγορία στην άλλη, χωρίς να ακολουθούν κάποια ορισμένη σειρά και δεν αποκλείεται να αλλάξουν ταυτότητα στην ενήλικη ζωή, λόγω αναπτυξιακών αλλαγών και περιβαλλοντικών προκλήσεων και επιδράσεων. Ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά ενδέχεται να καθορίσουν αυτή τη σύγχυση.

Για να επιτευχτεί μια ολοκληρωμένη ταυτότητα χρειάζεται επαρκής διερεύνηση και περισυλλογή από τον έφηβο, δηλαδή μια περίοδος εσωτερικής/εξωτερικής αναζήτησης και ανακαλύψεων. Αυτό προϋποθέτει να συμμετέχει ο νέος ενεργητικά στις σχετιζόμενες με την ταυτότητα επιλογές.

Επίσης, στην παρούσα εργασία αναλύονται οι ρόλοι της οικογένειας, των συνομήλικων/συμμαθητών, του σχολείου, των ΜΜΕ, του διαδικτύου και των νεανικών κινημάτων, στη διαμόρφωση της εφηβικής ταυτότητας.

Η οικογένεια παίζει πολύ μεγάλο ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητας των εφήβων, λόγω των ουσιαστικών συναισθηματικών σχέσεων, της επικοινωνίας, του σεβασμού, της αποδοχής, της ενθάρρυνσης και της αγάπης. Όλα αυτά μπορούν να εξασφαλίσουν στον νέο γερές βάσεις συναισθηματικής επάρκειας και ωριμότητας.

Παρά τη σημαντικότητα της οικογένειας, κατά τη διάρκεια της εφηβείας, οι συνομήλικοι μπορούν να επιδράσουν στην εφηβική ταυτότητα ενός ατόμου, διαμορφώνοντάς την σε άλλους τομείς. Σε πολλές περιπτώσεις η αλληλεπίδραση των εφήβων με τις ομάδες των συνομηλίκων τους είναι αμφίδρομη.

Η προσωπικότητα του εφήβου και το υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον, παίζουν σημαντικό προστατευτικό ρόλο σε πιθανές αρνητικές κοινωνικές επιρροές, οι οποίες επηρεάζουν τη διαμόρφωση της ταυτότητας.

Η πληθώρα πληροφοριών, από τα σύγχρονα ΜΜΕ, τα κινητά και το διαδίκτυο, ενδέχεται να προκαλέσουν σύγχυση και κακές επιρροές στον έφηβο, αλλά έχουν και αυτά σημαντική επίδραση στην διαμόρφωση της ταυτότητάς του.

Η έντονη αμφισβήτηση και αντίδραση που παρατηρείται κατά την εφηβική ηλικία, εκδηλώνεται συνήθως μέσω συλλογικοτήτων και πολιτικο-κοινωνικών κινημάτων, τα οποία αποτελούν άλλη μια συνιστώσα για τη διαμόρφωση της ταυτότητας των εφήβων.

Όσον αφορά τη διαμόρφωση της σεξουαλικής ταυτότητας των εφήβων, οι παράγοντες που οδηγούν στον νέο να υιοθετήσει ετεροφυλική, ομοφυλοφιλική ή αμφιφυλοφιλική συμπεριφορά, αλλά δεν είναι απόλυτα σαφείς.

Επειδή οι περισσότερες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί κυρίως στην Αμερική και στη Μ. Βρετανία, η δημιουργία ενός ερωτηματολογίου και μιας στατιστικής επεξεργασίας στη χώρα μας, θα έδινε μια πιο σφαιρική εικόνα σχετικά με τον τρόπο και τα μονοπάτια που ακολουθούν τα ελληνόπουλα για τη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους.

Αναφορές

Alberts, A., Elkind, D., & Ginsberg, S. (2007). The personal fable and risk-taking in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 36,* 71-76.

Allison, B., & Schulz, J. (2001). Interpersonal identity formation during early adolescence. *Adolescence, 36,* 509-523.

Berzonsky, Michael D. (2004). Identity style, parental authority, and identity commitment. *Journal of Youth and Adolescence, 33 (3),* 213-220.

DuBois, D. L., Burk-Braxton, C., Swenson, L. P., Tevendale, H. D., Lockerd, E. M., & Moran, B. L. (2002). Getting by with a little help from self and others: Self-esteem and social support as resources during early adolescence. *Developmental Psychology, 36,* 822-839.

Dunkel, C., Papini, D., & Berzonsky, M. D. (2008). Explaining differences in identity styles: Possible role of personality and aspects of family functioning. *Identity: An International Journal of Theory and Research, 8,* 349-363.

Gilligan, C. (2004). Recovering psyche: Reflections on life-history and history. *Annual Psychoanalysis, 32,* 131-147.

Grayson, P. & Meilman, P. (2006). *College mental health practice.* New York: Taylor & Francis Group.

Gross, E. F. (2004). Adolescent Internet use: What we expect, what teens report. *Journal of Applied Developmental Psychology, 25,* 633-649.

Hall, S. P., & Brassard, M. R. (2008). Relational support as a predictor of identity status in ethnically diverse early adolescent sample. *Journal of early adolescence, 28,* 92-114.

LeVay, S., & Valente, S. M. (2003). *Human sexuality.* Sunderland, MA: Sinauer Associates.

Levesque, R. G. (2011). *Encyclopedia of adolescence.* New York: Springer.

Meeus,W., Oosterwegel, A., & Vollebergh,W. (2002). Parental and peer attachment and identity development in adolescence. *Journal of Adolescence, 25,* 93-106.

Meeus, W., & de Wied, M. (2007). Relationships with parents and identity in adolescence: A review of 25 years of research. Στο M. Watzlawick & A. Born (Επιμ.),

Capturing Identity: Quantitative and qualitative methods (pp. 131-147). Lanham: University Press of America.

Para, A. E. (2008). The Role of Social Support in Identity Formation: A Literature Review. *Graduate Journal of Counseling Psychology, 1(1),* 97-105.

Peterson, D. M., Marcia, J. E., & Carependale, J. I. (2004). Identity: Does thinking make it so? Στο C. Lightfood, C. Lalonde, & M. Chandler (Επιμ.), *Changing conceptions of psychological life.* Mahwah, NJ: Lawrence Ealbaum.

Rathus, S. A. (2011). *Childhood and Adolescence: Voyages in Development.* Wadsworth: Cengage Learning.

Roberts, D. F., Foehr, U. G., & Rideout, V. (2005). *Generation M: Media in the lives of 8-18 year-olds.* Washington, DC: Henry J. Kaiser Family Foundation.

Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2007). Online communication and adolescent well-being: Testing the stimulation versus the displacement hypothesis. *Journal of Computer-Mediated Communication, 12(4),* 1169-1182.

Zimmermann, P., & Becker-Stoll, F. (2002). Stability of attachment representations during adolescence: the influence of ego-identity status. *Journal of Adolescence, 25,* 107-124.

Η επίδραση έμφυλων στερεότυπων στην επιλογή επαγγέλματος των εφήβων

Κόρακας Δημήτρης
Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Φυσικών Επιστημών, ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ηπείρου,
Φιλικής Εταιρίας 15Α και Λουκή Ακρίτα, Τ.Κ. 45444, Ιωάννινα,
dnkath@gmail.com

Πατσιατζή Ανδριάνα
Τελειόφοιτη Φοιτήτρια Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Δοσιθέου Φιλίτου 30,
Τ.Κ. 45333, Ιωάννινα,
andriana119@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στην επίδραση που έχουν τα έμφυλα στερεότυπα στην διαμόρφωση ταυτότητας των εφήβων, αλλά και στην επαγγελματική τους πορεία. Φαίνεται, λοιπόν, πως εμφανίζονται ορισμένα χαρακτηριστικά στους ανθρώπους τα οποία ορίζονται από την εκάστοτε κοινωνική ομάδα ως κατάλληλα είτε για τις γυναίκες είτε για τους άντρες. Η κοινωνικογνωστική προσέγγιση του Albert Bandura μπορεί να ερμηνεύσει την διαδικασία εκμάθησης κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών μέσω της παρατήρησης και της μίμησης προτύπων συμπεριφοράς. Με αυτόν τον τρόπο τα έμφυλα στερεότυπα διαιωνίζονται και η επιλογή επαγγέλματος των νέων επηρεάζεται σημαντικά από αυτά. Έτσι, οι διακρίσεις φύλου στο επαγγελματικό πλαίσιο εξηγούνται με έναν περισσότερο κοινωνικά προσανατολισμένο τρόπο, μετατρέποντας τις διαφορές φύλου από ένα οντολογικό ζήτημα σε ένα κοινωνικό. Τέλος, εξετάζονται οι επιδράσεις που έχουν οι έμφυλες διακρίσεις στην διαδικασία επιλογής επαγγέλματος των νέων αλλά και στην ψυχολογική, οικονομική και επαγγελματική κατάσταση των δύο φύλων.

Λέξεις κλειδιά: κοινωνικό φύλο, έμφυλα στερεότυπα, επαγγέλματα δράσης, κοινωνικά επαγγέλματα.

Εισαγωγή

Με την πάροδο του χρόνου φαίνεται πως οι ανάγκες των ανθρώπων αλλάζουν. Νέα γεγονότα έρχονται στην επιφάνεια με αποτέλεσμα να παρατηρούνται μεταβολές στην κοινωνική ζωή, οι οποίες μάλιστα έχουν αντίκτυπο και στους κοινωνικούς ρόλους. Οι θεσμοί μεταβάλλονται, ώστε να εξυπηρετούν καλύτερα τις ανάγκες των ανθρώπων. Παρά τις μεταβολές που παρατηρούνται στους ρόλους των δύο φύλων, ακόμα υπάρχουν αρκετές διαφορές που έχουν επίδραση σε πολλές πτυχές της ζωής των ανθρώπων. Ένα θέμα που έχει κινήσει το ενδιαφέρον της επιστήμης καθώς είναι αρκετά αμφιλεγόμενο είναι η ανάπτυξη των παιδιών όσον αφορά τις διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ του «βιολογικού» και «κοινωνικού φύλου». Ο όρος «βιολογικό φύλο» χρησιμοποιείται για να περιγράψει τα βιολογικά χαρακτηριστικά του άνδρα και της γυναίκας, ενώ ο όρος «κοινωνικό φύλο» αναφέρεται στα χαρακτηριστικά του ατόμου που προκύπτουν από κοινωνικούς παράγοντες και κατηγοριοποιούν το άτομο με βάση τα στοιχεία «αρρενωπότητας» και «θηλυκότητας». Με την έννοια κοινωνικός ρόλος του φύλου γίνεται αναφορά σε πρότυπα συμπεριφοράς, τα οποία ορίζονται από την κοινωνική ομάδα ως κατάλληλα για τον άνδρα ή την γυναίκα. Η «ταυτότητα του κοινωνικού ρόλου του φύλου» αφορά την αντίληψη που έχει το κάθε άτομο για το φύλο του (Wilson & Liu, 2003). Ωστόσο, υπάρχουν στερεότυπα που προβλέπουν κάποιες συγκεκριμένες συμπεριφορές που πρέπει να υιοθετούνται από τις γυναίκες και κάποιες άλλες από τους άνδρες. Τα στερεότυπα αυτά σχετίζονται με το φύλο και συχνά τα παιδιά εσωτερικεύουν αυτά τα στερεότυπα, αφού τα

μάθουν από τους διάφορους κοινωνικούς φορείς με τους οποίους αλληλοεπιδρούν από μικρή ηλικία, μέσω της παρατήρησης και της μίμησης προτύπων συμπεριφοράς. Στόχος της παρούσας εργασίας, λοιπόν, είναι να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο επιδρούν τα έμφυλα στερεότυπα στην επιλογή επαγγέλματος των εφήβων αλλά και την επίδραση που έχουν στην ψυχολογική και επαγγελματική τους πορεία.

Εκμάθηση συμπεριφοράς με βάση το φύλο

Η κοινωνική τάξη, η εθνικότητα και το φύλο είναι τα βασικά συστατικά δόμησης ταυτότητας των μαθητών. Στο σχολείο υπάρχει ένας συναγωνισμός, μια συγκρουσιακή σχέση μεταξύ των έμφυλων και των μαθητικών ταυτοτήτων των νέων ανθρώπων. Αν και το σχολείο επικεντρώνεται συνήθως στην δόμηση μαθητικών ταυτοτήτων, οι γνώσεις που αποκτώνται από αυτό το πλαίσιο επηρεάζουν και τις έμφυλες ταυτότητες (Niemi, 2005). Αυτή η θέση θα μπορούσε να συνδεθεί με την «κοινωνικογνωστική θεωρία» της οποίας εισηγητής υπήρξε ο Albert Bandura και η οποία συνέβαλε στην "αποφυσιοποίηση" των έμφυλων ρόλων, μετατρέποντας τις διαφορές φύλου από οντολογικό ζήτημα σε κοινωνικό.

Ειδικότερα, ο Bandura υποστήριξε πως η διαμόρφωση ταυτότητας φύλου και οι συμπεριφορές που προκύπτουν από αυτή δεν είναι μόνο αποτέλεσμα ανατομικών και φυσιολογικών παραγόντων, αλλά και κοινωνικών. Οι τελευταίοι μπορούν να ερμηνευτούν με βάση την θεωρία της κοινωνικής μάθησης. Συγκεκριμένα, πολλές από τις γνώσεις που έχει το άτομο είναι αποτέλεσμα παρατήρησης και μίμησης της συμπεριφοράς άλλων ανθρώπων και προέρχονται από την εμπειρία του. Όταν το άτομο παρατηρεί πως κάποιες συμπεριφορές ενισχύονται τότε τις ακολουθεί, ενώ όταν παρατηρεί πως οι συμπεριφορές αυτές προκαλούν αρνητικές επιπτώσεις σε κάποιον, τότε τις αποφεύγει. Μέσω αυτού του μηχανισμού προκύπτει και η υιοθέτηση συμπεριφορών κατάλληλων για το κάθε φύλο. Επομένως, το άτομο αξιολογεί τις συνέπειες των πράξεων άλλων ατόμων και με βάση το αποτέλεσμα και τον βαθμό που ταιριάζει η πράξη αυτή στο άτομο την ακολουθεί ή την αποφεύγει. Οι έμφυλες διαφορές της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς, για τη θεωρία αυτή, αποτελούν συνέπεια της διαφορετικής κοινωνικοποίησης στους έμφυλους ρόλους (Bandura, 1971). Επομένως, μέσω της «αποφυσιοποίησης έμφυλων ρόλων» γίνεται φανερό πως το φύλο δεν βασίζεται μόνο σε γενετικούς παράγοντες αλλά και σε κοινωνικούς. Τα παιδιά από μικρή ηλικία χωρίζονται σε δύο φύλα με βάση τα βιολογικά τους χαρακτηριστικά και στην συνέχεια υιοθετούν, μέσω της μίμησης και της ενίσχυσης, κάποιες συμπεριφορές, οι οποίες είναι αποτέλεσμα κοινωνικής κατασκευής και θεωρούνται συμβατές για το κάθε φύλο.

Επίδραση έμφυλων στερεοτύπων στην σχολική και στην επαγγελματική ζωή

Τα έμφυλα στερεότυπα επηρεάζουν πολλές πτυχές της ζωής των ανθρώπων ανεξαρτήτου φύλου. Ο Bandura διατυπώνοντας την κοινωνικογνωστική θεωρία, αναφέρθηκε στην έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας, η οποία περιλαμβάνει «τις πεποιθήσεις που έχει το άτομο σχετικά με τις ικανότητες του για την εκτέλεση ενεργειών που απαιτούνται για την παραγωγή συγκεκριμένων επιτευγμάτων» (Bandura, 1997). Η αυτό-αποτελεσματικότητα του ατόμου διαφέρει με βάση τις περιστάσεις. Αυτό που παρατηρήθηκε και σε μετέπειτα έρευνες είναι πως η αυτό-αποτελεσματικότητα των κοριτσιών και των αγοριών διαφέρουν ανάλογα με τον τομέα ενασχόλησης. Ειδικότερα, διαφορές σημειώθηκαν στην αυτό-αποτελεσματικότητα σε συγκεκριμένα μαθήματα ανάλογα με το φύλο. Η αυτό-αποτελεσματικότητα των κοριτσιών ήταν πιο υψηλή στους τομείς της γραφής και της ανάγνωσης ενώ των αγοριών στους τομείς των μαθηματικών, της επιστήμης, του αθλητισμού και των ηλεκτρονικών υπολογιστών (Bembenutty and Karabenick, 1998).

Κάτι εξίσου σημαντικό που παρατηρήθηκε σχετικά με την αυτό-αποτελεσματικότητα είναι πως αυτή συνδέεται πιο έντονα με ηγετικά χαρακτηριστικά. Τα χαρακτηριστικά αυτά ταυτόχρονα θεωρούνται και «αρρενωπά» Το στυλ της ηγεσίας δεν συνάδει και τόσο με πιο

συμβιβαστικά και «θηλυκά» χαρακτηριστικά. Οπότε φαίνεται πως οι γυναίκες δυσκολεύονται να αναλάβουν ηγετικές θέσεις, διότι συγκεντρώνουν συχνά λιγότερα χαρακτηριστικά που είναι απαραίτητα για μία τέτοια θέση. Όσες γυναίκες αναλαμβάνουν θέσεις ηγεσίας συχνά υιοθετούν αρκετά «αρρενωπά» χαρακτηριστικά για να είναι αποτελεσματικές. Ωστόσο, οι άνδρες, σε σύγκριση με τις γυναίκες, που αναλαμβάνουν ηγετικές θέσεις συγκέντρωσαν υψηλότερα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας (Pohl, Desrumaux & Vonthron, 2020).

Ωστόσο, η έρευνα της Ellen συμπληρώνει πως διαφορές στα δύο φύλα προκύπτουν και μέσω της ανατροφοδότησης που παίρνουν ως μαθητές από σημαντικά για εκείνους πρόσωπα. Τα κορίτσια φαίνεται να επηρεάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τις κοινωνικές πιέσεις και από τις κριτικές των άλλων ατόμων (Ellen, 2006). Έχουν μάθει να προσδιορίζουν την ταυτότητα τους με βάση τις σχέσεις τους, ενώ τα αγόρια με βάση τα επιτεύγματα και τις επιτυχίες τους (Erikson, 1968), πράγμα που εξηγεί τον τρόπο που τα κορίτσια επηρεάζονται περισσότερο από τα μηνύματα που δέχονται από το κοινωνικό τους περίγυρο (Ellen, 2006). Σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση της συμπεριφοράς και της αυτό-αποτελε-σματικότητας των δυο φύλων προκύπτει από την στάση των γονέων απέναντι στα παιδιά. Οι γονείς φαίνεται να κάνουν περισσότερες συζητήσεις με τους γιούς παρά με τις κόρες, τους ενημερώνουν για περισσότερα θέματα, τα οποία ενδέχεται να είναι πιο δυσάρεστα και ρεαλιστικά, διότι θεωρούν πως δεν είναι τόσο ευάλωτα όσο τα κορίτσια. Στα κορίτσια συχνά αποκρύπτουν κάποια δυσάρεστα γεγονότα γιατί τα θεωρούν πως δυσκολεύονται να τα διαχειριστούν. Διαφορές παρατηρούνται και στην κριτική που δέχονται τα δύο φύλα από το κοινωνικό τους περίγυρο. Η κριτική που δέχονται πιο συχνά τα κορίτσια σχετίζεται με την εμφάνιση τους, το βάρος τους, το σώμα τους ενώ η κριτική που δέχονται τα αγόρια σχετίζονται με την ανδρεία τους και τις ικανότητες τους (Assari & Caldwell, 2018). Εφόσον, τα αγόρια δέχονται κριτική για τις ικανότητες τους, προσπαθούν περισσότερο να τις βελτιώσουν για να γίνουν κοινωνικά αποδεκτά. Αντίθετα, τα κορίτσια επειδή δέχονται κριτική για έμφυτα χαρακτηριστικά, όπως η εμφάνιση και το βάρος, αφιερώνουν περισσότερο χρόνο ώστε να βελτιωθούν σε αυτά.

Όσον αφορά την γενική νοημοσύνη οι διαφυλικές διαφορές είναι ασήμαντες καθώς οι επιδόσεις των αντρών ποικίλουν περισσότερο από ότι των γυναικών. Ωστόσο συναντάμε περισσότερα αγόρια σε υψηλότερες και χαμηλότερες θέσεις στην κατάταξη της τελικής κατανομής (Valla & Ceci, 2011). Επίσης, δεν φάνηκαν στην ένταξη στο πανεπιστήμιο σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα. Διαφορές παρατηρήθηκαν κυρίως σε επαγγέλματα χαμηλού επιπέδου, στα οποία παρατηρήθηκε πως οι άνδρες είχαν ευκολότερη πρόσβαση (Soutworth & Mickelson, 2008).

Επομένως, γίνεται πλέον αντιληπτό πως η κατανομή κοινωνικών ρόλων διαμορφώνει τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού φύλου. Στις βιομηχανικές κοινωνίες διαμορφώνονται με έναν συγκεκριμένο τρόπο, ώστε οι γυναίκες να αποκτούν τον ρόλο του φροντιστή της οικογένειας και οι άντρες τον ρόλο του εργαζόμενου, δυναμικού μισθωτή και αντίστοιχα να αποκτούν και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που απορρέουν από αυτούς τους ρόλους . Φαίνεται, λοιπόν, πως οι διαφορές και οι ομοιότητες του φύλου διαμορφώνονται με βάση βιολογικούς, κοινωνικούς, οικονομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες οι οποίοι διαμορφώνουν κάποιες αντιλήψεις με βάση τις οποίες τα άτομα θεωρούν πως κάποιοι ρόλοι είναι κατάλληλοι για τους άνδρες και κάποιες άλλες κατάλληλες για τις γυναίκες (Eagly & Wood, 2016).

Τόσο κάποιες καθημερινές ενασχολήσεις όσο και κάποια επαγγέλματα είναι ταυτισμένα με ένα από τα δύο φύλα. Έτσι με βάση το φύλο γίνεται διάκριση στην αγορά εργασίας μεταξύ «ανδρικών» και «γυναικείων» επαγγελμάτων. Τα αγόρια επιλέγουν επαγγέλματα δράσης, δηλαδή επαγγέλματα που σχετίζονται με χειρωνακτικές ή περισσότερο πρακτικές εργασίες, όπως είναι το επάγγελμα του μηχανικού. Αντίθετα, τα κορίτσια επιλέγουν κοινωνικά επαγγέλματα τα οποία σχετίζονται με διαπροσωπικές σχέσεις όπως το

επάγγελμα της δασκάλας (Eagly & Steffen, 1984; Hattery, 2002; Trapnell & Paulhus, 2012). Επιπλέον, φαίνεται πως τα κορίτσια προτιμούν επαγγέλματα που σχετίζονται με παραδοσιακούς ρόλους της οικογένειας (συζύγου, μητέρας), όπως για παράδειγμα το επάγγελμα της νοσηλεύτριας η οποία συχνά διεκπεραιώνει τον ρόλο του φροντιστή. (Δαλακούρα, Συγκολλίτου & Χατζηκαμάρη, 2008).

Οι επαγγελματικές επιλογές των νέων επηρεάζονται και από άλλους παράγοντες, όπως οι σχολικές επιδόσεις και οι έμφυλες αντιλήψεις για τα μαθήματα και η ομαδοποίηση τους με βάση την κατεύθυνση. Παρατηρείται πως η πλειοψηφία της θεωρητικής κατεύθυνσης αποτελείται από κορίτσια, καθώς και η πλειοψηφία της οικονομικής και θετικής κατεύθυνσης αποτελείται από αγόρια. Η επιλογή αυτή προκύπτει από τα στερεότυπα που διαμορφώνουν την αντίληψη πως μαθήματα όπως η Λογοτεχνία, η Ιστορία και οι Ξένες Γλώσσες αρμόζουν σε κορίτσια, ενώ τα Μαθηματικά και η Πληροφορική σε αγόρια (Γωνίδα, Κουϊμτζή & Ψάλτη, 2008).

Παρόλο που οι διακρίσεις φύλου τα τελευταία χρόνια αμβλύνονται εξακολουθούν να υφίστανται σημαντικές διαφοροποιήσεις στην μισθοδοσία των δύο φύλων. Παρατηρείται, λοιπόν, πως οι αποδοχές των ανδρών εξακολουθούν να είναι υψηλότερες από αυτές των γυναικών. Μάλιστα, σε ορισμένες περιπτώσεις οι άνδρες τείνουν να κερδίζουν αρκετά περισσότερα από τις γυναίκες όντας ακριβώς στην ίδια εργασιακή θέση (Frome et al., 2006, U.S Bureau of Labor Statistics, 2014).

Σταδιακά οι γυναίκες έχουν αρχίσει να εργάζονται σε υψηλού κύρους επαγγέλματα και να κατέχουν μάλιστα και ιεραρχικές θέσεις. Ωστόσο, είναι δυνατόν να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο της «γυάλινης οροφής», με βάση το οποίο φαίνεται πως υπάρχει ένα συγκεκριμένο ιεραρχικό αόρατο φράγμα, το οποίο τις περιορίζει να εξελιχθούν επαγγελματικά και να κατακτήσουν μία ανώτερη θέση. Τα όρια αυτά συνήθως δημιουργούνται με μη συνειδητό τρόπο και τα άτομα πολλές φορές δεν γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι πράξεις τους ενισχύουν την διαιώνιση έμφυλων στερεοτύπων. Ωστόσο, τα στερεότυπα αυτά τις περισσότερες φορές αναπαράγονται χωρίς την συνειδητή επίγνωση των ατόμων.(Goodman, Fields & Blum, 2003; Stockdale & Crosby, 2004; Dobele, Rundle-Thiele & Kopanidis, 2014).

Συμπεράσματα

Τα στερεότυπα, λοιπόν, που προβάλλονται μέσω της μίμησης προτύπων και της ανατροφοδότησης που δίνεται στα παιδιά προκαλούν αρνητικές επιπτώσεις και στα δυο φύλα για διαφορετικούς λόγους. Η στάση της κοινωνίας απέναντι στα δύο φύλα και οι διακρίσεις που γίνονται ανάμεσα τους, διαμορφώνουν χαμηλότερη αυτοπεποίθηση και αυτό-αποτελεσματικότητα στα κορίτσια σε σύγκριση με τα αγόρια. Αυτό συμβαίνει διότι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στις επιτυχίες των αγοριών, ενισχύουν τον δυναμισμό τους και την αυτοπεποίθηση τους και τα ενθαρρύνουν ώστε να έχουν καλύτερη απόδοση. Στα κορίτσια όμως αυτή η συμπεριφορά δεν παρατηρείται συχνά, οι γονείς τα αντιμετωπίζουν ως ευαίσθητα, έχοντας λιγότερες απαιτήσεις για την επίτευξη επιτυχιών από εκείνες (Assari & Caldwell, 2018).

Σε κάποιες περιπτώσεις μάλιστα συναντάται στους μαθητές μία φυσικοποίηση των έμφυλων ταυτοτήτων ως μαθητικές, ενώ σε άλλες συναντάται μία απόκρυψη των πρώτων από τις δεύτερες. Στην περίπτωση της απόκρυψης, οι έμφυλες ταυτότητες ισχυροποιούνται. Έτσι με τον τρόπο αυτό ο μηχανισμός της «αρρενωπότητας» ασκεί ένα είδος αυτοπροστασίας στα αγόρια που πολλές φορές εμποδίζει την πρόοδο τους στο σχολείο (Jackson, 2003). Το αγόρι θεωρεί πως πρέπει να επιδείξει την «αρρενωπότητα» του με αποτέλεσμα πολλές φορές να εγκαταλείπει το σχολικό περιβάλλον. Η ακαδημαϊκή πορεία από αυτά τα παιδιά θεωρείται ότι έχει θηλυκές ιδιότητες και απορρίπτεται.

Όμως σχετικά με την έρευνα του Arnot και οι έφηβες μαθήτριες ενδέχεται να απορρίψουν το σχολικό περιβάλλον. Αυτό μπορεί να συμβεί όταν δώσουν υπέρμετρη προτεραιότητα στη σχέση ή και ακόμη στον γάμο, στην εγκυμοσύνη και στην ανατροφή των

παιδιών τους. Αυτό συνήθως οφείλεται σε κοινωνικοπολιτισμικούς και θρησκευτικούς παράγοντες, οπότε οι νεαρές έφηβες προσκολλώνται στην παράδοση και ακολουθούν αυτόν τον δρόμο. Έτσι δημιουργούν νέες ταυτότητες, όπως είναι αυτός της μητέρας και με αυτόν τον τρόπο επαναστατούν ενάντια σε αυτές τις ταυτότητες που αναπτύσσονται και εξελίσσονται στη σχολική κοινότητα (Arnot, 2002).

Επομένως, τα παιδιά μέσω των στερεοτύπων φαίνεται να καθοδηγούνται σε συγκεκριμένους τομείς με βάση το φύλο τους με αποτέλεσμα πολλές φορές να αποτρέπονται να ακολουθήσουν επαγγέλματα, που πραγματικά τους ενδιαφέρουν ή και ακόμα αν τελικά τα ακολουθούν να επηρεάζεται η επίδοση η αυτο-αποτελεσματικότητα τους από τα στερεότυπα αυτά.

Με βάση την θεωρία της κοινωνικής μάθησης τα παιδιά επηρεάζονται σημαντικά από τα πρότυπα συμπεριφοράς των κοινωνικών άλλων. Γι' αυτόν τον λόγο μέλημα των γονέων και των καθηγητών είναι να εξασφαλίσουν στα παιδιά ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, ώστε να τα βοηθήσουν να διαμορφώσουν την ταυτότητα τους χωρίς περιορισμούς (Ellen, 2006).

Σε νεότερες μελέτες φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί που είχαν καλή επικοινωνία με τους μαθητές (James & Virginia, 1992) και αυτοί που έδειχναν να ενδιαφέρονται περισσότερο για τα παιδιά αναπτύσσοντας ένα δέσιμο μαζί τους και ανταποκρίνονταν στις ανάγκες τους (Lavy & Naama-Ghanayim, 2020) αναλαμβάνουν συχνά τον ρόλο των «σημαντικών άλλων» με αποτέλεσμα στην πορεία να καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τις κρίσεις των μαθητών. Συνεπώς, τα πρότυπα που προβάλουν είναι πολύ σημαντικά για την διαμόρφωση ταυτότητας των παιδιών (Brey & Pauker, 2019).

Τέλος, επειδή ορισμένα στερεότυπα τα τελευταία χρόνια αμβλύνονται ή/και μεταβάλλονται, θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν νεότερες επιστημονικές έρευνες που να εξετάζουν την επίδραση των έμφυλων στερεοτύπων σχετικά με την επιλογή επαγγέλματος και την μετέπειτα επαγγελματική πορεία των νέων στη χώρα μας. Είναι σημαντικό οι έρευνες αυτές να προσαρμοστούν στα ελληνικά δεδομένα, ώστε να δώσουν πιο αντιπροσωπευτικά αποτελέσματα για τους νέους μας.

Αναφορές

Arnot, M. (2002). *Reproducing gender: Critical essays on educational theory and feminist politics.* London: RoutledgeFalmer.

Assari. S. & Caldwell. C. H. (2018). Teacher Discrimination Reduces School Performance of African American Youth: Role of Gender. *Brain Sciences, 8(10),* 183.

Bandura, A., (1971). *Social Learning Theory.* New York. Standford University.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman.

Brey, E. & Pauker, K. (2019). Teachers' nonverbal behaviors influence children's stereotypic beliefs. *Journal of Experimental Child Psychology, 188,* 1-13.

Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology, 98(1),* 198–208.

Dobele, A. R., Rundle-Thiele, S., & Kopanidis, F. (2014). The cracked glass ceiling: Equal work but unequal status. *Higher Education Research & Development, 33,* 456-468.

Eagly, A. H., & Wood, W. (2016). Social role theory of sex differences. In N. Naples, R. C. Hoogland, M. Wickramasinghe, & W. C. A. Wong (Eds.), *The Wiley Blackwell encyclopedia of gender and sexuality studies.* New York: Wiley.

Ellen, L. (2006). Inviting Confidence in School: Invitations as a Critical Sources of the Academic Self-Efficacy Beliefs of Entering Middle School Students. *Journal of Invitational Theory and Practice, 12,* 7-16.

Erikson, E., (1968). *Identity: Youth and crisis.* New York: Norton.

Frome, P., Alfeld, C., Eccles, J., & Barber, B. (2006, August). Why don't they want a male dominated job? An investigation of young women who changed their occupational aspiration. *Educational Research and Evaluation, 12*, 359-372.

Goodman, J. S., Fields, D. L., & Blum, T. C. (2003). Cracks in the glass ceiling: In what kinds of organizations do women make it to the top? *Group & Organization Management, 28*, 475-501.

James, C., & Virginia, P. (1992*). Power in the classroom.* New York: Lawrence Erlbaum.

Lavy, S. & Naama-Chanayim, E. (2020). Why care about caring? Linking teachers' caring and sense of meaning at work with students' self-esteem, well-being, and school engagement. *Journal of Teaching and Teacher Education, 91,* 103046.

Niemi, N. (2005). The emperor has no clothes: examining the impossible relationship between gendered and academic identities in the middle school students. *Gender and Education, 17 (5),* 483-497.

Pohl, S., Desrumaux. P., & Vonthron. A. M. (2020). The Mediating Effect on Self-Efficacy in the Relationship Between Gender Identity and Leadership Style. *Journal of Social Science, 15,* 1-10.

Soutworth. S & Mickelson R-A., (2008). The Interactive Effects of Race, Gender and School Composition on College Track Placement. *Social Forces, 86,* 495-523.

Stockdale, M. S., & Crosby, F. J. (2004). *Psychology and management of workplace diversity*. Malden, MA: Blackwell Publishers.

Trapnell, P. D., & Paulhus, D. L. (2012). Agentic and communal values: *Their scope and measurement. Journal of Personality Assessment, 94,* 39-52.

U.S. Bureau of Labor Statistics. (2014). *Highlights of women's earnings in 2013*. Washington, DC: U.S. Bureau of Labor Statistics.

Valla, M. J., & Ceci, J. S. (2011). Can sex Differences in Science Be Tied to the Long Reach of Prenatal Hormones? Brain Organization Theory, Digit Ratio (2D/4D), and Sex Differences in Preferences and Cognition. *Perspectives on Psychological Science, 6 ,* 134-146.

Wilson, M. S., & Liu, H. J. (2003) Social dominance orientation and gender: The moderating role of gender identity. British Journal of Social Psychology, 42(2), 187-198.

Γωνίδα, Ε., Κουϊμτζή, Β., & Ψάλτη, Α. (2008). *Εφηβεία, προσανατολισμοί και επιλογές ζωής: Διερευνώντας τις μεταβατικές διαδικασίες των νέων με την οπτική του φύλου.* Θεσσαλονίκη: Κουιμτζή.

Δαλακούρα, Α., Συγκολλίτου, Ε., & Χατζηκαμάρη, Β. (2008). *Δράσεις Ενημέρωσης και Πληροφόρησης.* Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (επιμ.), Μοντέλο Δράσεων Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού με την Οπτική του Φύλου, Μέρος Α (σσ. 7-72). Έργο ΚΑΛΛΙΡΡΟΗ, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

Θεωρητική προσέγγιση της προσωπικότητας της Μ. Montessori μέσω του Συμπεριφορισμού

Νικολάου Αικατερίνη
Φιλόλογος,
katerina2101nik@icloud.com

Γεωργοβρεττάκου Σταματίνα
M.Ed Φιλόλογος- Θεολόγος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Δευτεροβάθμια Α Πειραιά,
gbtmatina@yahoo.gr

Βασιλά Ελπίδα
M.Ed Φιλόλογος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Δευτεροβάθμια Δ Αθήνας,
elpida_vasila@hotmail.com

Περίληψη

Η ανάλυση της προσωπικότητας ενός ανθρώπου είναι μία ιδιαίτερα δύσκολη και επίπονη διαδικασία για τον λόγο ότι στο επιστημονικό πεδίο της Ψυχολογίας έχουν αναπτυχθεί πολλές και διαφορετικές επιστημονικές προσεγγίσεις. Η εργασία αυτή παρουσιάζει μία προσπάθεια προσέγγισης και ανάλυσης της προσωπικότητας της παιδαγωγού Maria Montessori με βάση τη θεωρία του Συμπεριφορισμού. Τα δεδομένα από τη βιογραφία της και τη ζωή της αξιοποιήθηκαν με βάση τις αρχές της επιστημονικής προσέγγισης του Συμπεριφορισμού και αναλύθηκαν με σκοπό να σκιαγραφήσουν την προσωπικότητά της και να αναδείξουν τα βασικά στοιχεία της ζωής τη, τα οποία επηρέασαν αναπόφευκτα την προσωπικότητά της. Μέσα από αυτή τη διαδρομή γίνεται κατανοητό ότι η συμπεριφορά του ανθρώπου είναι υπεύθυνη για τα σημαντικότερα επιτεύγματα της επιστήμης και της τεχνολογίας και αναμφίβολα η διαμόρφωση της συμπεριφοράς και κατ' επέκταση της προσωπικότητας, λαμβάνει υπόψη το σύνολο των πληροφοριών και εμπειριών του ανθρώπου κατά τη διάρκεια της ζωής του.

Λέξεις κλειδιά: ανάλυση προσωπικότητας, Συμπεριφορισμός, Montessori, μελέτη περίπτωσης

Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία σκοπός είναι μέσω της θεωρίας προσωπικότητας του Συμπεριφορισμού να αναλυθεί η διαμόρφωση της προσωπικότητας της παιδαγωγού Maria Montessori. Αρχικά, παρουσιάζονται βιογραφικά στοιχεία από τη ζωή της παιδαγωγού Maria Montessori, πληροφορίες για το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο μεγάλωσε καθώς και τις επιρροές που δέχτηκε. Στη συνέχεια, γίνεται μία προσπάθεια να παρουσιαστεί η θεωρία ανάλυσης της προσωπικότητας του Συμπεριφορισμού. Μετέπειτα, αξιοποιώντας συγκεκριμένα στοιχεία από τη βιογραφία της παιδαγωγού, σκιαγραφείται η προσωπικότητά της με βάση τη γνωστή θεωρία. Τέλος, παρατίθενται τα συμπεράσματα από τη συγκεκριμένη προσέγγιση.

Βιογραφικά στοιχεία της Maria Montessori

Η Maria Montessori γεννημένη κοντά στην Ανκόνα της Ιταλίας το 1870 έμελλε με το παιδαγωγικό έργο της να δώσει ένα μήνυμα ανανέωσης και εξέλιξης για την προσχολική ηλικία και την αγωγή του παιδιού διατυπώνοντας τα δικαιώματα του παιδιού και τονίζοντας τις ευθύνες που έχουν οι ενήλικοι απέναντί του. Ήταν η πρώτη γυναίκα που έγινε γιατρός στην Ιταλία και στόχος της ήταν να βελτιώσει τη ζωή πολλών φτωχών παιδιών

με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο λιμάνι που γεννήθηκε έζησε δύο διαφορετικούς κόσμους. Από τη μία οι γυναίκες μετέφεραν νερό με τα χέρια και από την άλλη δίπλα τους υπήρχε η σύγχρονη πόλη, θορυβώδης και γεμάτη, με τις αποβάθρες και τα υπόστεγά της, τις εκτεταμένες κατοικίες της. Εκεί συναντούσε κανείς τους δύο κόσμους της Ιταλίας, τον παλιό και τον νέο (Kramer, 2017 ·Νικολακάκη, 2001).

Η οικογένεια της Montessori μετακόμισε στη Φλωρεντία σε ηλικία τριών ετών και στη συνέχεια στη Ρώμη, λόγω της δουλειάς του πατέρα της. Αποφοίτησε από το δημοτικό με άριστες επιδόσεις στο μάθημα των οικιακών και στη συνέχεια φοίτησε σε σχολείο, όπου διδάχτηκε ιταλικά, μαθηματικά, λογιστικά και γεωγραφία. Αποφάσισε να συνεχίσει τις σπουδές της σε τεχνικό σχολείο και έμαθε ιταλικά, μαθηματικά, ιστορία, γεωγραφία, γεωμετρία, σχέδιο, φυσική, χημεία, φυτολογία και ξένες γλώσσες. Στη συνέχεια, ακολούθησε σπουδές στο τμήμα φυσικών επιστημών του Πανεπιστημίου της Ρώμης και μελέτησε βοτανολογία, ζωολογία, φυσική, ανατομία και χημεία. Τέλος, εισήχθη στην Ιατρική Σχολή του Πανεπιστημίου «Λα Σαπιέντσα» της Ρώμης το 1893 και μάλιστα αποτέλεσε την πρώτη γυναίκα γιατρό της χώρας της (Σατώ ,1983).

Η πρώτη επαγγελματική της προσπάθεια ως βοηθός στην έδρα της ψυχιατρικής κλινικής του Πανεπιστημίου της Ρώμης την έφερε σε επαφή με παιδιά με νοητική αναπηρία και μέσα από την παρατήρηση διαπίστωσε ότι δεν χρειάζονται «θεραπεία» αλλά «αγωγή». Τις απόψεις αυτές τις εξέφρασε σε ένα παιδαγωγικό συνέδριο στο Τορίνο και αποτέλεσαν την κινητήριο δύναμη για μια σειρά από ομιλίες της για τα εν λόγω παιδιά, την ίδρυση μιας σχολής ορθοφρενικής στην οποία η Montessori ηγήθηκε και τη μετάβασή της στη Ρώμη και στο Λονδίνο προκειμένου να έρθει σε επαφή με νέες παιδαγωγικές μεθόδους για τα «ανώμαλα» παιδιά. Εφάρμοσε στην πράξη τις θεωρίες των Itard και των Seguin αξιοποιώντας και τις προσωπικές της εμπειρίες στον τομέα της γραφής και της ανάγνωσης. Αποτέλεσμα του εγχειρήματός της ήταν οι επιδόσεις των παιδιών με ειδικές ανάγκες να είναι ισάξιες των παιδιών στα γενικά σχολεία της Ρώμης. Ακολούθησε η απόφασή της να εφαρμόσει τις μεθόδους αυτές σε παιδιά δίχως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως απόρροια των προσωπικών της πεποιθήσεων και των θέσεων περί αγωγής των Itard και των Seguin. Αυτός ήταν ο λόγος για τον οποίο συνέχισε την επιμόρφωσή της σε μαθήματα φιλοσοφίας και πειραματικής ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο της Ρώμης και της Νεάπολης και του Τορίνο αντίστοιχα (Gioroglou , 2013).

Σπουδαίο είναι και το ερευνητικό της έργο σε παιδιά σχολικής και προσχολικής ηλικίας στον τομέα της ανθρωπολογίας γεγονός το οποίο συνέβαλε στην ανάληψη της έδρας της Παιδαγωγικής Ανθρωπολογίας στο Πανεπιστήμιο της Ρώμης το 1904. Ενώ σημαντική στιγμή στην επαγγελματική της σταδιοδρομία αποτέλεσε η ανακήρυξή της ως «πολίτης του κόσμου» (cittadina del mondo) στο διεθνές συνέδριο της Ο.Μ.Ε.Ρ., παγκόσμιας οργάνωσης της προσχολικής ηλικίας.

Πλούσιο συνιστά και το συγγραφικό της έργο. Μεταξύ των σημαντικών έργων της με θέμα την προσχολική αγωγή είναι: «Il metodo della pedagogia scientific applicator all' educazione infantile nelle case dei bambini» (1909) (Μέθοδος επιστημονικής παιδαγωγικής εφαρμοσμένη στα νήπια των case dei bambini), «Il secreto dell' infanzia» (1938) (Το μυστικό της παιδικής ηλικίας) και πολλά άλλα τα οποία μεταφράστηκαν και επανεκδόθηκαν σε πολλές γλώσσες. Οι βασικές ιδέες, οι οποίες προέρχονται από την πολυετή εκπαιδευτική εμπειρία και τις επιδράσεις της Montessori, καταγράφονται στα συγγραφικά της έργα και είναι: «Το παιδί χρειάζεται να αυτενεργεί». Μέριμνα επομένως των ενηλίκων είναι η διαμόρφωση του περιβάλλοντος κατά τέτοιο τρόπο ώστε να παρακινείται και να δρα κάτω από την εσωτερική παρορμητική του δύναμη και όχι υπό την πίεσή τους (Brehony, 2000).

Η Montessori πρέσβευε τη σημασία της μάθησης μέσω του παιχνιδιού μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου. Εφάρμοσε τις αντιλήψεις της, για τη δυνατότητα του παιδιού να διδάσκεται μόνο του, να εκφράζεται ελεύθερα και τη σημασία της εκγύμνασης

των νοητικών και αισθητηριακών του οργάνων, στα σχολεία («Σπίτια των παιδιών» ή «Casa dei bambini») και τα εκπαιδευτικά Ινστιτούτα για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που ίδρυσε όσο ζούσε (Βιδάλη, 2000). Η Ιταλίδα παιδαγωγός πέθανε το 1952 σε ηλικία 81 ετών στην Ολλανδία.

Η θεωρία του Συμπεριφορισμού

Η θεωρία του συμπεριφορισμού εμπίπτει στο πλαίσιο του περιβάλλοντος μάθησης. Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της θεωρίας οι βιολογικοί παράγοντες βάζουν τα θεμέλια της ανάπτυξης, όμως βασική αιτία της αναπτυξιακής αλλαγής είναι οι παράγοντες που προέρχονται από το περιβάλλον, οι λεγόμενοι εξωγενείς και ιδιαίτερα από τους ενηλίκους, οι οποίοι ζουν μαζί με το παιδί. Σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές, η μάθηση είναι αυτός ο μηχανισμός που μπορεί να τροποποιήσει τη συμπεριφορά του οργανισμού μέσα από την εμπειρία.

Ο πρώτος εκπρόσωπος της θεωρίας της συμπεριφοράς ήταν ο Watson παρουσιάζοντας βέβαια μία ακραία μορφή αυτής της θέσης. Η πεποίθηση ότι το περιβάλλον ως μηχανισμός μάθησης μπορεί να καθορίσει και να διαμορφώσει την ανάπτυξη του παιδιού στηρίζεται στα ευρήματα ερευνών και μάλιστα πολλοί θεωρητικοί δίνουν έμφαση στη σταδιακή και συνεχή φύση αυτής της αναπτυξιακής αλλαγής. Ο Skinner παρουσιάζει μέσα από τη θεωρία του με ποιο τρόπο το περιβάλλον δημιουργεί νέες μορφές. Αναφέρεται στη συντελεστική μάθηση κάνοντας μία παρομοίωση αυτής της διαδικασίας με τον γλύπτη που δίνει μορφή σε μία μάζα από πηλό (Cole, 2002).

Οι θεωρητικοί της σχολής της Συμπεριφοράς δίνουν έμφαση ιδιαίτερα στη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στα ερεθίσματα και τις αντιδράσεις που προκαλούνται από αυτά. Το τι συμβαίνει στο εσωτερικό του υποκειμένου προφανώς δεν μπορεί κανείς να το παρατηρήσει αντικειμενικά και έτσι έδωσαν το ενδιαφέρον τους στο να προσπαθήσουν να προσδιορίσουν νόμους και βασικές αρχές που διέπουν τη συσχέτιση μεταξύ αυτών των δύο εννοιών. Σύμφωνα λοιπόν με τις απόψεις αυτές, η συμπεριφορά ενός ανθρώπου είναι αποτέλεσμα μάθησης, η συμπεριφορά του δηλαδή μπορεί να διαμορφωθεί ανάλογα με συγκεκριμένα πρότυπα, τα οποία μπορεί να προσδιοριστούν από συγκεκριμένα ερεθίσματα όταν ο άνθρωπος βρεθεί σε κατάλληλες συνθήκες (Moore, 2011).

Είναι γνωστό, ότι αυτές οι αντιλήψεις επηρέασαν και τις μεθόδους της αγωγής στη διδακτική πράξη. Όσο πιο πλούσια είναι τα ερεθίσματα τόσο οι γνώσεις θα είναι περισσότερες. Μελέτησαν ακόμη τη μίμηση και άλλα κοινωνικής φύσεως φαινόμενα για να τα ερμηνεύσουν με βάση την αρχή της ικανοποίησης των ποικίλων αναγκών του ανθρώπου. Με τη μίμηση ο άνθρωπος μαθαίνει κάθε τι που ικανοποιεί τις ανάγκες του και έτσι προσπάθησαν να εξηγήσουν τη συμπεριφορά που εμφανίζουν οι κοινωνικές ομάδες.

Κατά τη διάρκεια της ανθρώπινης ζωής λειτουργούν δύο δυναμικοί παράγοντες. Είναι η αναπτυσσόμενη προσωπικότητα του ανθρώπου ως ένα σύστημα και από την άλλη είναι η πραγματικότητα της ζωής, δηλαδή το φυσικό και ανθρώπινο περιβάλλον, τα εμπόδια ή τα προβλήματα που υπάρχουν. Έτσι λοιπόν στην προσπάθειά του να προσαρμοστεί ο άνθρωπος, αντιμετωπίζει διάφορες ανάγκες και προβλήματα. Για αυτό τον λόγο συνεχώς αναπτύσσεται και ωθείται από εσωτερικές φυσικές δυνάμεις για να μπορέσει να επιβληθεί στο περιβάλλον του. Μέσα λοιπόν σε αυτή τη διαδικασία επινοεί και διαμορφώνει κάποια συμπεριφορά σε ορισμένους τρόπους ή μηχανισμούς προσαρμογής. Σε αυτή την εξελικτική πορεία του ανθρώπου υπάρχει και η επίδραση των εσωτερικών, έμφυτων στοιχείων (κληρονομικότητα) που και αυτά οδηγούν στην υλοποίηση των δυνατοτήτων του ανθρώπου (Robins, Fraley & Krueger, 2007).

Σχετικά με την προσαρμογή του ανθρώπου στην πραγματικότητα, σε πρώτο επίπεδο πραγματοποιείται από την οικογενειακή του προσαρμογή, τον τρόπο συμπεριφοράς, το ενδιαφέρον των γονέων, τον τρόπο με τον οποίο μιλούν, το συναισθηματικό πλαίσιο, διάφορα γεγονότα που θα συμβούν στην οικογένεια επίσης, αποτελούν σημαντικούς σταθμούς. Αυτοί οι σταθμοί θα επηρεάσουν την προσωπική πορεία του κάθε ανθρώπου. Σε

δεύτερο επίπεδο, ακολουθεί η εκπαιδευτική προσαρμογή με την εναλλαγή εκπαιδευτικών συνθηκών, βαθμίδων, προσώπων, σπουδών που θα κάνει το άτομο κ.α. Ακολουθεί η πορεία συνάντησης με τον εαυτό ώστε να κατανοήσει τις εσωτερικές ψυχολογικές διεργασίες που τελικά συμβαίνουν στην προσωπικότητά του. Τέλος, η κοινωνική προσαρμογή του ατόμου θα αλλάξει τον άνθρωπο και θα τον κάνει να προσαρμοστεί σε ένα κοινωνικό περιβάλλον που συνεχώς μεταλλάσσεται όπως η ευρύτερη κοινωνία, η πολιτική κοινότητα, η ομάδα των συνομηλίκων, η εργασία κ.α. (Κρουσταλλάκης, 2001).

Οι θεωρίες της συμπεριφοράς ή αλλιώς θεωρίες μάθησης εντοπίζουν τρεις διαφορετικές μορφές μάθησης. Η κλασική εξαρτημένη μάθηση με εκπροσώπους τον Pavlov και τον Watson, οι οποίοι εξηγούν ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά ενισχύεται ή αποβάλλεται ανάλογα με τη σύνδεση ή την αποσύνδεση που κάνει κάποιος με το ερέθισμα που προκαλεί. Επίσης, η συντελεστική εξαρτημένη μάθηση με εκπροσώπους τον Thorndike και τον B.F.Skinner όπου μία συμπεριφορά επαναλαμβάνεται και αποφεύγεται ανάλογα με το αποτέλεσμά της, θετικό ή αρνητικό. Τρίτη στη σειρά είναι η θεωρία της κοινωνικής μάθησης που είναι η εξέλιξη της συμπεριφοριστικής θεωρίας με εκπροσώπους τον A. Bandura και M. Mahoney. Η θεωρία αυτή δίνει μεγαλύτερη έμφαση μεταξύ της αλληλεπίδρασης του ατόμου και του περιβάλλοντος. Εξετάζονται ποιες μορφές συμπεριφοράς αναπτύσσει ένα άτομο και μπορεί να προσαρμόζεται στις προσωπικές και κοινωνικές του ανάγκες. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, τους τρόπους συμπεριφοράς τους υιοθετεί κανείς είτε με άμεση εμπειρία είτε με παρατήρηση είτε με μίμηση της συμπεριφοράς (Γενά, 2007 ·Phelps, 2015).

Ανάλυση προσωπικότητας με βάση τη θεωρία του Συμπεριφορισμού

Μελέτη της προσωπικότητας σημαίνει ότι κάποιος είναι ικανός αντικειμενικά να δει τον άνθρωπο όπως είναι. Το εγχείρημα αυτό είναι ιδιαίτερα δύσκολο για κάποιον που δεν είναι ειδικός της επιστήμης της ψυχολογίας και ειδικά εάν η μελέτη αφορά έναν άνθρωπο που δεν τον γνωρίζει. Παράλληλα, η θεωρία του Συμπεριφορισμού εστιάζει περισσότερο στον τρόπο μάθησης, στην παρέμβαση και τις διορθωτικές κινήσεις. Παρόλα αυτά, γνωρίζοντας ότι αυτό που πρεσβεύει κυρίως η θεωρία αυτή, είναι η αξία της επίδρασης του περιβάλλοντος θα επιχειρηθεί η μελέτη της προσωπικότητας και του έργου της Montessori εστιάζοντας στα πρόσωπα και τις καταστάσεις που φαίνεται να την επηρέασαν.

Τα γνωστά γεγονότα για την παιδική ηλικία της Montessori είναι λιγοστά. Τα περισσότερα από αυτά που έχουν καταγραφεί για τα πρώτα της χρόνια είναι ανέκδοτες ιστορίες. Ξαναειπώθηκαν χρόνια αργότερα από ανθρώπους του περιβάλλοντός της, οι οποίοι θυμούνται τα γεγονότα που τους είχε περιγράψει, τις αναμνήσεις της και τις δικές τους. Όλα αυτά χρωματισμένα όμως από το πέρασμα των χρόνων στα οποία είχε γίνει ήδη διάσημη δημιουργώντας - είτε συνειδητά ή ασυνείδητα - έναν θρύλο.

Ως παιδαγωγός, η Maria Montessori επηρεάστηκε από ανθρώπους διαφορετικών επιστημονικών πεδίων. Η παιδαγωγική της θεωρία και η διάθεση του ανθρωπισμού που την διακατέχει φαίνεται να ήταν αποτέλεσμα της επιρροής της από τον J. J. Rousseau. Στο έργο του J. J. Rousseau "Αιμίλιο" συναντάμε την άποψη ότι το παιδί από τη φύση του είναι καλό και επιθυμεί την εργασία. Αυτή την ιδέα βλέπουμε και στην παιδαγωγική θεωρία της Montessori θεωρώντας ότι ένα παιδί μπορεί να μάθει μέσα από την ίδια την πράξη. Μέσα από την πράξη το παιδί μπορεί να ελέγξει το λάθος του και να μάθει. Επίσης, στο βιβλίο του J. J. Rousseau αντιλαμβανόμαστε τη σημασία της προσχολικής αγωγής αλλά και την αξία της εκπαίδευσης ως εργαλείο για την αλλαγή της κοινωνίας, κάτι που επίσης φαίνεται να συμφωνεί και με την θεωρία της Montessori. Στη θεωρία της Montessori παρατηρούμε όμως και επιρροές από το J. Locke, ο οποίος θεωρεί ότι τα παιδιά όταν γεννιούνται μοιάζουν με κενά δωμάτια και καθώς μεγαλώνουν γεμίζουν με εμπειρίες που αποκτούν μέσα από τις αισθήσεις. Παρατηρώντας τα υλικά που χρησιμοποιεί η Montessori στην παιδαγωγική της φαίνεται ξεκάθαρα ότι επιθυμεί την εξάσκηση των αισθήσεων γιατί

θεωρεί ότι από εκεί θα έρθει η μάθηση (Δημητρίου –Γιαγλή, 1983 ˙Κυργιαννή, 2014 ˙Montessori, 2004).

Η Montessori θαύμαζε ιδιαίτερα τον γιατρό και παιδαγωγό Jean Marc Gaspard Itard, ο οποίος υποστήριζε και αυτός την άμεση και πρακτική εφαρμογή κατά τη διάρκεια της μάθησης αξιοποιώντας επίσης τις αισθήσεις. Ο μαθητής του Itard, Seguin, επίσης παιδαγωγός και ιατρός ασχολήθηκε με παιδιά με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο Seguin, έδωσε έμφαση στο μυϊκό σύστημα και τη διέγερσή του μέσω των αισθήσεων. Μέσω αυτής της μεθοδολογίας το παιδί θα αναπτύξει ολόπλευρα την προσωπικότητά του. Συγκλίνει με την άποψη της Montessori ότι η προσωπικότητα του ατόμου είναι αδιαίρετη για αυτό και το παιδαγωγικό υλικό που προτείνει έχει ως στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου. Παρ' όλα αυτά, η Montessori θεωρούσε ότι την κίνηση την υποτάσσουν οι αισθήσεις σε αντίθεση με τον Seguin, ο οποίος θεωρούσε την κίνηση μια παράλληλη δραστηριότητα με αυτή των αισθήσεων για να γνωρίσει κανείς τον εξωτερικό κόσμο. Ως εκ τούτου, το εκπαιδευτικό υλικό της Montessori έχει σχεδιαστεί για να εμπνέει κινήσεις σχετικές με την Πρακτική Ζωή όπως πλύσιμο, πότισμα φυτών κ.α. (Δημητρίου –Γιαγλή, 1983 ˙Κυργιαννή, 2014 ·Lillard, 2017).

Οι σπουδές της παιδαγωγού στην ψυχολογία την έφεραν σε επαφή και με τον Guissepe Sergi, ο οποίος οργάνωσε ένα ψυχολογικό εργαστήριο και επηρεασμένη από αυτόν η ίδια στράφηκε στην ανθρωπολογική μελέτη παιδιών σχολικής ηλικίας. Έτσι, διαπίστωσε ότι το παιδί οφείλει να μελετηθεί σε σχέση με την πραγματική του ζωή. Από την άλλη, η επαφή της παιδαγωγού με την επιστήμη της φιλοσοφίας και τις θεωρίες των L. Fantappie και H. Bergson για την «ορμή ζωτικής σημασίας» την οδήγησε στην ανάπτυξη μέρους της παιδαγωγικής της θεωρίας ως προς την αξία της αυτενέργειας του παιδιού και της μάθησης μέσω της πράξης. Συνολικά, θα λέγαμε ότι επηρεάστηκε και από τις πειραματικές μεθόδους που εφαρμόστηκαν γενικά στον τομέα της ψυχολογίας και της ανθρωπολογίας, για αυτό τον λόγο έδωσε έμφαση στην παρατήρηση και τις αντιδράσεις του ατόμου (Κυργιαννή, 2014).

Αναφορικά με την προσωπικότητα της Montessori, μπορούμε να πούμε ότι η εποχή που έζησε στην Ιταλία την επηρέασε αρκετά. Έζησε σε μια εποχή όπου υπήρχε φτώχεια, πολλές οικογένειες αναγκάζονταν να στέλνουν τα παιδιά τους για εργασία, τα ποσοστά αναλφαβητισμού ήταν υψηλά ενώ το σχολικό σύστημα ήταν ιδιαίτερα πίσω σε σχέση με άλλες χώρες. Παράλληλα, υπήρχαν συνεχείς συγκρούσεις ανάμεσα στην εκκλησία και το κράτος για τον έλεγχο της εκπαίδευσης. Όσο για την εκπαίδευση των κοριτσιών, τα περισσότερα φοιτούσαν σε ιδιωτικά καθολικά σχολεία. Οι μεταρρυθμιστές της εποχής που επιθυμούσαν τις αλλαγές αλλά τελικά απογοητεύτηκαν επηρέασαν τόσο την εκπαίδευση της Montessori ως γυναίκας αλλά και την καριέρα της επιστήμονα που έφερε την κοινωνική μεταρρύθμιση.

Το πνεύμα όμως των ανώτερων τάξεων στο οποίο έζησε ήταν έντονα υπέρ της επιστήμης και το πνεύμα του Διαφωτισμού. Η Montessori ανήκε και στους δύο κόσμους και ανέθεσε στον εαυτό της το καθήκον να βοηθήσει στη διαμόρφωση του μέλλοντος. Ως νεαρό κορίτσι, πίστεψε ότι μπορεί να σπάσει τα στερεότυπα και πριν αλλάξει τον κόσμο να καθορίσει πρώτα το μέλλον της. Για τον λόγο αυτό, βλέπουμε ότι έσπασε τα παραδοσιακά εμπόδια μεταξύ ανδρών και γυναικών στην εκπαίδευση, καθώς αργότερα έσπασε αυτά μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Αυτή η γενική της στάση και οι προσωπικές πεποιθήσεις της διαμορφώθηκαν από τα κοινωνικά προβλήματα που είδε γύρω της. Στη διαμόρφωση αυτής της επαναστατικής στάσης βοήθησε αρκετά και το πρότυπο της μητέρας της, η οποία ήταν έντονα πατριωτική, αφοσιωμένη στα ιδανικά της απελευθέρωσης της Ιταλίας. Επιρροές δέχτηκε και από τον θείο της (από την οικογένεια της μητέρας της) Stoppani, ο οποίος ήταν ποιητής καθώς και συγγραφέας πολλών επιστημονικών έργων και ιδρυτής ενός φιλελεύθερου περιοδικού στο οποίο προσπάθησε να συνδυάσει το πνεύμα των φυσικών επιστημών με αυτό της θρησκείας. Δεκάδες χρόνια αργότερα, η Montessori θα προτρέπει

την εφαρμογή του ίδιου επιστημονικού θετικισμού στα κοινωνικά προβλήματα στην Ιταλία (Kramer, 2017).

Η ιδιοσυγκρασία του πατέρα της την επηρέασε στο κομμάτι της πειθαρχίας μια και ήταν ένας άνθρωπος συντηρητικός με στρατιωτικές συνήθειες. Παράλληλα, και η μητέρα της δεν ήταν καθόλου επιεικής μαζί της. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι όταν της απαγόρευσε να κάνει δημόσια βόλτες με μία φίλη της, εκείνη επέλεξε να καθαρίζει ένα συγκεκριμένο αριθμό τετραγώνων στο πάτωμα, κάτι που την ευχαριστούσε ιδιαίτερα. Αυτή η εμπειρία ίσως την οδήγησε στον σχεδιασμό της παιδαγωγικής της μεθόδου «Ασκήσεις Πρακτικής Ζωής». Η μετακόμιση της οικογένειας στη Ρώμη επηρέασε τη Montessori αφού η πόλη ήταν ο ίδιος ο δάσκαλός της. Η Ρώμη αποτελούσε ένα πολιτιστικό κέντρο όπου υπήρχαν πανεπιστήμια, βιβλιοθήκες, μουσεία, θέατρα, όπερα, χώροι διανοούμενων, δημοσιογράφων, καλλιτεχνών. Υπήρχαν περισσότερες εφημερίδες για ανάγνωση και γενικά περισσότερες ευκαιρίες για μάθηση από ότι στο λιμάνι της Ανκόνα που ζούσε πριν. Το γεγονός ότι στη Ρώμη ζούσαν σε διαμέρισμα της έδωσε την ευκαιρία να έρχεται σε επαφή με πολλούς ανθρώπους και τα παιδιά τους (Kramer, 2017).

Αναφορικά με την επιλογή των σπουδών της, φαίνεται να είχε ερεθίσματα και από τις θετικές αλλά τις θεωρητικές επιστήμες μια και ο πατέρας της είχε σπουδάσει ρητορική και μαθηματικά ενώ η μητέρα της ήταν μία γυναίκα που για την εποχή της ήταν ιδιαίτερα μορφωμένη και της άρεσε πολύ το διάβασμα των βιβλίων. Αρχικά, θέλοντας να ικανοποιήσει τον πατέρα της στράφηκε προς στα μαθηματικά, στη συνέχεια σκέφτηκε να ακολουθήσει μία τεχνική σχολή και μετά φοβήθηκε ότι ταυτίστηκε με τις θρησκευτικές απόψεις του θείου της. Ένιωσε ότι προσπαθούσε να γίνει το κλασικό πρότυπο μια νεαρής κοπέλας της εποχής και όχι το πρότυπο της επιτυχίας που συνήθως ανήκε σε άντρες. Τελικά, επέλεξε την πιο δύσκολη πορεία αντί να την αποφύγει θέλοντας να ευχαριστήσει τον εαυτό της. Η επιλογή σίγουρα δεν θα ευχαριστούσε κανέναν άλλο (Kramer, 2017).

Συμπεράσματα

Η Ιταλίδα παιδαγωγός Montessori φαίνεται από τα ερεθίσματα που δέχτηκε από το περιβάλλον της να έγινε ένα κορίτσι με αυτοπεποίθηση, με ισχυρή θέληση, λίγο αυτάρεσκο. Όπως πρεσβεύει η θεωρία του συμπεριφορισμού, η αλληλεπίδραση της παιδαγωγού με το περιβάλλον της σε συνδυασμό με τα εσωτερικά της κίνητρα την οδήγησαν στη συνεχή αναζήτηση κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων και εφαρμογής τους στην πράξη ώστε να επέλθει το επιθυμητό αποτέλεσμα: «Μάθηση μέσα από το παιχνίδι», γεγονός το οποίο ήταν εντελώς αντίθετο με όσα πρέσβευε η λαϊκή εκπαίδευση της Ρώμης εκείνη την εποχή. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να έχει πάντοτε την αίσθηση του καθήκοντος που μερικές φορές δημιουργούσε δυσανεξία στους γύρω της. Το περιβάλλον της, με τα αντικρουόμενα ερεθίσματα που λάμβανε, την οδήγησε στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της θεωρίας της και έτσι αποτέλεσε έναν κοινωνικό μεταρρυθμιστή.

Αναφορές

Cole, M., Cole, S. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών* (μεταφρ. Μαρία Σόλμαν). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Gioroglou ,E .(2013). *Μαρία Μοντεσσόρι .Βίος και μοντεσσοριανή αγωγή*.Grin.Verlag.

Kramer, R. (2017). *Maria Montessori: A Biography. Diversion Books*, New York. ISBN 978-1-63576-109-2.

Lillard, A. (2017). *Montessori: The Science Behind the Genius*. New York|: Oxford University Press.

Montessori ,M.(2004). *The Montessori Method The Origins of an Educational Innovation:Including an Abridged and Annotated Edition of Maria Montessori's The Montessori Method*. New York . Gerald Lee Gutek

Moore, J. (2011). Behaviorism. *The Psychological Record, 61*(3), 449–463. doi:10.1007/bf03395771.

Phelps, B. J. (2015). Behavioral Perspectives on Personality and Self. *The Psychological Record, 65(3*), 557–565. doi:10.1007/s40732-014-0115-y.

Robins, R., Fraley, C., Krueger, R. (2007). *Handbook of Research Methods in Personality Psychology.* New York: Guilford Press.

Βιδάλη, Α. (2000). *Νεοτερικότητα, Αγωγή και Προσχολική Ηλικία*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Brehony, K.J. (2000). «Montessori, individual work and individuality in the elementary school Classroom», *Journal of the History Education, vol 29* (2), pp. 115-128, p. 119.

Γενά, Α., (2007). *Θεωρία και πράξη της ανάλυσης της συμπεριφοράς*. Αθήνα: Gutenberg

Δημητρίου –Γιαγλή ,Γ.(1983). *Θεμελιώδεις αρχές και ιδέες στην παιδαγωική της M.Montessori* .Θεσσαλονίκη .Αφοί Κυριακίδη.

Κυργιαννή Μ. (2014). *Οι παιδαγωγικές απόψεις του Fr. Fröbel και της M. Montessori για την προσχολική αγωγή και η διάχυσή τους στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 26/2/2021 https://ikee.lib.auth.gr/record/270334/files/GRI-2015-14877.pdf.

Νικολακάκη, Μ., Σοφρωνά, Ε.,Κιαμίλη. (2001). *Αγωγή Προσχολική Ηλικίας: Β Τάξη 1ου κύκλου.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σατώ ,Ζ.(1983).*Οι μεγάλοι παιδαγωγοί*. Αθήνα .Γλάρος

Η οικογένεια ως λειτουργικό ή δυσλειτουργικό σύστημα και ο αντίκτυπος στο σχολικό πλαίσιο

Χάλιος Ηλίας
Εκπαιδευτικός, Δ/νση Π.Ε. Δυτ. Θεσσαλονίκης
ixalios@gmail.com

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσει το οικογενειακό σύστημα (συναισθηματικό, επικοινωνιακό, δομικό, αναπτυξιακό) και να δείξει ότι τα ατομικά χαρακτηριστικά των μελών της οικογένειας καθώς και οι επιμέρους σχέσεις (ζευγάρι, αδέλφια) αποκτούν νόημα μόνο μέσα στο πλαίσιο στο οποίο διενεργούνται, δηλαδή το σύστημα της οικογένειας. Η σχέση μεταξύ των γονέων αποτελεί παράγοντα υψηλής σπουδαιότητας, καθώς επιδρά σε μεγάλο βαθμό στις αδελφικές σχέσεις. Οι γονείς λειτουργούν ως πρότυπο μίμησης για τα παιδιά τους τόσο για τις θετικές όσο και για τις αρνητικές μορφές συμπεριφοράς. Όταν υπάρχουν δυσκολίες στη σχέση των γονέων, δημιουργείται αρνητικό συναισθηματικό κλίμα στην αδελφική σχέση. Ο βαθμός λειτουργικότητας της οικογένεια έχει αντίκτυπο και σε πλαίσια εκτός οικογένειας, καθώς η συγκρουσιακή σχέση ανάμεσα στα αδέλφια συνδέεται με την εμφάνιση προβληματικής αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους στο σχολείο (Feinberg, Solmeyer, & McHale, 2012).

Λέξεις κλειδιά: Οικογένεια, σύστημα, λειτουργικότητα, σχολείο

Εισαγωγή

Η οικογένεια, ως θεμελιώδης κοινωνικός θεσμός, έχει θεωρηθεί ένα σύστημα υποκειμενικοτήτων, που βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση (Ackerman, 1958).
Μάλιστα σύμφωνα με τη θεωρητική θέση του Von Bertalanffy (1968), η οικογένεια όπως όλα τα συστήματα εξελίσσεται αδιάκοπα προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις ενός μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος. Αλλά και στο εσωτερικό του οικογενειακού συστήματος υφίστανται σημαντικές διεργασίες. Οι σχέσεις μέσα στην οικογένεια είναι αμφίδρομες και κάθε μέλος επηρεάζει και επηρεάζεται από τα άλλα (Minuchin,1974).
Ζωτικό ρόλο, σ' αυτό το πλαίσιο, διαδραματίζουν οι σχέσεις που λαμβάνουν χώρα μέσα στην οικογένεια (συζυγική, γονική, αδελφική) (Cicirelli,1991), καθώς και η οικογενειακή λειτουργικότητα ως συστήματος (Minuchin,1974).

Μεγάλη σημασία στο οικογενειακό σύστημα (συναισθηματικό, επικοινωνιακό, δομικό, ασυνείδητο, αναπτυξιακό) έχουν τόσο τα μέρη που το απαρτίζουν όσο και η μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Μάλιστα, τα ατομικά χαρακτηριστικά των μελών της οικογένειας καθώς και οι επιμέρους σχέσεις (ζευγάρι, αδέλφια) αποκτούν νόημα μόνο μέσα στο πλαίσιο στο οποίο διενεργούνται, δηλαδή το σύστημα της οικογένειας (Brody, Stoneman, & McCoy,1994).

Στο οικογενειακό σύστημα οι γονείς επηρεάζουν κάθε παιδί στο πώς αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, τη σχέση του μ' εκείνους, αλλά και τη σχέση με τα αδέλφια του. Ταυτοχρόνως, οι γονείς επηρεάζονται από τα παιδιά τους, λόγω κυκλικότητας (αμφίδρομης σχέσης) της επικοινωνίας στο οικογενειακό σύστημα (Watzlawick, Bavelas, & Jackson, 1967).

Η οικογένεια ως συναισθηματικό σύστημα

Στο συναισθηματικό σύστημα της οικογένειας λαμβάνουν χώρα σημαντικές διεργασίες, που επηρεάζουν τη λειτουργία της. Μια βασική διεργασία σ' αυτό το πλαίσιο είναι η "διαφοροποίηση του εαυτού" (differentiation of self) (Bowen, 1996). Ο εαυτός λειτουργεί τόσο ως "συμπαγής εαυτός" (solid self), ο οποίος είναι επαρκώς συγκροτημένος και αφορά στις βασικές πεποιθήσεις και αξίες του ατόμου όσο και με τη μορφή "ψευδο-εαυτού"

(pseudo self), ο οποίος διαμορφώνεται μέσα στο σύστημα των σχέσεων που υφίσταται στην οικογένεια. Ο "ψευδο-εαυτός" είναι περισσότερο ρευστός από τον "συμπαγή εαυτό" και δύναται να συγχωνεύεται με άλλους. Η "διαφοροποίηση του εαυτού" αφορά την έκταση, στην οποία το άτομο είναι σε θέση να λειτουργεί με ώριμο και λογικό τρόπο, χωρίς να παρασύρεται από συναισθηματικές παρορμήσεις. Ο βαθμός συγκρότησης του ατόμου είναι ανάλογος με τον βαθμό διαφοροποίησής του. Όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός μη διαφοροποίησης, τόσο μεγαλύτερη είναι η "συγχώνευση" (fusion) σε έναν κοινό εαυτό με τους άλλους. Συνεπώς, τα άτομα με χαμηλή διαφοροποίηση (μεγάλη συγχώνευση) είναι περισσότερο επιρρεπή στο άγχος και λειτουργούν με υψηλό βαθμό συναισθηματικής έντασης στις καταστάσεις της ζωής. Αντιθέτως, τα διαφοροποιημένα άτομα (με ελάχιστη συγχώνευση) χαρακτηρίζονται από αυτονομία, έχουν συναισθηματικό και νοητικό έλεγχο του εαυτού τους και ανταποκρίνονται καλύτερα στις πιέσεις της ζωής.

Το συναισθηματικό σύστημα της ακέραιης οικογένειας περιγράφει τα συναισθηματικά πρότυπα μιας γενιάς. Ωστόσο, αυτά τα πρότυπα έχουν αναπαραχθεί από πολλές προηγούμενες γενιές και περνούν από γενιά σε γενιά μέσω της "διαδικασίας της διαγενεακής μεταβίβασης" (multi generational transmission processes) (Bowen, 1996). Κατά τη διαδικασία αυτή τα παιδιά αποκτούν μεγαλύτερο, ίσο ή μικρότερο βαθμό διαφοροποίησης από τους γονείς τους. Όταν το επίπεδο διαφοροποίησης του εαυτού (από γενιά σε γενιά) ακολουθεί φθίνουσα πορεία, εμφανίζονται συναισθηματικά προβλήματα. Ο τρόπος που αλληλεπιδρούν ο πατέρας και η μητέρα ακολουθεί τον τρόπο αλληλεπίδρασης των γονιών τους και η διαδικασία αυτή περνάει στα παιδιά τους. Υπάρχει μια αντίστροφη σχέση μεταξύ του επιπέδου της "διαφοροποίησης του εαυτού" και του βαθμού συναισθηματικής συγχώνευσης των γονιών: η μεγάλη διαφοροποίηση συνδέεται με μικρή συγχώνευση και το αντίστροφο. Μεγάλη συγχώνευση στο ζευγάρι μπορεί να οδηγήσει σε δυσκολίες για το ένα ή και τα δύο μέλη σε συνθήκες έντονου στρες. Ο πιο συνηθισμένος τρόπος αντιμετώπισης αυτού του στρες είναι η συναισθηματική απόσταση ή το "συναισθηματικό διαζύγιο", αλλά με παράλληλη εμφάνιση συμπτωμάτων. Στο πλαίσιο της ακέραιης οικογένειας, τρεις είναι οι περιοχές που εκδηλώνονται τα συμπτώματα: οι συγκρούσεις μεταξύ των συζύγων, η ασθένεια ή δυσλειτουργία στον ένα σύντροφο και η προβολή του προβλήματος σε ένα τουλάχιστον από τα παιδιά.

Η σύγκρουση ανάμεσα στους συζύγους εκδηλώνεται όταν κανείς από τους δυο δεν αποδέχεται την ανωτερότητα του άλλου κατά τη συγχώνευση. Η ασθένεια ενός συζύγου λειτουργεί ως αποτελεσματικό μέσο για την απορρόφηση του άγχους και παρέχει διάρκεια στον γάμο, αλλά με αυτόν τον τρόπο θυσιάζεται η υγεία του ευάλωτου μέλους του ζεύγους. Όσον αφορά στην τρίτη συναισθηματική περιοχή, η έλλειψη διαφοροποίησης των γονέων εμπλέκει κάποιο παιδί μέσω της "οικογενειακής προβολής" (Family projection). Βάσει αυτής της διεργασίας, οι γονείς προβάλλουν μέρος της ανωριμότητάς τους σε κάποιο μέλος ή μέλη του αδελφικού υποσυστήματος.

Η οικογένεια ως επικοινωνιακό σύστημα

Η οικογένεια λειτουργεί ως ένα σύστημα επικοινωνίας, που διέπεται από κανόνες (Watzlawick, Bavelas, & Jackson, 1967). Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η "ανάδραση" (feedback), κατά την οποία το αποτέλεσμα της δράσης ενός μέλους ανατροφοδοτεί το ίδιο το άτομο αναφορικά με το αποτέλεσμα της συμπεριφοράς του προς τα άλλα μέλη, επηρεάζοντας την επικοινωνία τους. Όπως χαρακτηριστικά τονίζεται: «*μια αλληλουχία στην οποία το συμβάν α επηρεάζει το συμβάν β, κατόπιν το β επηρεάζει το γ, το γ με τη σειρά του επιφέρει το δ, και ούτω καθεξής, θα διαθέτει τις ιδιότητες ενός αιτιοκρατικού γραμμικού συστήματος. Εάν όμως το δ οδηγεί πίσω στο α, το σύστημα είναι κυκλικό και οι συναρτήσεις λειτουργούν με εντελώς διαφορετικό τρόπο*» (Watzlawick et al.,1967:46). Η ανάδραση διακρίνεται σε θετική και αρνητική. Η θετική ανάδραση σχετίζεται με την αλλαγή των σχέσεων κατά την επικοινωνία και την απώλεια της σταθερότητας, καθώς αυξάνει την απόκλιση (γι' αυτό ονομάζεται "θετική") ως προς ένα καθορισμένο κριτήριο. Όσον αφορά

την αρνητική ανάδραση, ως τέτοια συμβάλλει στη σταθερότητα των σχέσεων και την ομοιόσταση, καθώς μειώνει την απόκλιση των εξερχομένων στοιχείων βάσει συγκεκριμένου κριτηρίου.

Η επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων διακρίνεται σε τρία επίπεδα (Scheflen, 1966) ως ακολούθως: συντακτικό (syntax), σημαντικό (semantics), εμπράγματη (pragmatics).

Η *συντακτική* επικοινωνία αντιστοιχεί στη μαθηματική λογική και αφορά τη μετάδοση της πληροφορίας. Εξετάζεται από τους θεωρητικούς της πληροφόρησης, οι οποίοι μελετούν τα προβλήματα της κωδικοποίησης, των καναλιών μεταφοράς, της ικανότητας, του θορύβου, της περιττολογίας και άλλες στατιστικές ιδιότητες της γλώσσας.

Εστιάζοντας στο επίπεδο του *σημαντικού*, αυτό αναφέρεται στις έννοιες και συγκεκριμένα αφορά τον βαθμό σαφήνειας ή σύγχυσης κατά την επικοινωνία, όπως για παράδειγμα μεταξύ των μελών της οικογένειας. Ωστόσο, το πρόβλημα της έννοιας είναι το κυριότερο αντικείμενο του σημαντικού επιπέδου της επικοινωνίας. Αν αυτός που εκπέμπει το μήνυμα δεν έχει συμφωνήσει εκ των προτέρων με τον δέκτη του μηνύματος για την έννοια των συμβόλων, τότε το μήνυμα μένει κενό νοήματος.

Η *εμπράγματη* επικοινωνία μελετά την επίδραση της ανθρώπινης επικοινωνίας στη συμπεριφορά. Το πεδίο αυτό μελετά όλα τα είδη συμπεριφοράς (λεκτική, εξωλεκτική) καθώς και το πλαίσιο εντός του οποίου η συμπεριφορά λαμβάνει χώρα. Αντικείμενο μελέτης δεν είναι το μήνυμα, αλλά η συναλλαγή μεταξύ πομπού και αποδέκτη του μηνύματος.

Μια οικογένεια χαρακτηρίζεται ως λειτουργική, όταν υπάρχει σαφήνεια στην επικοινωνία μεταξύ των μελών της, χωρίς να εκφράζονται αντιφατικά μηνύματα. Σε αντίθετη περίπτωση, η οικογένεια δυσλειτουργεί και τα μέλη επικοινωνούν με παθολογικό τρόπο.

Μια ιδιαίτερα δυσλειτουργική μορφή επικοινωνίας, την οποία η ερευνητική ομάδα του Palo Alto εντόπισε σε οικογένειες με ένα μέλος με ψύχωση, είναι αυτή του “διπλού δεσμού” (double bond). Σύμφωνα με αυτή τη δυσλειτουργική μορφή, ένα μέλος (π.χ. η μητέρα) εκπέμπει προς κάποιον άλλον (π.χ. στο παιδί) δύο αντιφατικά μηνύματα ταυτοχρόνως. Σ’ αυτήν την παράδοξη επικοινωνία, το άτομο αδυνατεί να σχολιάσει την αντίφαση και παγιδεύεται, διότι οποιαδήποτε μορφή συμπεριφοράς εκδηλώσει θα είναι λάθος στο συγκεκριμένο πλαίσιο (Watzlawick et al., 1967).

Η οικογένεια ως δομικό σύστημα

Η οικογένεια λειτουργεί ως δομικό σύστημα και χαρακτηρίζεται από την οργάνωση, που βασίζεται στη δομή της (structure). Ως *δομή* της οικογένειας ορίζεται ένα φάσμα διεργασιών, το οποίο ρυθμίζει τον τρόπο αλληλεπίδρασης των μελών, καθώς και τους κανόνες που καθορίζουν τους ρόλους. Σύμφωνα με τον Minuchin (1974), η οικογένεια έχει μια κύρια δομή και λειτουργεί με βασικά πρότυπα συναλλαγής. Αυτά τα πρότυπα καθορίζουν τη συμπεριφορά των μελών στην καθημερινότητα (πώς, πότε και με ποιον δύναται να επικοινωνήσει το κάθε μέλος) και διατηρούνται μέσω, τόσο των γενικών κανόνων της οικογενειακής οργάνωσης (επίπεδα ιεραρχίας ως προς τη εξουσία, συμπληρωματικότητα) όσο και των ειδικότερων κανόνων (προσδοκίες συγκεκριμένων μελών χωρίς να εκφράζονται ρητά). Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η διατήρηση του συστήματος. Παράλληλα, το σύστημα αντιστέκεται σε κάθε προσπάθεια αλλαγής, που ξεπερνάει το όριο αντοχής του, επιστρατεύοντας μηχανισμούς εξισορρόπησης. Όταν η οικογένεια έχει σαφή δομή μπορεί να λειτουργεί χωρίς δυσκολίες. Αντιθέτως, αν μια οικογένεια δεν έχει ξεκάθαρη δομή, δυσκολεύεται να αντιμετωπίσει επιτυχώς τα προβλήματα της καθημερινότητας. Ωστόσο, αυτή η έλλειψη δομής είναι πιθανό να μη γίνεται αντιληπτή από τα μέλη της. Οι λειτουργίες του οικογενειακού συστήματος λαμβάνουν χώρα μέσω των υποσυστημάτων (συζυγικό υποσύστημα, γονικό υποσύστημα, αδελφικό υποσύστημα). Τα υποσυστήματα αποτελούν μικρές μονάδες που καθορίζονται από κάποιο χαρακτηριστικό στοιχείο (φύλο, γενιά, ενδιαφέροντα). Κάθε μέλος δύναται να ανήκει σε διάφορα υποσυστήματα και μάλιστα ταυτόχρονα ανάλογα με την ηλικία, το φύλο ή τα ενδιαφέροντά του, όπου κατέχει διαφορετικό βαθμό δύναμης.

Κάθε υποσύστημα έχει τα δικά του *όρια* (boundaries).Τα *όρια* αναφέρονται στους κανόνες, που υποδηλώνουν ποιο μέλος και με ποιον τρόπο συμμετέχει σε ένα συγκεκριμένο υποσύστημα. Η ύπαρξη των ορίων συμβάλλει στη διαφοροποίηση του συστήματος, ώστε κάθε υποσύστημα να λειτουργεί χωρίς παρεμβολές από τα άλλα υποσυστήματα. Προκειμένου η οικογένεια να λειτουργεί εποικοδομητικά, θεωρείται σημαντικό να υπάρχουν σαφή όρια ανάμεσα στα υποσυστήματα. Όταν τα όρια είναι διακριτά, παρέχεται στα μέλη η δυνατότητα να επιτελούν επιτυχώς το έργο τους, χωρίς παρεμβάσεις μεταξύ των υποσυστημάτων. Ωστόσο, κάθε μέλος μπορεί να επικοινωνεί με τους άλλους τόσο εντός όσο και εκτός υποσυστήματος.

Ο βαθμός σαφήνειας των ορίων παρέχει σημαντικά στοιχεία για την αξιολόγηση της λειτουργικότητας της οικογένειας (Minuchin,1974). Συνεπώς, εάν τα όρια σε μια οικογένεια είναι "συγκεχυμένα" (diffuse boundaries), τα μέλη εμπλέκονται υπερβολικά μεταξύ τους, οι αποστάσεις τους μειώνονται πολύ, ενώ παράλληλα μειώνεται η διαφοροποίησή τους. Κατ' επέκταση ελαχιστοποιείται η λειτουργικότητα του οικογενειακού συστήματος σε στρεσογόνες συνθήκες. Από την άλλη πλευρά, στις οικογένειες όπου υπάρχουν υπερβολικά "άκαμπτα όρια" (rigid boundaries), τα υποσυστήματα έχουν πολύ μεγάλη απόσταση μεταξύ τους και δυσκολεύεται η επικοινωνία, ενώ παράλληλα μειώνεται ο βαθμός λειτουργικότητας της οικογένειας. Σύμφωνα με τον Minuchin (1974), οι δυο αυτές ακραίες καταστάσεις χαρακτηρίζονται ως *παγίδευση* (enmeshment) και *αποσύνδεση* (disengagement), αντιστοίχως. Λειτουργικές θεωρούνται οι οικογένειες, στις οποίες υφίστανται "σαφή όρια" (clear boundaries) τόσο ανάμεσα στα μέλη όσο και μεταξύ των υποσυστημάτων. Όταν στην οικογένεια επικρατούν τέτοιες συνθήκες, τα μέλη βιώνουν αφενός το αίσθημα "ανήκειν" και την ικανοποίηση από τη μεταξύ τους συνοχή, αφετέρου την αναγκαία αυτονομία της ατομικότητάς τους.

Η οικογένεια ως αναπτυξιακό σύστημα

Ως ζωντανός οργανισμός η οικογένεια εξελίσσεται με την πάροδο του χρόνου. Η ανάπτυξη της οικογένειας πραγματοποιείται σε στάδια με προοδευτική αύξηση της περιπλοκότητας, κατά τη διάρκεια του κύκλου ζωής.

Ο κύκλος ζωής αναφέρεται στην εξελικτική πορεία που ακολουθεί η οικογένεια, από την αρχική σύσταση με τον γάμο του ζευγαριού μέχρι τη γήρανση. Κάθε οικογένεια έχει τον δικό της κύκλο ζωής και θεωρείται σημαντική η διαδικασία αυτή, καθώς αλλάζει η δομή και ο τρόπος λειτουργίας σε συνάρτηση με τον χρόνο. Μάλιστα, αποτελεί το φυσικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η ανάπτυξη του ατόμου και διαμορφώνεται η ατομική του ταυτότητα (Carter & McGoldrick, 1989).

Η εξελικτική πορεία της οικογένειας διέρχεται από ορισμένα κύρια στάδια (Carter & McGoldrick,1989), τα οποία έχουν ως βάση την ανάπτυξη των παιδιών και επηρεάζουν ολόκληρο το οικογενειακό σύστημα.

Βάσει αυτών των σταδίων, αρχικά δημιουργείται το συζυγικό ζευγάρι και αναπτύσσονται πρότυπα συναλλαγής που οργανώνουν τη δομή του, καθώς και νέοι τρόποι επικοινωνίας τόσο με το στενό όσο και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Παρόλο που σ' αυτή την αναπτυξιακή φάση το ζεύγος δεν έχει αποκτήσει ακόμα παιδιά, είναι αναγκαίο να επιτευχθεί η ισορροπία μεταξύ εγγύτητας και απόστασης του ζευγαριού και των άλλων. Κατά την περίοδο αυτή προκύπτει η ανάγκη για διαπραγμάτευση σχετικά με ζητήματα της καθημερινότητας, για τα οποία προκαλούνται εντάσεις ανάμεσα στους συζύγους. Η δημιουργία εποικοδομητικών μοτίβων αλληλεπίδρασης στο ζεύγος θεωρείται πολύ σημαντική. Μάλιστα, οι συγκρούσεις που εκδηλώνονται στη συζυγική σχέση, αναφορικά με τις ανάγκες του καθενός, πρέπει να επιλύονται με συναίνεση προκειμένου να επιτευχθεί η αρμονία.

Κατά την εξέλιξη του κύκλου ζωής, στο σύστημα της διμελούς σχέσης μπαίνει και ένα τρίτο μέλος, το πρώτο παιδί και διαμορφώνονται επιπλέον διμελείς σχέσεις-

υποσυστήματα (γονικό, μητέρα-παιδί, πατέρας-παιδί). Το παιδί, ως ανήμπορο πλάσμα στα πρώτα του βήματα, έχει ανάγκη από φροντίδα και εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τους γονείς του. Οι γονείς από την πλευρά τους αντιλαμβάνονται ότι θα πρέπει να απαρνηθούν, κατά κάποιον τρόπο, τις δικές τους ανάγκες και να προσαρμοστούν στις ανάγκες του νεογέννητου, ώστε να το αναθρέψουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Προκειμένου να διατηρηθεί η ισορροπία στο οικογενειακό σύστημα και να έχει θετική εξελικτική πορεία θα πρέπει να αποφευχθεί η παγίδα, στην οποία η μητέρα προσκολλάται υπερβολικά στο παιδί και ο πατέρας βιώνει συναισθηματική απόσταση. Σε διαφορετική περίπτωση μπορεί να διαμορφωθούν διαγενεακοί συνασπισμοί (coalition), όπου ένα μέλος του γονικού υποσυστήματος επιδιώκει να συμμαχήσει με το παιδί εναντίον του άλλου.
Επίσης, οι γονείς έχουν χρέος να φροντίσουν για την κοινωνικοποίηση του παιδιού. Καθώς το παιδί μεγαλώνει, είναι απαραίτητο οι γονείς να διατηρούν τον έλεγχο και παράλληλα να το παροτρύνουν προς την ανάπτυξη της αυτονομίας του.

Η οικογένεια μεταβαίνει στην επόμενη φάση ανάπτυξης, όταν το παιδί (ή τα παιδιά) φοιτά στο σχολείο (φάση σχολικής ηλικίας). Κατά τη σχολική ηλικία τα παιδιά εισέρχονται σε νέες ομάδες (π.χ. ομάδα ομηλίκων) και γνωρίζουν νέους θεσμούς (σχολείο, εκκλησία, αθλητικές ομάδες).Οι γονείς πρέπει να αντιμετωπίσουν μια νέα πρόκληση, το οργανωμένο και απαιτητικό σχολικό σύστημα, στο οποίο η οικογένεια χρειάζεται να προσαρμοστεί με κάθε τρόπο (συνεργασία με το σχολείο, μέριμνα για τα σχολικά μαθήματα). Όταν τα παιδιά μεγαλώσουν και μπουν στην εφηβεία, αυξάνεται ο βαθμός διεκδίκησης απέναντι στους γονείς και απαιτούν περισσότερη αυτονομία. Είναι απαραίτητο οι γονείς να κάνουν ακόμα ένα βήμα προσαρμογής στα νέα αυτά δεδομένα, διότι θα χρειαστεί να ανταγωνιστούν την επιρροή των ομάδων ομηλίκων. Ωστόσο, οι αλλαγές λόγω μεγαλώματος δεν υφίστανται μόνο στα παιδιά. Αξιοσημείωτη αλλαγή συμβαίνει και στους ενήλικες και κυρίως στους γονείς των γονέων, καθώς εμφανίζεται μείωση των δυνάμεών τους και έχουν δυσκολίες στην καθημερινή λειτουργικότητα.

Όταν η οικογένεια βρεθεί στην τελευταία αναπτυξιακή φάση, τα παιδιά είναι πια ενήλικες και έχουν αποχωρήσει από το πατρικό σπίτι. Η ακέραιη οικογένεια επανέρχεται στην αρχική μορφή των δυο μελών, όπου επικρατεί η αίσθηση της “άδειας φωλιάς” με αρνητική συναισθηματική φόρτιση. Ωστόσο, αυτή η αρνητική κατάσταση μπορεί να μετατραπεί σε θετική, εφόσον το αρχικό συζυγικό ζευγάρι αξιοποιήσει τις ευκαιρίες, που άλλοτε δεν υπήρχαν λόγω του ότι είχαν ως κύριο μέλημα την ανατροφή των παιδιών τους.
Μέσα στην οικογένεια, σύμφωνα με τους Bank & Kahn (1982 αναφορά Τσιμπιδάκη, 2013), τα αδέλφια διανύουν ένα δικό τους κύκλο ζωής. Ακολουθώντας αυτόν τον κύκλο ζωής, παρέχουν μεταξύ τους μία σταθερή πηγή συντροφικότητας κυρίως στη διάρκεια της πρώιμης παιδικής ηλικίας. Κατά τη σχολική ηλικία, τα αδέλφια προσεγγίζουν και άλλα άτομα εκτός οικογένειας εφαρμόζοντας τις κοινωνικές δεξιότητες, τις οποίες ανέπτυξαν μαζί. Στο στάδιο της εφηβικής ηλικίας εκδηλώνουν έλξη και απώθηση ταυτόχρονα, αλλά ακόμη στηρίζονται ο ένας στον άλλο σαν έμπιστοι φίλοι. Κατά τη διάρκεια της ενήλικης ζωής τα αδέλφια φαίνεται ότι αλληλεπιδρούν σε χαμηλότερο βαθμό λόγω γάμου αλλά και της πιθανής γεωγραφικής απόστασης. Τέλος, στη γεροντική ηλικία, δεδομένου ότι τα παιδιά αυτονομούνται και πιθανώς ο/η σύντροφος πεθαίνει, τα αδέλφια διατηρούν τη μεταξύ τους στήριξη (Harris, 1994 αναφορά Τσιμπιδάκη, 2013). Είναι σύνηθες, στο στάδιο αυτό, οι αδελφικές σχέσεις να λειτουργούν ξανά με τρόπο παρόμοιο με αυτόν των πρώτων χρόνων.

Επιπτώσεις της οικογενειακής δυσλειτουργίας στο σχολικό πλαίσιο

Η δυσλειτουργία της οικογένειας μπορεί να έχει επιπτώσεις και σε άλλα πλαίσια εκτός οικογένειας, δεδομένου ότι οι συγκρούσεις και ο εξαναγκασμός ανάμεσα στα αδέλφια αυξάνουν τις πιθανότητες εμφάνισης προβληματικής αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους στο σχολείο (Feinberg, Solmeyer, & McHale, 2012). Όταν στην αδελφική σχέση επικρατεί αρνητικό κλίμα χωρίς υποστηρικτική διάθεση και τα παιδιά βιώνουν

εχθρικά συναισθήματα, δημιουργούνται εντάσεις μεταξύ τους και εκδηλώνεται προβληματική συμπεριφορά (Padilla-Walker et al., 2010· Mathis & Mueller, 2015). Προς την κατεύθυνση αυτή βρέθηκε επίσης ότι τα αδέλφια, που εμπλέκονται σε συγκρούσεις μεταξύ τους και παράλληλα υφίσταται προβληματική αντιμετώπιση από τους γονείς, εμφανίζουν αυξημένη επιθετικότητα και δυσκολίες προσαρμογής (Mathis & Mueller, 2015).

Συμπεράσματα

Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερθέντα στοιχεία, μπορεί να ειπωθεί ότι η οικογένεια αποτελεί ένα σύστημα (συναισθηματικό, επικοινωνιακό, δομικό, αναπτυξιακό), που άλλοτε λειτουργεί αρμονικά επηρεάζοντας θετικά όλες τις σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας και άλλοτε δυσλειτουργεί προκαλώντας προβληματικές διαπροσωπικές σχέσεις στο οικογενειακό πλαίσιο. Τα ατομικά χαρακτηριστικά των μελών της οικογένειας καθώς και οι επιμέρους σχέσεις (ζευγάρι, αδέλφια) αποκτούν νόημα μόνο μέσα στο πλαίσιο στο οποίο διενεργούνται, δηλαδή το σύστημα της οικογένειας (Brody, Stoneman, McCoy,1994). Μάλιστα, ο βαθμός λειτουργικότητας της οικογένεια (κυρίως το συναισθηματικό κλίμα που επικρατεί στην αδελφική σχέση) έχει αντίκτυπο και σε πλαίσια εκτός οικογένειας, καθώς η συγκρουσιακή σχέση ανάμεσα στα αδέλφια συνδέεται με την εμφάνιση προβληματικής αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους στο σχολείο (Feinberg, Solmeyer, & McHale, 2012).

Βιβλιογραφία

Ackerman, N. (1958). *The psychodynamics of family life*. Basic Books, Inc.

Bowen, M**.** (1996). *Τρίγωνα στην οικογένεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Brody, G. H., Stoneman, Z., & McCoy, J. K. (1994). Contributions of family relationships and child temperaments to longitudinal variations in sibling relationship quality and sibling relationship styles. *Journal of Family Psychology, 8*(3), 274 - 286.

Carter, B., & McGoldrick, M. (1989). *The Changing Family Life-Cycle: A Framework to Family Therapy*. Boston, MA: Ally & Bacon

Cicirelli, V.G. (1991). What is meant by a connection between siblings? *Marriage and Family Review*, *16*, 291-310.

Feinberg, M.,Solmeyer, A.R., & McHale, S. M. (2012). The Third Rail of Family Systems: Sibling Relationships, Mental and Behavioral Health, and Preventive Intervention in Childhood and Adolescence. *Clin Child Fam Psychol Rev, 15*, 43–57. DOI 10.1007/s10567-011-0104-5.

Mathis, G. & Mueller, C. (2015). Childhood Sibling Aggression and Emotional Difficulties and Aggressive Behavior in Adulthood. *J Fam Viol, 30*, 315–327. doi 10.1007/s10896-015-9670-5.

Minuchin, S. (1974). *Families and Family therapy*. London: Routledge.

Minuchin,S. & Fishman,H.C. (2007). *Τεχνικές οικογενειακής θεραπείας*. Αθήνα: Ερευνητές.

Padilla- Walker, L. M., Harper, J.M. & Jensen, A.C. (2010). Self-regulation as a mediator between sibling relationship quality and adolescents' positive and negative outcomes. *Journal of Family Psychology, 24*(4), 419-428.

Scheflen, A.E. (1966). Natural history method in psychotherapy: Communicational research. In I. A. Gottschalk &E.H. Auerbach (Eds.), *Methods of research in psychotherapy* (pp. 263-289).New York: Appleton-Century-Crofts.

Von Bertalanffy, L. (1968). *General Systems Theory: Foundations*. Development, Application. New York: Braziller.

Watzlawick, P., Bavelas, J.B., & Jackson, D.D. (1967). *Pragmatics of Human Communication.* New York: W.W,. Norton &Company.

Τσιμπιδάκη, Α. (2013). *Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο: Μία σχέση σε αλληλεπίδραση* (2η έκδ.). Αθήνα: Παπαζήσης.

Μορφωτικό επίπεδο γονέων και εγγύτητα στην αδελφική σχέση παιδιών Δημοτικού σχολείου

Χάλιος Ηλίας
Εκπαιδευτικός, Δ/νση Π.Ε. Δυτ. Θεσσαλονίκης
ixalios@gmail.com

Περίληψη

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να εξετάσει την αδελφική εγγύτητα σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων κατά τη σχολική ηλικία (βάσει της αντίληψης γονέων και παιδιών), σε ελληνικές οικογένειες. Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος 250 οικογένειες με δυο παιδιά σχολικής ηλικίας (250 γονείς και 250 παιδιά-συμμετείχε ένας γονέας και ένα παιδί από κάθε οικογένεια). Όσον αφορά στο επίπεδο σπουδών των γονέων, 91 μητέρες (36%) και 84 πατέρες (33%) είχαν πανεπιστημιακή εκπαίδευση, ενώ 160 μητέρες (64%) και 167 πατέρες (67%) ήταν απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο αδελφικής σχέσης (SRQ, Furman & Buhrmester, 1985). Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι υπάρχει αυξητική τάση στην αδελφική εγγύτητα καθώς αυξάνεται η εκπαίδευση του πατέρα, αλλά δεν διαφοροποιείται ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης της μητέρας.

Λέξεις κλειδιά: Μορφωτικό επίπεδο, γονείς, αδελφική εγγύτητα, σχολική ηλικία.

Εισαγωγή

Η εγγύτητα ανάμεσα στα αδέλφια

Τα θετικά συναισθήματα και η αίσθηση θαλπωρής δημιουργούν τις συνθήκες όπου τα αδέλφια έρχονται πιο κοντά. Μάλιστα, η σχέση με ένα αδελφάκι μπορεί να θεωρηθεί ως μια σχέση προσκόλλησης, η οποία επηρεάζει ανάλογα την αδελφική σχέση αλλά και την προσωπικότητα των παιδιών (Ainsworth, 1989). Όταν ανάμεσα στα αδέλφια υφίσταται ασφαλής προσκόλληση, τα παιδιά διαμορφώνουν μια θετική εικόνα του εαυτού τους και έχουν επαρκή ψυχολογική προσαρμογή στη μετέπειτα ζωή τους. Προκειμένου να διατηρηθεί η θαλπωρή στην αδελφική σχέση με την πάροδο του χρόνου, θα πρέπει το κάθε μέλος (αυτής της σχέσης) να βρει τη δική του θέση σ' αυτό το πλαίσιο, κάτι που μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη διαδικασία της διαφοροποίησης, αυξάνοντας τις διαφορές και μειώνοντας τις ομοιότητες από τα αδέλφια (Vivona, 2007).

Στην καθημερινότητα το θετικό κλίμα στην αδελφική σχέση συμβάλλει ευεργετικά. Τα σχετικά ευρήματα δείχνουν ότι τα αδέλφια που αισθάνονται θαλπωρή και υποστήριξη μεταξύ τους μπορούν να λειτουργούν καλύτερα, με λιγότερα εσωτερικευμένα προβλήματα και χωρίς αίσθηση μοναξιάς (Branje et al., 2004; Kennedy & Kramer, 2008; Kim et al., 2007; Mondry-Mandell et al.,2007; Yeh & Lempers, 2004). Η ύπαρξη ζεστού και υποστηρικτικού κλίματος διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και στην ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης (Milevsky & Levitt, 2005; Richmond et al., 2005). Επίσης, τα αδέλφια που βιώνουν υποστηρικτική σχέση αναφέρουν λιγότερες δυσκολίες σε στρεσογόνα γεγονότα, από ό, τι τα παιδιά χωρίς υποστηρικτική διάθεση (Gass et al., 2007; Linares, 2005). Παράλληλα, η συναισθηματική στήριξη, καθώς ενεργεί ως προστατευτικός παράγοντας, αποτρέπει την εμφάνιση εξωτερικευμένων προβλημάτων των παιδιών (Branje et al., 2004; Noller, 2005).

Η αίσθηση θαλπωρής έχει αντίκτυπο και σε καταστάσεις εκτός οικογένειας. Η στενή σχέση ανάμεσα στα αδέλφια μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την εποικοδομητική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους και συνδέεται με περισσότερες προ-κοινωνικές συμπεριφορές, καθώς και λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς προς τους άλλους (Branje et al., 2004;Pike et al., 2005; Updegraff et al., 2002). Αυτή η επίδραση της αδελφικής θαλπωρής έχει μεγάλη χρονική διάρκεια. Τα παιδιά που βιώνουν αδελφική στοργή, τείνουν να έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση και

δημιουργούν θετικές φιλικές σχέσεις ,που διατηρούνται στον χρόνο (Padilla-Walker et al., 2010; Yeh & Lempers, 2004).

Επιπλέον, η αδελφική θαλπωρή, που υφίσταται κατά την παιδική ηλικία, δύναται να λειτουργεί ως πρόβλεψη για την παρουσία θετικού κλίματος στην εφηβεία (Dunn, 2007). Αυτή η θετική κατάσταση εκδηλώνεται ως συμπεριφορά συναισθηματικής στήριξης και συσχετίζεται θετικά με τη συχνότητα επαφής των αδελφών (Voorpostel & van der Lippe, 2007).

Μορφωτικό επίπεδο των γονέων και αδελφική σχέση

Στο πλαίσιο της οικογένειας το μορφωτικό επίπεδο των γονέων φαίνεται ότι διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο, στην ποιότητα της αδελφικής σχέσης. Προς την κατεύθυνση αυτή, σε μια διαχρονική ποσοτική μελέτη διάρκειας τριών ετών εξετάστηκε η επίδραση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων στη συναισθηματική κατάσταση ατόμων μέσα στην αδελφική σχέση. Το δείγμα αποτελούνταν από 189 ακέραιες οικογένειες Αφροαμερικανών με δυο παιδιά εφηβικής ηλικίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά, των οποίων οι γονείς είχαν υψηλότερη μόρφωση, ανέφεραν λιγότερη θετικότητα στην αδελφική σχέση κατά την εφηβεία (13 ετών), συγκριτικά με τις αναφορές των συμμετεχόντων, των οποίων οι γονείς είχαν εκπαίδευση χαμηλότερου επιπέδου (Whiteman et al., 2015).

Ωστόσο, η αδελφική εγγύτητα ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονέων δεν έχει μελετηθεί επαρκώς στον ελληνικό πληθυσμό. Η παρούσα μελέτη φιλοδοξεί να καλύψει αυτό το κενό. Ως εκ τούτου, η εργασία αποσκοπεί στη διερεύνηση της σύνδεσης ανάμεσα στο επίπεδο σπουδών των γονέων και την αδελφική εγγύτητα κατά τη σχολική ηλικία (βάσει της αντίληψης γονέων και παιδιών), σε ελληνικές οικογένειες. Συγκεκριμένα, η μελέτη διερεύνησε εάν υπάρχει διαφοροποίηση στην αδελφική εγγύτητα κατά τη σχολική ηλικία, σε συνάρτηση με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Με γνώμονα τη σχετική βιβλιογραφία, η ερευνητική μας υπόθεση είναι: η αδελφική εγγύτητα κατά τη σχολική ηλικία, συνδέεται με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος 250 ελληνικές οικογένειες με δυο παιδιά (το ένα τουλάχιστον σχολικής ηλικίας), που φοιτούσαν στην Δ΄ τάξη του δημόσιου Δημοτικού Σχολείου. Συμμετείχε ένας γονέας (ο πατέρας ή η μητέρα) και ένα παιδί από κάθε οικογένεια (250 γονείς και 250 παιδιά). Η επιλογή του δείγματος έγινε μέσω “χιονοστιβάδας”. Από τις 270 αρχικά επιλεγμένες οικογένειες, οι 250 συμμετείχαν τελικά στην έρευνα (N = 250, ποσοστό ανταπόκρισης 93%). Όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, 91 μητέρες (36%) και 84 πατέρες (33%) είχαν πανεπιστημιακή εκπαίδευση, ενώ 160 μητέρες (64%) και 167 πατέρες (67%) ήταν απόφοιτοι Λυκείου.

Εργαλεία μέτρησης

Ερωτηματολόγιο αδελφικής σχέσης (SRQ)

Το ερωτηματολόγιο αδελφικής σχέσης (SRQ: Furman & Buhrmester, 1985) είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς με 48 ερωτήσεις, το οποίο μετρά την αντιλαμβανόμενη ποιότητα της αδελφικής σχέσης. Αποτελείται από τέσσερεις διαστάσεις. Μια αυτές είναι η «θαλπωρή/εγγύτητα», στην οποία εστιάζει η παρούσα έρευνα. Διακρίνεται σε επτά υποκλίμακες όπως: φιλική συμπεριφορά, στοργικότητα, συντροφικότητα, ομοιότητα, οικειότητα, θαυμασμό του/της αδελφού/ής, θαυμασμός από τον/την αδελφό/ή.

Το ερωτηματολόγιο αυτό έχει σταθμιστεί και προσαρμοστεί στον ελληνικό πληθυσμό (Adamis et al., 2015).

Ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων

Δημιουργήθηκε ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων που αφορούν το μορφωτικό επίπεδο των γονιών, καθώς και την ηλικία των παιδιών.

Διαδικασίες

Η συλλογή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε μέσω μιας επίσκεψης του ερευνητή σε δημόσια σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της ευρύτερης περιοχής της Κεντρικής Μακεδονίας, κατόπιν επικοινωνίας με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Όλοι οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν ότι η συμπλήρωση των στοιχείων είναι ανώνυμη. Για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ζητήθηκε από τα παιδιά (αγόρια και κορίτσια, Δ΄ τάξης) να απαντήσουν σε όλα τα ερωτήματα με βάση τη δική τους αντίληψη. Το ίδιο ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν και οι γονείς (ο πατέρας ή η μητέρα). Για την ολοκλήρωση των ερωτηματολογίων χρειάστηκαν περίπου 15 λεπτά.

Στατιστική ανάλυση

Η ανάλυση έγινε με τον μη παραμετρικό έλεγχο στατιστικώς σημαντικών τάσεων Jonckheere-Terpstra, δεδομένου ότι βρέθηκε στατιστικώς σημαντική απόκλιση από την κανονικότητα. Σχετικά με την εκπαίδευση των γονέων, αναγνωρίστηκε το μορφωτικό επίπεδο, το οποίο κατηγοριοποιήθηκε σε δυο επίπεδα: απολυτήριο Λυκείου και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μελετήθηκε ξεχωριστά η εκπαίδευση του πατέρα και η εκπαίδευση της μητέρας. Επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας: $p<0,05$.

Αποτελέσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, ο μη παραμετρικός έλεγχος Jonckheere-Terpstra έδειξε κάποιες στατιστικώς σημαντικές τάσεις, σχετικά με την εκπαίδευση των γονέων και την αντιλαμβανόμενη αδερφική σχέση, τόσο από τους γονείς όσο και από τα παιδιά.

Εστιάζοντας στο μορφωτικό επίπεδο του πατέρα, παρατηρείται μια στατιστικώς σημαντική τάση σχετικά με την εκπαίδευση του πατέρα και την αντιλαμβανόμενη από τους γονείς αδερφική σχέση: καθώς αυξάνεται η εκπαίδευση του πατέρα, υπάρχει αυξητική τάση στην υποκλίμακα *οικειότητα* ανάμεσα στα αδέλφια (παράγοντας «Εγγύτητα/θαλπωρή») (βλ. πίνακα 1).

Πίνακας 1. Εκπαίδευση πατέρα και αντιλαμβανόμενη από τους γονείς αδερφική εγγύτητα

	Απολυτήριο Λυκείου			Γ/βάθμια εκπ.					
	M	SD	Mdn	M	SD	Mdn	J-T	z	P^{α}
Εγγύτητα/θαλπωρή	3,5	0,5	3,6	3,5	0,5	3,5	10028,5	0,746	,456
Φιλική συμπερ.	3,5	0,6	3,7	3,5	0,5	3,7	10396,5	1,395	,163
Στοργικότητα	4,0	0,6	4,0	3,9	0,5	4,0	8977	-1,072	,284
Συντροφικότητα	3,6	0,7	3,7	3,6	0,7	4,0	10488	1,558	,119
Ομοιότητα	3,0	0,7	3,0	3,0	0,6	3,0	10092	0,861	,389
Οικειότητα	2,9	1,0	3,0	3,2	0,8	3,3	11244,5	2,784	,005
Θαυμασμός αδελφού/ής	3,6	0,7	3,7	3,5	0,7	3,7	8991,5	-1,009	,313
Θαυμασμός από αδελφό/ή	3,7	0,7	4,0	3,6	0,7	4,0	9647,5	0,118	,906

$^{\alpha}$: Μη παραμετρική δοκιμασία ανεξαρτήτων δειγμάτων Mann-Whitney *U* .

Επίσης, σχετικά με την εκπαίδευση του πατέρα και την αντιλαμβανόμενη από τα παιδιά αδερφική σχέση, καταγράφεται μια στατιστικώς σημαντική τάση στην υποκλίμακα *φιλική συμπεριφορά* του παράγοντα «Εγγύτητα/θαλπωρή» (βλ. πίνακα 2): καθώς αυξάνεται η εκπαίδευση του πατέρα, υπάρχει αυξητική τάση στην αξιολόγηση της *φιλικής συμπεριφοράς* στην αδελφική σχέση.

Πίνακας 2. Εκπαίδευση πατέρα και αντιλαμβανόμενη από τα παιδιά αδερφική εγγύτητα

	Απολυτήριο Λυκείου			Τριτοβάθμια εκπ/ση					
	M	SD	Mdn	M	SD	Mdn	J-T	z	P^{α}
Εγγύτητα/θαλπ.	3,5	0,7	3,6	3,5	0,6	3,5	9900	0,532	,594
Φιλική συμπερ.	3,4	0,7	3,7	3,6	0,6	3,7	10992,5	2,399	,016
Στοργικότητα	4,0	0,8	4,0	4,2	,07	4,0	10183	1,030	,303
Συντροφικότητα	3,6	0,8	3,7	3,6	0,7	3,7	9949	0,623	,533
Ομοιότητα	3,1	0,9	3,0	3,2	0,7	3,3	9855,5	0,462	,644
Οικειότητα	3,0	1,1	3,0	3,0	1,0	3,3	10275,5	1,161	,246
Θαυμασμός αδελφού/ής	3,6	0,9	4,0	3,6	0,8	4,0	9213,5	-0,626	,531
Θαυμασμός από αδελφό/ή	3,5	0,9	3,7	3,5	0,9	3,7	9368	-0,357	,721

[α]: Μη παραμετρική δοκιμασία ανεξαρτήτων δειγμάτων Mann-Whitney *U* .

Όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας, παρατηρήθηκε ότι η αντιλαμβανόμενη από τους γονείς αδερφική σχέση δεν έχει στατιστικώς σημαντική σχέση τάσης με την εκπαίδευση της μητέρας.

Επίσης, η αντιλαμβανόμενη από τα παιδιά αδερφική σχέση δεν παρουσιάζει στατιστικώς σημαντική σχέση τάσης με την εκπαίδευση της μητέρας.

Συμπεράσματα

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει τη σύνδεση ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων και την αδελφική εγγύτητα, κατά τη σχολική ηλικία (βάσει της αντίληψης γονέων και παιδιών), σε ελληνικές οικογένειες.

Από τα ευρήματα αυτής της έρευνας προκύπτει ότι η αδελφική εγγύτητα κατά τη σχολική ηλικία, συνδέεται με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Ειδικότερα για το μορφωτικό επίπεδο κάθε γονέα, παρατηρείται ότι καθώς μεγαλώνει η εκπαίδευση του πατέρα υπάρχει αυξητική τάση στην αδελφική οικειότητα, στο πλαίσιο της αντιλαμβανόμενης από τους γονείς αδελφικής σχέσης. Φαίνεται ότι ο πατέρας, έχοντας υψηλή μόρφωση, μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία θετικού συναισθηματικού κλίματος, ενθαρρύνοντας τη συνοχή και την αλληλεγγύη μέσα στην οικογένεια (Olson,1986), κάτι που επιδρά θετικά στην αδελφική σχέση (Richmond et al., 2005). Επίσης, το υψηλό μορφωτικό επίπεδο του πατέρα συνδέεται με τη φιλική συμπεριφορά, στο πλαίσιο της αντιλαμβανόμενης από τα παιδιά αδερφικής σχέσης. Μάλλον ο πατέρας ως υψηλά μορφωμένος διαθέτει αρκετή καλλιέργεια ούτως ώστε να συμπεριφέρεται με τον πλέον κοινωνικά αποδεκτό τρόπο, έχοντας αναπτύξει κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες. Λειτουργώντας, μάλιστα, ως θετικό πρότυπο μίμησης επηρεάζει θετικά τα παιδιά του καθώς αυτά τείνουν να τον μιμούνται (Bandura, 1977). Κατά συνέπεια, επιβεβαιώνεται η υπόθεση της παρούσας έρευνας ότι η αδελφική εγγύτητα, κατά τη σχολική ηλικία, συνδέεται με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων (τουλάχιστον με τη μόρφωση του πατέρα).

Αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας (σύμφωνα με την αντίληψη των γονέων ως προς την αδερφική σχέση), παρατηρείται ότι ο βαθμός της αδελφικής εγγύτητας δεν διαφοροποιείται βάσει της βαθμίδας εκπαίδευσης, που έχει ολοκληρώσει η μητέρα (δευτεροβάθμια ή τριτοβάθμια εκπαίδευση). Επίσης, δεν επηρεάζεται η εγγύτητα ανάμεσα στα αδέλφια από το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας, σύμφωνα με την αντίληψη των παιδιών. Φαίνεται ότι στην ακέραιη ελληνική οικογένεια το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας δεν έχει ιδιαίτερη βαρύτητα.

Ωστόσο, είναι σημαντικό να εξεταστεί σε μελλοντικές μελέτες κατά πόσο το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας συνδέεται με την αδελφική εγγύτητα σε οικογένειες με έναν γονέα, στις οποίες παρούσα είναι μόνο η μητέρα.

Ένας κύριος περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι η διαδικασία «χιονοστιβάδας», μέσω της οποίας ελήφθη το δείγμα. Δεδομένου ότι η δειγματοληψία μας δεν είναι τυχαία, επηρεάζεται η εξωτερική εγκυρότητα των αποτελεσμάτων (Iosifidis, 2003, 2008). Επίσης, σημειώνεται ότι δεν έγινε κατηγοριοποίηση των αυτοαναφορών των γονιών ανάλογα με το φύλο τους. Επιπλέον, καθώς η παρούσα μελέτη βασίστηκε σε ερωτηματολόγια και ποσοτικές αναλύσεις, θεωρείται εποικοδομητικό ότι μια ποιοτική προσέγγιση με διεξοδικές συνεντεύξεις θα βοηθούσε στην απόκτηση βαθύτερης κατανόησης σχετικά με το εν λόγω φαινόμενο.

Η διερεύνηση του θέματος της παρούσας μελέτης είναι σημαντική, διότι συμβάλλει στην αποκάλυψη της δυναμικής της αδελφικής σχέσης στην ελληνική οικογένεια, κατά την περίοδο της σχολικής ηλικίας. Δεδομένου ότι η ποιότητα της αδελφικής σχέσης συνδέεται με το μορφωτικό επίπεδο, γίνεται σαφής η αναγκαιότητα να εκπαιδεύονται οι γονείς όσο το δυνατό περισσότερο, προκειμένου να συμβάλλουν επαρκώς στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών τους. Προς την κατεύθυνση αυτή, είναι σημαντικό να συμμετέχουν σε σχολές γονέων, καθώς η άνοδος του μορφωτικού επιπέδου δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί αυτόματα αλλά με κόπο.

Βιβλιογραφία

Adamis, D., Tsamparli, A.,& Talanti, K. (2015). Psychometric analysis of the Greek version of the Sibling Relationship Questionnaire. *Psychology*, *22*(1), 1-13.

Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachment beyond infancy. *American Psychologist, 44*,709–716.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory* . Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Branje, S. J., van Lieshout, C. F., van Aken, M. A., & Haselager, G. J.(2004). Perceived support in sibling relationships and adolescent adjustment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45,* 1385–1396.

Dunn, J. (2007). Siblings and socialization. In: J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 309-327). New York: NY: Guilford.

Furman, W. & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the qualities of their sibling relationships. *Child Development*, *56*, 448-461.

Gass, K., Jenkins, J., & Dunn, J. (2007). Are sibling relationships protective? A longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48*(2), 167-175.

Iosifidis, T. (2003). *Analysis of qualitative data in social sciences*. Athens: Kritiki.

Iosifidis, T. (2008). *Qualitative research methods in social sciences*. Athens: Kritiki

Kennedy, D. E., & Kramer, L. (2008). Improving emotion regulation and sibling relationship quality: The More Fun With Sisters and Brothers Program. *Family Relations, 57,* 567–578.

Kim, J.Y., McHale, S.M., Crouter, A.C. & Osgood, D.W.(2007). Longitudinal linkages between sibling relationships and adjustment from middle childhood through adolescence. *Developmental Psychology, 43*(4), 960-973.

Linares, L.O., Li, M., Shrout, P.E., Brody, G. H. & Pettit G.S.(2007). Placement shift, sibling relationship quality, and child outcomes in foster care: A controlled study. *Journal of Family Psychology, 21*(4), 736-743.

Milevsky, A., & Levitt, M. J. (2005). Sibling support in early adolescence: Buffering and compensation across relationships. *European Journal of Developmental Psychology, 2*(3), 299-320.

Modry-Mandell, K. L., Gamble, W. C., & Taylor, A. R. (2007). Family emotional climate andsibling relationship quality: Influences on behavioral problems and adaptation in preschool-aged children. *Journal of Child and Family Studies, 16*, 61-73.

Noller, P. (2005). Sibling relationships in adolescence: Learning and growing together. *Personal Relationships, 12*, 1–22.

Olson, D. H. (1986*).* Circumplex Model VII: Validation studies and FACES III*. Family Process, 25*, 337-351*.*

Padilla-Walker, L. M., Harper, J.M. & Jensen, A.C. (2010). Self-regulation as a mediator between sibling relationship quality and adolescents' positive and negative outcomes. *Journal of Family Psychology, 24*(4), 419-428.

Pike, A., Coldwell, J., & Dunn, J. F. (2005). Sibling relationships in early/middle childhood: links with individual adjustment. *Journal of Family Psychology, 19*, 523–532.

Vivona, J. M. (2007). Sibling differentiation, identity development, and lateral dimension of psychic life. *Journal of the American Psychoanalytic Association, 55*, 1191-1215.

Richmond, M.K., Stocker, C.M.,& Rienks, S.L. (2005). Longitudinal associations between sibling relationship quality, parental differential treatment, and children's adjustment. *Journal Family Psychology, 19*(4), 550-559.

Updegraff, K. A., McHale, S. M., & Crouter, A. C. (2002). Adolescents' sibling relationship and friendship experiences: Developmental patterns and relationship linkages. *Social Development,11*(2),182–204.

Voorpostel, M., & Van Der Lippe, T. (2007). Support between siblings and between friends: Two worlds apart? *Journal of Marriage & Family, 69*, 1271-1282.

Whiteman, S. D., Solmeyer, A.R., & McHale, S. M. (2015). Sibling Relationships and Adolescent Adjustment: Longitudinal Associations in Two-Parent African American Families. *Journal of Youth and Adolescence*, *44*(11), 2042-2053*.*

Yeh, H., & Lempers, J. D. (2004). Perceived sibling relationships and adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence, 33*, 133–147.

Σειρά γέννησης και βαθμός κύρους στην αδελφική σχέση παιδιών Δημοτικού σχολείου

Χάλιος Ηλίας
Εκπαιδευτικός, Διεύθυνση Π.Ε. Δυτικής Θεσσαλονίκης
ixalios@gmail.com

Περίληψη

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει τον βαθμό κύρους στην αδελφική σχέση σε συνάρτηση με τη σειρά γέννησης, σύμφωνα με την αντίληψη των παιδιών και των γονέων τους. Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος 250 οικογένειες με δυο παιδιά (250 γονείς και 250 παιδιά-συμμετείχε ένας γονέας και ένα παιδί από κάθε οικογένεια). Η ηλικία των γονέων κυμαινόταν από 36 έως 41 (M_{Age}= 38 έτη) και τα παιδιά ήταν 10 ετών, που φοιτούσαν στη Δ' τάξη Δημοτικού. Τα 142 (57%) ήταν πρωτότοκα, ενώ 116 (46%) ήταν αγόρια. Όσον αφορά στο επίπεδο σπουδών των γονέων, 90 μητέρες (36%) και 84 πατέρες (33%) είχαν πανεπιστημιακή εκπαίδευση, ενώ 160 μητέρες (64%) και 166 πατέρες (67%) ήταν απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο αδελφικής σχέσης (SRQ, Furman & Buhrmester, 1985). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τα πρωτότοκα παιδιά παρουσιάζουν περισσότερο κύρος μέσα στο πλαίσιο της αδελφικής τους σχέση.

Λέξεις κλειδιά: Σειρά γέννησης, κύρος, αδελφική σχέση

Εισαγωγή

Αν εξαιρέσουμε τη γέννηση των διδύμων, όπου τα αδέλφια είναι συνομήλικα, στις άλλες περιπτώσεις υφίσταται μια χρονική σειρά γέννησης των αδελφών και το κάθε παιδί καταλαμβάνει τη δική του θέση στην οικογένεια βάσει αυτής της σειράς. Μάλιστα, η σειρά γέννησης παρατηρήθηκε ότι επηρεάζει σημαντικά την ποιότητα των αδελφικών σχέσεων (Buhrmester & Furman,1990 Finzi - Datton & Cohen, 2010·Milevsky, Smoot, Leh, & Ruppe (2005)·Riggio,2006 Stewart, Verbrugge, & Beilfuss, 1998·Voorpostel & Schans, 2011·Whiteman, Solmeyer, & McHale, 2015).

Ο ερχομός στην οικογένεια ενός νεογέννητου παιδιού είναι μια πολύπλοκη συνθήκη. Σύμφωνα με τον Freud (αναφορά Hindle & Sherwin-White, 2014), η γέννηση ενός νέου βρέφους αποτελεί για το μεγάλο παιδί μια σημαντική απώλεια και στέρηση του μητρικού αντικειμένου. Το πρωτότοκο παιδί επιθυμεί τον θάνατο του νεογέννητου (Sherwin-White, 2007). Ωστόσο, σύμφωνα με την Klein (αναφορά Hindle & Sherwin-White, 2014), αυτές οι αρνητικές σκέψεις του μεγάλου παιδιού ακολουθούνται από αισθήματα ενοχής και προκειμένου να αντιμετωπιστεί αυτή η ενοχή αναπτύσσονται, παράλληλα, θετικά συναισθήματα προς το αδελφάκι. Αυτό έχει ζωτική σημασία, διότι επηρεάζει τόσο την ποιότητα της αδελφικής σχέσης όσο και τον τρόπο αλληλεπίδρασης με τους άλλους στο κοινωνικό περιβάλλον κατά τη μετέπειτα ζωή (Hindle & Sherwin -White, 2014).

Στην περίπτωση που η μητέρα εκφράζει εύνοια προς το δευτερότοκο παιδί, το πρωτότοκο παρουσιάζει αποστασιοποίηση από την αδελφική σχέση. Μ' αυτή την απομάκρυνση, το μεγάλο παιδί έχει την τάση μείωσης του βαθμού θαλπωρής και συναισθηματικής εγγύτητας κατά την αλληλεπίδρασή του με το αδελφάκι του χωρίς, ωστόσο, να εκδηλώνει επιθετικότητα προς εκείνο. Από την άλλη πλευρά, εάν η μεροληψία της μητέρας είναι υπέρ του μεγάλου, το δεύτερο παιδί βιώνοντας αυτή την κατάσταση εκδηλώνει επιθετικότητα εναντίον του (Shanahan, McHale, Crouter, & Osgood, 2008).

Τα άτομα που αναφέρονται στα μεγαλύτερα αδέλφια τους αντιλαμβάνονται ότι ο βαθμός σύγκρουσης μειώνεται με την πάροδο του χρόνου, αλλά εκείνα που κάνουν λόγο για τα μικρότερα αδέλφια δεν θεωρούν ότι υφίσταται τέτοια διαφοροποίηση (Buhrmester &Furman,1990). Τα δευτερότοκα παιδιά αναφέρουν ότι υπάρχει λιγότερη αρνητικότητα

στην αδελφική σχέση σε ηλικία 13 ετών, συγκριτικά με τις αναφορές των πρωτότοκων παιδιών (Whiteman, Solmeyer, & McHale, 2015). Επίσης, τα δευτερότοκα παιδιά αισθάνονται πως λαμβάνει χώρα περισσότερη θαλπωρή και λιγότερη σύγκρουση στη σχέση με τα αδέλφια τους, απ' ό,τι αντιλαμβάνονται τα πρωτότοκα, ενώ όταν αναφέρονται στα μεγαλύτερα αδέλφια τους τα χαρακτηρίζουν κυριαρχικά αλλά και στοργικά (Buhrmester & Furman, 1990).

Όσον αφορά τα μεγαλύτερα ενήλικα άτομα, αυτά θεωρούν πως στην καθημερινότητα προσφέρουν πρακτικές συμβουλές προς τα αδέλφια τους σε υψηλότερο βαθμό, απ' ότι λαμβάνουν (Voorpostel & Van Der Lippe, 2007), ενώ άλλα ευρήματα δείχνουν ότι η σειρά γέννησης δεν συνδέεται με το επίπεδο στήριξης ανάμεσα στα αδέλφια (Milevsky, 2005). Επιπλέον, τα πρωτότοκα άτομα διατηρούν σε μεγαλύτερο βαθμό στενή επαφή με τα αδέλφια τους, επιδιώκουν την επικοινωνία συχνότερα και επενδύουν συναισθηματικά περισσότερο στην αδελφική σχέση, απ' ό,τι συμβαίνει με τα δευτερότοκα (Pollet & Nettle, 2009). Τα πρωτότοκα παιδιά εκδηλώνουν περισσότερη κυριαρχική συμπεριφορά αλλά και περισσότερη προστασία προς τα αδέλφια τους, σε σύγκριση με τα μικρότερα (Buhrmester & Furman,1990). Αυτή η συμπεριφορά γίνεται πιο αισθητή όταν τα άτομα βιώνουν στην οικογένειά τους μια διασπαστική κατάσταση και συνθήκες αποξένωσης (Roth,Harkins, & Eng, 2014). Σχετικά με το θέμα αυτό ο Roth και οι συνεργάτες του (2014), σε μια ποσοτική έρευνα, εξέτασαν τη συνάφεια ανάμεσα στη σειρά γέννησης των παιδιών και την εκδήλωση κυριαρχίας (Κύρος/δύναμη) στην αδελφική σχέση, σε συνθήκες χαμηλής οικογενειακής συνοχής. Στη διαδικασία συμμετείχαν 32 γυναίκες (18-23ετών). Οι συμμετέχουσες, συμπληρώνοντας ένα ερωτηματολόγιο για τις αδελφικές σχέσεις, αναφέρθηκαν (στηριζόμενες στις αναμνήσεις τους) στην ποιότητα της σχέσης με τα αδέλφια τους κατά την παιδική τους ηλικία, σε συνθήκες διαζυγίου των γονιών. Προέκυψε ότι τα μεγαλύτερα παιδιά εκδήλωναν περισσότερη συμπεριφορά δύναμης και κυριαρχίας καθώς και περισσότερη προστασία προς τα αδέλφια τους συγκριτικά με τα μικρότερα. Από την άλλη, όσον αφορά την οπτική των μικρότερων παιδιών, αυτά θεωρούν ότι τα μεγαλύτερα αδέλφια τους είναι πιο κυριαρχικά αλλά και πιο στοργικά.

Παρότι η σειρά γέννησης συνδέεται με την κυριαρχική συμπεριφορά στις αδελφικές σχέσεις φαίνεται, ωστόσο, ότι η λειτουργία ισότητας και συναισθηματικής στήριξης ανάμεσα στα αδέλφια είναι πολύ σημαντική, προκειμένου να διατηρείται ένα θετικό κλίμα μεταξύ τους. Προς την κατεύθυνση αυτή, βρέθηκε ότι η εγγύτητα συμβάλλει καταλυτικά, αφού όταν τα αδέλφια βιώνουν ζεστασιά και στήριξη στη σχέση τους, εκδηλώνουν σε μικρότερο βαθμό κυριαρχία και επιθετικότητα, ανεξαρτήτως σειράς γέννησης (Shortt & Gottman,1997).

Ο τρόπος που τα άτομα αντιλαμβάνονται και χαρακτηρίζουν τα αδέλφια τους είναι αξιοσημείωτος. Όταν το νεότερο παιδί χαρακτηρίζει τον μεγαλύτερο έφηβο αδελφό του ως επιτυχημένο και υποστηρικτικό, τα αδέλφια παρουσιάζουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς και πιο λίγα καταθλιπτικά συμπτώματα (Widmer & Weiss, 2000). Σε μια διαχρονική μελέτη (Bouchey, Shoulberg, Jodl,& Eccles (2010) διερευνήθηκε η σύνδεση μεταξύ, αφενός της υποστήριξης των μεγάλων παιδιών προς στα μικρότερα καθώς και της ακαδημαϊκής πορείας των μεγάλων αδελφιών και αφετέρου στην ακαδημαϊκή προσαρμογή των νεότερων παιδιών στην 7η και 8η τάξη. Οι συμμετέχοντες ήταν αδέλφια εφηβικής ηλικίας (αγόρια και κορίτσια) και τοποθετήθηκαν σε δυάδες (ίδιου φύλου & μεικτές δυάδες). Ήταν μέλη οικογενειών Αφροαμερικάνικης και Ευροαμερικάνικης καταγωγής. Τα ευρήματα αποκάλυψαν ότι, ειδικότερα στις μεικτές δυάδες, η αντίληψη των μικρών εφήβων για την υποστήριξη που ελάμβαναν από τα αδέλφια τους, συνδέονταν με τη μείωση της επίδοσή τους με την πάροδο του χρόνου. Ωστόσο, το επίπεδο της ακαδημαϊκής πορείας των μεγάλων παιδιών, συνδέονταν με την αύξηση της ακαδημαϊκής προσαρμογής των νεότερων, με την πάροδο του χρόνου. Επιπλέον, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχει ουσιαστική διαφορά ανάμεσα στους εφήβους ως προς την καταγωγή τους.

Από την άλλη πλευρά, τα νεότερα παιδιά, που αντιλαμβάνονται τα αδέλφια τους ως εχθρικά, εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά και παραβατικότητα (κλοπή και βανδαλισμό). Ωστόσο, δεν υφίσταται τέτοια σύνδεση στην περίπτωση των μεγαλύτερων αδελφών (Scholte, Engels, de Kemp, Harakeh, & Overbeek, 2007).

Επίσης, σε μια άλλη μελέτη (Tucker & Kazura,2013) εξετάστηκαν ο χαρακτήρας και το μέγεθος του υποστηρικτικού ρόλου των αδελφιών, καθώς και οι συνθήκες κάτω από τις οποίες τα αδέλφια παρέχουν υποστήριξη το ένα στο άλλο, σχετικά με ενδοοικογενειακά και εξωοικογενειακά θέματα. Τα δεδομένα συλλέχτηκαν από 185 ζεύγη εφήβων πρωτότοκων (μέσος όρος ηλικίας 16 έτη) και δευτερότοκων (μέσος όρος 13 έτη) αδελφιών. Μέσω συνεντεύξεων στο σπίτι, τα αδέλφια αναφέρθηκαν στη ψυχοκοινωνική λειτουργία της οικογένειας κατά τη διάρκεια του προηγούμενου έτους. Επίσης μέσω τηλεφωνικών συνεντεύξεων, που ολοκληρώθηκαν σε επτά συναπτές μέρες (απογευματινές ώρες), οι νέοι περιγράψανε τις κοινές τους ημερήσιες δραστηριότητες. Τα ευρήματα έδειξαν ότι τόσο οι μεγάλοι όσο και οι μικροί έφηβοι, θεωρούσαν ότι τα μεγάλα αδέλφια αποτελούν πηγή υποστήριξης σχετικά με ξωοικογενειακά θέματα, όπως κοινωνικές και ακαδημαϊκές δραστηριότητες. Ωστόσο, τα αδέλφια θεωρούσαν ότι υφίσταται αμοιβαίος υποστηρικτικός ρόλος όταν επρόκειτο για ενδοοικογενειακά θέματα.

Στο πλαίσιο του *κύρους*/*δύναμης* ανάμεσα στα αδέλφια, υποδηλώνεται μια ασυμμετρία στην αδελφική σχέση ως προς την κοινωνική δύναμη. Προσδιορίζεται με βάση τον βαθμό και την κατεύθυνση αυτής της σχέσης μεταξύ δυο άκρων. Έτσι, το ένα άκρο υποδηλώνει την ύπαρξη μεγαλύτερης δύναμης από τη μεριά ενός παιδιού και το άλλο άκρο προσδιορίζει τη μεγαλύτερη δύναμη από την πλευρά του/της αδελφού/ής. Στο μέσο αυτών των δυο πόλων υποδηλώνεται η κοινωνική ισοτιμία ανάμεσα στα αδέλφια. ΟΙ έννοιες που εκφράζουν αυτή τη διάσταση είναι η κυριαρχία, η καθοδήγηση και η υποστήριξη ανάμεσα στα αδέλφια.

Το κύρος στην αδελφική σχέση αναφορικά με τη σειρά γέννησης των παιδιών δεν έχει μελετηθεί επαρκώς στον ελληνικό πληθυσμό. Η παρούσα μελέτη, φιλοδοξεί να καλύψει αυτό το κενό και ως εκ τούτου, στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει τον βαθμό κύρους στην αδελφική σχέση σε συνάρτηση με τη σειρά γέννησης, σύμφωνα με την αντίληψη των παιδιών και των γονέων τους.

Συγκεκριμένα, η μελέτη διερεύνησε το ερώτημα: Κατά πόσο διαφοροποιείται το κύρος στην αδελφική σχέση αναφορικά με τη σειρά γέννησης των παιδιών, όπως το αντιλαμβάνονται τα παιδιά και οι γονείς τους;

Με γνώμονα τη σχετική βιβλιογραφία διατυπώθηκε η εξής ερευνητική υπόθεση: Τα πρωτότοκα παιδιά παρουσιάζουν περισσότερο κύρος μέσα στο πλαίσιο της αδελφικής τους σχέσης.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες-Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 250 ακέραιες οικογένειες με δύο παιδιά. Το τελικό δείγμα αποτελούνταν από 500 συμμετέχοντες (250 γονείς - 1 γονέας συμμετείχε από κάθε οικογένεια - και 250 παιδιά, 1 παιδί συμμετείχε από κάθε οικογένεια). Συμμετείχαν 65 πατέρες (26,29%) και 185 μητέρες (73,71%). Οι οικογένειες κατοικούν στην ευρύτερη περιοχή της βόρειας Ελλάδας. Η ηλικία των γονέων κυμαινόταν από 36 έως 41 (M_{Age}= 38 έτη), ενώ τα παιδιά ήταν 10 ετών και φοιτούσαν στην Δ' τάξη Δημοτικού. Όσον αφορά στην εκπαίδευση γονέων, σε ποσοστό 36% των μητέρων και 33% των πατέρων είχαν πανεπιστημιακή εκπαίδευση, ενώ 64% των μητέρων και 67% των πατέρων ήταν απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σχετικά με τα συμμετέχοντα παιδιά, 142 (57%) ήταν πρωτότοκα, ενώ 116 (46%) ήταν αγόρια.

Εργαλεία μέτρησης

Ερωτηματολόγιο αδελφικής σχέσης (SRQ)

Το ερωτηματολόγιο αδελφικής σχέσης (SRQ: Furman & Buhrmester, 1985) χρησιμοποιήθηκε για τη μέτρηση τεσσάρων διαστάσεων της σχέσης ανάμεσα στα αδέλφια.

Το SRQ είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς με 48 ερωτήσεις, το οποίο μετρά την αντιληπτή ποιότητα της αδελφικής σχέσης σε κλίμακα 5 σημείων που κυμαίνεται από 1 "καθόλου" έως 5 "πάρα πολύ". Η προσαρμογή του στα ελληνικά (Αδάμης, Τσαμπαρλή, & Ταλάντη, 2015) υποστηρίζει τη χρήση του στον ελληνικό πληθυσμό. Το SRQ διερευνά τέσσερεις διαστάσεις. Μια αυτές τις διαστάσεις είναι το «κύρος/δύναμη» (status/power), στην οποία εστιάζει η παρούσα έρευνα. Η εν λόγω διάσταση ορίζεται από τη σύνθεση των ερωτήσεων σχετικά με τις έννοιες όπως: κυριαρχία, καθοδήγηση, υποστήριξη. Στο πλαίσιο του *κύρους/δύναμης* ανάμεσα στα αδέλφια, υποδηλώνεται μια ασυμμετρία στην αδελφική σχέση ως προς την κοινωνική δύναμη. Προσδιορίζεται με βάση τον βαθμό και την κατεύθυνση αυτής της σχέσης μεταξύ δυο άκρων. Έτσι, το ένα άκρο υποδηλώνει την ύπαρξη μεγαλύτερης δύναμης από τη μεριά ενός παιδιού και το άλλο άκρο προσδιορίζει τη μεγαλύτερη δύναμη από την πλευρά του/της αδελφού/ής. Στο μέσο αυτών των δυο πόλων υποδηλώνεται η κοινωνική ισοτιμία ανάμεσα στα αδέλφια.

Επιπλέον, για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας υπολογίσαμε τη διαφορά μεταξύ των αντιλήψεων γονέων και παιδιών, προκειμένου να αποκτήσουμε ένα μέτρο σύγκλισης ή απόκλισης.

Ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων

Δημιουργήθηκε ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων, που αφορούν την ηλικία γονέων και παιδιών, φύλο και σειρά γέννησης των παιδιών, καθώς και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων.

Διαδικασίες

Η συλλογή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε μέσω μιας επίσκεψης του ερευνητή σε δημόσια σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της ευρύτερης περιοχής της Βόρειας Ελλάδας. Η επιλογή του δείγματος υλοποιήθηκε μέσω "χιονοστιβάδας" και οι οικογένειες ενημερώθηκαν στο σχολείο από τον ερευνητή, κατά τη διάρκεια επιμορφωτικής συνάντησης. Έλαβε χώρα κατόπιν επικοινωνίας με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων.

Όλοι οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν ότι η συμπλήρωση των στοιχείων είναι ανώνυμη. Για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ζητήθηκε από τα παιδιά (αγόρια και κορίτσια, Δ΄ τάξης) να απαντήσουν σε όλα τα ερωτήματα με βάση τη δική τους αντίληψη. Το ίδιο ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν και οι γονείς (ο πατέρας ή η μητέρα). Για την ολοκλήρωση των ερωτηματολογίων χρειάστηκαν περίπου 15 λεπτά. Σημειώνεται ότι η μελέτη διεξήχθη σύμφωνα με τα πρότυπα δεοντολογίας της έρευνας με συμμετοχή προσώπων.

Αποτελέσματα

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό πακέτο Statistical Package for Social Sciences 21 (SPSS 21).

Αρχικά διερευνήθηκε η ύπαρξη ελλειπουσών τιμών. Δεν παρατηρήθηκαν τέτοιες τιμές. Επιπροσθέτως, διερευνήθηκε η στατιστικά σημαντική απόκλιση από την κανονικότητα των συνεχών μεταβλητών βάσει οπτικού ελέγχου των γραφημάτων (P-P), καθώς και των ελέγχων Kolomogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk. Βρέθηκε στατιστικά σημαντική απόκλιση από την κανονικότητα. Οι επιλεχθείσες αναλύσεις ήταν μη παραμετρικές.

Στη συνέχεια διενεργήθηκε περιγραφική στατιστική, συνδυάζοντας δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς. Σχετικά με την επαγωγική στατιστική, για τη διερεύνηση της στατιστικώς σημαντικής διαφοράς μεταξύ δυο ανεξάρτητων ομάδων του δείγματος ως προς τη διατακτική μεταβλητή, διενεργήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney *U* (Mann & Whitney, 1947) (δεδομένου ότι βρέθηκε στατιστικώς σημαντική απόκλιση από την κανονικότητα). Επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας: $P<0,05$.

Αναφορικά με τη σειρά γέννησης και το κύρος στην αδελφική σχέση, χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία δυο ανεξάρτητων ομάδων Mann-Whitney U (Mann & Whitney, 1947) (Πίνακας 1). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης, βρέθηκε ότι όταν συμμετείχε το

πρωτότοκο παιδί, οι γονείς παρουσίασαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερες τιμές στην αντίληψη ως προς το *Κύρος/Δύναμη* (κλίμακα SRQ, Furman & Buhrmester,1985), σε σύγκριση με την αντίληψη των γονέων κατά τη συμμετοχή του δευτερότοκου. Παρατηρείται ότι οι γονείς θεωρούν πως το πρωτότοκο παιδί τους έχει περισσότερο κύρος στην αδελφική σχέση. Επίσης, τα πρωτότοκα παιδιά σημείωσαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερες τιμές ως προς το *Κύρος/Δύναμη* (κλίμακα SRQ, Furman & Buhrmester,1985), απ’ ό,τι τα αδέλφια τους. Φαίνεται ότι τα πρωτότοκα παιδιά βιώνουν πιο έντονα το κύρος/δύναμη (κυριαρχία, καθοδήγηση, υποστήριξη) στο πλαίσιο της αδελφικής τους σχέσης.

Σχετικά με τον βαθμό συμφωνίας γονέων-παιδιών ως προς το *Κύρος/Δύναμη* στην αδελφική σχέση, καταγράφηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως εξής: στις οικογένειες όπου συμμετείχαν τα πρωτότοκα, οι γονείς παρουσίασαν χαμηλότερες τιμές στην αντίληψη ως προς το *Κύρος/Δύναμη* συγκριτικά με τα παιδιά τους, ενώ όταν τα παιδιά που συμμετείχαν ήταν δευτερότοκα, οι γονείς παρουσίασαν υψηλότερες τιμές (απ’ ό,τι τα παιδιά τους). Φαίνεται ότι η διαφορά αντίληψης μεταξύ γονέων και παιδιών, ως προς το *Κύρος/Δύναμη* στην αδελφική σχέση, επηρεάζεται από τη σειρά γέννησης των παιδιών. Μάλιστα το πρωτότοκο παιδί αντιλαμβάνεται σε υψηλότερο βαθμό την παρουσία κύρους (συγκριτικά με τους γονείς του).

Πίνακας 1. Σειρά γέννησης και κύρος στην αδελφική σχέση

	Πρωτότοκο		Δευτερότοκο		
	M	Mdn	M	Mdn	P[α]
Γονείς					
Κύρος/Δύναμη	0,5	0,3	0,1	0,0	0,012
Παιδιά					
Κύρος/Δύναμη	1,6	1,0	-1,1	-0,7	<0,001
Βαθμός Συμφωνίας (Γονείς-Παιδιά)					
Κύρος/Δύναμη	-1,0	-0,8	1,2	1,2	<0,001

[α]: Μη παραμετρική δοκιμασία ανεξαρτήτων δειγμάτων Mann-Whitney *U*

Συμπεράσματα

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει τον βαθμό κύρους στην αδελφική σχέση σε συνάρτηση με τη σειρά γέννησης, σύμφωνα με την αντίληψη των παιδιών και των γονέων τους.

Με βάση τα ευρήματα αυτής της έρευνας, βρέθηκε ότι όταν συμμετείχε το πρωτότοκο παιδί στην ερευνητική διαδικασία, οι γονείς παρουσίασαν αυξημένη αντίληψη ως προς το *Κύρος/Δύναμη,* σε σύγκριση με την αντίληψη των γονέων κατά τη συμμετοχή του δευτερότοκου. Φαίνεται ότι οι γονείς αισθάνονται πως το πρωτότοκο παιδί τους έχει περισσότερο κύρος στην αδελφική σχέση που λαμβάνει χώρα με διάφορες εκφάνσεις, όπως: κυριαρχία, καθοδήγηση, υποστήριξη. Επίσης, τα πρωτότοκα παιδιά παρουσίασαν υψηλότερες τιμές ως προς το *Κύρος/Δύναμη,* απ’ ό,τι τα αδέλφια τους. Παρατηρείται ότι τα πρωτότοκα παιδιά βιώνουν πιο έντονα το κύρος (κυριαρχία, καθοδήγηση, υποστήριξη) στο πλαίσιο της αδελφικής τους σχέσης, μάλλον λόγω θέσης στη σειρά γέννησής τους με τα ιδιαίτερα προνόμια που απολαμβάνει ως μεγαλύτερα παιδιά. Σύμφωνα με τον Adler (αναφορά Dreikurs & Dinkmeyer, 1979), η θέση του παιδιού στον αστερισμό της οικογένειας συνιστά πολύ σημαντικό παράγοντα στην ανάπτυξή του. Παράλληλα δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στην ψυχολογική θέση βάσει της αντίληψης του κάθε παιδιού για τον εαυτό του σε σχέση με τα αδέλφια του (Dreikurs & Dinkmeyer, 1979·Furman & Buhrmester, 1985). Κάθε μέλος της αδελφικής ομάδας έχει διαφορετική θέση και αντιλαμβάνεται τις καταστάσεις στην οικογένεια με έναν μοναδικό τρόπο, που επηρεάζει τη συμπεριφορά του (Dreikurs & Dinkmeyer, 1979). Με τον τρόπο αυτό, το πρωτότοκο παιδί απολαμβάνει όλη

την προσοχή των γονέων παίρνοντας δύναμη. Παρατηρούμε, ότι επιβεβαιώνεται η ερευνητική μας υπόθεση, σύμφωνα με την οποία τα πρωτότοκα παιδιά παρουσιάζουν περισσότερο κύρος μέσα στο πλαίσιο της αδελφικής τους σχέσης. Το εύρημα αυτό συνάδει με προηγούμενες έρευνες (Buhrmester & Furman, 1990 ·Pollet & Nettle, 2009·Roth, Harkins, & Eng, 2014·Tucker & Kazura,2013).

Ωστόσο, άλλα ευρήματα δείχνουν ότι η σειρά γέννησης δεν συνδέεται με το επίπεδο στήριξης ανάμεσα στα αδέλφια (Milevsky, 2005).

Παρά ταύτα, είναι σημαντικό να εξεταστεί σε μελλοντικές μελέτες κατά πόσο διαφοροποιείται το κύρος στην αδελφική σχέση αναφορικά με τη σειρά γέννησης, σε οικογένειες με τρία παιδιά.

Ένας κύριος περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι η διαδικασία «χιονοστιβάδας», μέσω της οποίας ελήφθη το δείγμα. Καθώς η δειγματοληψία μας δεν είναι τυχαία, επηρεάζεται η εξωτερική εγκυρότητα των αποτελεσμάτων μας (Iosifidis, 2003, 2008). Επίσης, δεδομένου ότι η παρούσα μελέτη βασίστηκε σε ερωτηματολόγια και ποσοτικές αναλύσεις, σημειώνεται ότι μια ποιοτική προσέγγιση με διεξοδικές συνεντεύξεις θα βοηθούσε στην απόκτηση βαθύτερης κατανόησης σχετικά με το εν λόγω φαινόμενο.

Η διερεύνηση του θέματος της παρούσας μελέτης είναι σημαντική, καθώς συμβάλλει στην αποκάλυψη ότι τα μέλη της οικογένειας αντιλαμβάνονται τις μεταξύ τους σχέσεις με διαφορετικό τρόπο. Οι γονείς θεωρώντας ότι το πρωτότοκο παιδί τους έχει περισσότερο κύρος στην αδελφική σχέση, με την έννοια της υποστήριξης, έχουν την ευκαιρία να ενισχύσουν αυτή τη θετική συμπεριφορά του μεγάλου παιδιού προς το δευτερότοκο, δημιουργώντας έτσι θετικό συναισθηματικό κλίμα στην αδελφική σχέση. Μάλιστα αυτή η αρμονική κατάσταση έχει ανάλογο αντίκτυπο στη συμπεριφορά των παιδιών και σε άλλα πλαίσια, όπως το σχολείο.

Ωστόσο, σε περίπτωση που το εν λόγω κύρος λαμβάνει χώρα με μορφή κυριαρχίας του πρωτότοκου παιδιού απέναντι στο δευτερότοκο, έχει ζωτική σημασία να μεριμνήσουν οι γονείς με κατάλληλο τρόπο προκειμένου να μειωθεί αυτή η τάση, αποτρέποντας έτσι το αρνητικό κλίμα στην αδελφική σχέση. Με τον τρόπο αυτό, επίσης, ελαχιστοποιείται το ενδεχόμενο να εκδηλώσει το συγκεκριμένο παιδί κυριαρχική συμπεριφορά προς τους συμμαθητές/τριες (Dunn, 2005·Kothari, 2011·Natsuaki, Ge, Reiss,& Neiderhiser, 2009·Scholte et al., 2007·Yabko, Hokoda, & Ulloa, 2008).

Αναφορές

Bouchey, H.A., Shoulberg, E.K., Jodl, K.M.& Eccles, J. S. (2010). Longitudinal links between older siblings features and younger siblings' academic adjustment during early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 17*(4), 472-487.

Buhrmester, D. & Furman, W. (1990). Perceptions of sibling relationships during middle childhood and adolescence. *Child Development, 61*,1387-1398.

Dreikurs, R.& Dinkmeyer, D.(1979). *Ενθαρρύνοντας το παιδί στη μάθηση*. Αθήνα: Θυμάρι.

Dunn, J.(2005). Commentary: Sibling in their Families. *Journal of Family psychology, 19* (4), 654-657.

Finzi-Dottan,R. & Cohen, O. (2010). Young Adult Sibling Relations: The Effects of Perceived Parental Favoritism and Narcissism. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied, 145*:1, 1-22, doi:10.1080/00223980.2010.528073.

Furman, W. & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the qualities of their sibling relationships. *Child Development*, *56*, 448-461.

Hindle. D. & Sherwin-White, S. (Eds.) (2014). *Sibling Matters*. London: Karnac.

Kothari,B. (2011). *Parental Differential Treatment (PDT) of Siblings: Examining the Impact and Malleability of Differential Warmth and Hostility on Children's Adjustment.* A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Social Work and Social Research. Portland State University.

Milevsky, A. (2005). Compensatory patterns of sibling support in emerging adulthood:Variations in loneliness, self - esteem, depression and life satisfaction. *Journal of Social and Personal Relationships, 22*(6), 743 - 755.

Milevsky, A., Smoot, K., Leh, M., & Ruppe, R. (2005). Familial and contextual variables and the nature of sibling relationships in emerging adulthood. *Marriage & Family Review, 37*(4), 123 - 141.

Natsuaki, M. N., Ge, X., Reiss, D.,& Neiderhiser, J.M.(2009). Aggressive behavior between siblings and development of externalizing problems: Evidence from a genetically sensitive study. *Developmental Psychology, 45*(4), 1009-1018.

Pollet, T. V. & Nettle, D. (2009). Birth order and family relationships in adult life: Firstborns report better sibling relationships than laterborns. *Journal of Social and Personal Relationships, 26,* 1029–1046.

Riggio, H. R. (2006). Structural features of sibling dyads and attitudes toward sibling relationships in young adulthood. *Journal of Family Issues, 27*(9), 1233 – 1250.

Roth K., Harkins D.& Eng L.(2014) Parental Conflict During Divorce as an Indicator of Adjustment and Future Relationships: A Retrospective Sibling Study, Journal of Divorce & Remarriage, 55:2, 117-138.

Scholte, R. H. J., Engels, R.C.M., de Kemp, R. A. T., Harakeh, Z., & Overbeek, G. (2007). Differential Parental Treatment, Sibling Relationships and Delinquency in Adolescence. *J Youth Adolescence, 36*, 661–671.

Shanahan, L., McHale, S. M., Crouter, A. C., & Osgood, D. W. (2008). Linkages between parents' differential treatment, youth depressive symptoms, and sibling relationships. *Journal of Marriage and Family, 70*(2), 480 - 494.

Shortt, J. W. & Gottman, J. M. (1997). Closeness in young adult sibling relationships: Affective and physiological processes. *Social Development, 6*(2), 142 - 164.

Scholte, R. H. J., Engels, R.C.M., de Kemp, R. A. T., Harakeh, Z., & Overbeek, G. (2007). Differential Parental Treatment, Sibling Relationships and Delinquency in Adolescence. *J Youth Adolescence, 36*, 661–671.

Stewart, R. B., Verbrugge, K. M., & Beilfuss, M. C. (1998). Sibling relationships in early: A typology. *Personal Relationships, 5*, 59 - 74.

adulthood Tucker, J. C. & Kazura, K. (2013). Parental Responses to School-aged Children's Sibling Conflict. *J Child Fam Stud, 22*,737–745. doi 10.1007/s10826-013-9741-2.

Voorpostel, M., & Van Der Lippe, T. (2007). Support between siblings and between friends: Two worlds apart? *Journal of Marriage & Family, 69*, 1271 - 1282.

Voorpostel, M., & Schans, D. (2011). Sibling relationships in Dutch and immigrant families.*Ethnic and Racial Studies, 34*(12), 2027 - 2047.

Whiteman, S. D., Solmeyer, A.R., & McHale, S. M. (2015). Sibling Relationships and Adolescent Adjustment: Longitudinal Associations in Two-Parent African American Families. *J Youth Adolescence*, *44*(11), 2042-2053. doi 10.1007/s10964-015-0286-0.

Widmer, *E.* D. & Weiss, C. C. (2000). Do older siblings make a difference? The effects of older sibling support and older sibling adjustment on the adjustment of socially disadvantaged adolescents. *Journal of Research on Adolescence,10,* l-27.

Yabko, B. A., Hokoda, A., & Ulloa, E. C. (2008). Depression as a mediator between family factors and peer-bullying victimization in Latino adolescents. *Violence and Victims, 23*(6), 727–742.

Αδάμης, Δ., Τσαμπαρλή, Α., & Ταλάντη, Κ. (2015). Ψυχομετρική ανάλυση της ελληνικής έκδοσης του ερωτηματολογίου αδελφικής σχέσης (SRQ).*Ψυχολογία, 22*(1),1-13.

Ιωσηφίδης, Τ.(2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα:Κριτική.

Ιωσηφίδης, Τ.(2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα:Κριτική.

Συναισθηματική νοημοσύνη και σχολική επίδοση

Ηλιάδου Βασιλική
Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας ΠΕ 06 M.Ed.,
3[ο] Δημοτικό Σχολείο Ωραιοκάστρου
iliadvas@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διαπραγματεύεται την συναισθηματική νοημοσύνη και την δυσκολία να υιοθετηθεί από τους ερευνητές ένας συγκεκριμένος ορισμός. Αναλύουμε τα διάφορα θεωρητικά μοντέλα των Salovey & Mayer, Goleman και Bar-on όπως επίσης και τις διαστάσεις του κάθε μοντέλου. Το μοντέλο των ικανοτήτων συγκρίνεται με το μικτό μοντέλο για να προκύψουν οι διαφορές προσέγγισης του όρου Συναισθηματική Νοημοσύνη. Επιχειρείται να αναδειχθεί η σχέση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης με τη σχολική επίδοση, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη και παράγοντες ή παραμέτρους που μπορούν αν επηρεάσουν αυτή την σχέση όπως το φύλο ή την ηλικία ή τον τρόπο εκτίμησης της σχολικής, ακαδημαϊκής επίδοσης.

Λέξεις κλειδιά: Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ), μεικτό μοντέλο, μοντέλο ικανοτήτων ακαδημαϊκή επίδοση.

Εισαγωγή

Αν και βιώνουμε ένα ευρύ φάσμα συναισθημάτων στην καθημερινή μας ζωή, η επίδρασή του στην ανθρώπινη συμπεριφορά ήταν πάντα ένα θέμα αμφιλεγόμενο. Στο παρελθόν υπήρχε η πίστη ότι τα συναισθήματα μας εμποδίζουν να λαμβάνουμε σωστές αποφάσεις και μας αποτρέπουν να εστιάζουμε στον σκοπό μας, τις τρείς τελευταίες δεκαετίες, μεγάλος αριθμός ερευνών αποδεικνύει το αντίθετο υποδηλώνοντας ότι τα συναισθήματα είναι πολύτιμοι βοηθοί που μας υποστηρίζουν να επιβιώσουμε και να πετύχουμε. Η συναισθηματική νοημοσύνη όπως περιγράφεται από τους περισσότερους συγγραφείς και ερευνητές περιγράφει μια καλύτερη κατανόηση των συναισθημάτων του ατόμου, των συναισθημάτων των άλλων και, συνεπώς, καλύτερη κατανόηση και συμβίωση.

Ο όρος Συναισθηματική Νοημοσύνη

Γενικότερα υπάρχει σημαντική διαφωνία για το τι ακριβώς είναι η συναισθηματική νοημοσύνη. Η συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ) είναι ένας σχετικά νέος όρος σε σύγκριση με τη νοημοσύνη ή την προσωπικότητα, με το πρώτο ακαδημαϊκό άρθρο να εμφανίζεται το 1990 (Salovey & Mayer, 1990). Η ιδέα των διαφορετικών **νοημοσυνών** περιεγράφηκε αρχικά, ήδη από το 1983, στο βιβλίο «Frames of Mind» και ουσιαστικά εισήγαγε την έννοια των πολλαπλών νοημοσύνων με την ΣΝ να βρίσκεται κάπου κοντά σε δύο από αυτές τις επτά νοημοσύνες που ο Gardner πρότεινε την διαπροσωπική και την ενδοπροσωπική νοημοσύνη. Η ιδέα ήταν σχετικά άγνωστη έως ότου διαδόθηκε από τον Daniel Goleman στο βιβλίο του το 1995 «Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ». Αυτό το βιβλίο δημιούργησε τεράστιο ενδιαφέρον στους ερευνητές και το ευρύ κοινό στα τέλη της δεκαετίας του 1990. Η ιδέα του Goleman για μια έννοια ομπρέλα περιλαμβάνει πέντε τομείς: την γνώση των συναισθημάτων του ατόμου, την διαχείριση των συναισθημάτων, το προσωπικό κίνητρο, την αναγνώριση συναισθημάτων των άλλων και την διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων. Το 1997 ο Mayer και ο Salovey διέκριναν τις διαστάσεις της συναισθηματικής διευκόλυνσης, της κατανόησης των συναισθημάτων και της διαχείρισης των συναισθημάτων. Η συναισθηματική διευκόλυνση είναι η ικανότητα των συναισθημάτων να βοηθούν τη σκέψη με τρεις τρόπους: σηματοδοτώντας σημαντικές περιβαλλοντικές αλλαγές, με την αλλαγή διάθεσης που βοηθά τα άτομα να δουν μια κατάσταση με διάφορους τρόπους. Ο τρίτος τρόπος περιλαμβάνει διαφορετικούς τύπους

συλλογισμού. Η συναισθηματική νοημοσύνη επίσης περιλαμβάνει ικανότητες που αποτελούν υποκατηγορίες της γενικής νοημοσύνης, όπως για παράδειγμα την εμπάθεια και συναισθήματα που βελτιώνουν τη σκέψη και την αντίληψη των κοινωνικών σχέσεων.

Όπως κάποιοι ερευνητές (Matthews, Roberts, Zeidner, 2004; Waterhouse, 2006a) έχουν υπογραμμίσει, επειδή η έννοια της ΣΝ επαναπροσδιορίστηκε τόσο συχνά από πολλούς, το αποτέλεσμα είναι ότι διαφορετικές μελέτες εστίασαν σε πολύ διαφορετικές δεξιότητες ως μέρος της ΣΝ. Οι Matthews et al. (2004) περιέγραψαν οκτώ διαφορετικές υποκατηγορίες της ΣΝ. Αυτές περιλαμβάνουν την συμπεριφορά, τον χαρακτήρα, τις ικανότητες για επεξεργασία συναισθημάτων, την προσαρμοστικότητα, αποκτηθείσες έμμεσες δεξιότητες, άμεσες δεξιότητες, την διορατική αυτογνωσία και καλή συναισθηματική προσαρμογή του ατόμου με το-περιβάλλον. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι διαφορετικοί ορισμοί και παραμελημένα εννοιολογικά προβλήματα έχουν οδηγήσει σε σημαντική σύγχυση.

Μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης

Το μοντέλο των ικανοτήτων και οι διαστάσεις του

Αυτό το μοντέλο της ΣΝ την αντιμετωπίζει ως γνωστική ικανότητα παρόμοιου τύπου με τη λεκτική ικανότητα ή την ποσοτική ικανότητα, με περιεχόμενο τα συναισθήματα αντί για λέξεις ή αριθμούς. Στην κατηγορία αυτή ανήκει το μοντέλο των Mayer και Salovey. Υπάρχει γενική συμφωνία για ένα μόνο θεωρητικό μοντέλο που περιγράφει τις συνιστώσες της συναισθηματικής νοημοσύνης. Το ιεραρχικό μοντέλο τεσσάρων διαστάσεων περιεγράφηκε για πρώτη φορά από τους Mayer και Salovey το 1997 και βασίστηκε στο έργο του Gardner και την άποψή του για την προσωπική νοημοσύνη. Αυτό το μοντέλο περιγράφει τέσσερις βασικούς κλάδους της ικανότητας που σχετίζονται με το συναίσθημα που κυμαίνεται ως προς την πολυπλοκότητα ξεκινώντας από την επεξεργασία πληροφοριών χαμηλού επιπέδου ως την στρατηγική και τη σκόπιμη χρήση συναισθηματικών πληροφοριών για την επίτευξη των προσωπικών στόχων. Αυτές οι τέσσερις διαστάσεις είναι: (α) να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα με ακρίβεια, (β) να χρησιμοποιούν το συναίσθημα για να διευκολύνουν τη λήψη αποφάσεων, (γ) να κατανοούν τα συναισθήματα και (δ) να διαχειρίζονται τα συναισθήματα για να ρυθμίζουν τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα.

Στην πρώτη κατηγορία περιγράφεται η ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων σε πρόσωπα, φωνές και η ικανότητα έκφρασης των συναισθημάτων με ακρίβεια (Mayer, Caruso, & Salovey, 2016). Θεωρητικά, αυτή η κατηγορία περιλαμβάνει αρκετές σχετικές ικανότητες, όπως (α) την ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων σε εξωτερικά ερεθίσματα, (β) την ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων του ατόμου (π.χ. εσωτερικά ερεθίσματα), (γ) την ικανότητα των ατόμων να εκφράζονται με ακρίβεια για τα συναισθήματά τους, (δ) την ικανότητα διάκρισης μεταξύ των γνήσιων εκφράσεων συναισθημάτων και των παραπλανητικών ή εξαναγκαστικών πιέσεων, και (ε) γνώση των κανόνων του τρόπου έκφρασης συναισθημάτων σε διαφορετικούς πολιτισμούς και περιβάλλοντα (Mayer et al., 2016).Η δεύτερη παράμετρος της συναισθηματικής νοημοσύνης αφορά τη συναισθηματική διευκόλυνση γνωστικών δραστηριοτήτων. Εδώ εξετάζεται στο πώς το συναίσθημα επηρεάζει το γνωστικό σύστημα και, επομένως, μπορεί να αξιοποιηθεί για την αποτελεσματικότερη επίλυση προβλημάτων, την λήψη αποφάσεων. Η τρίτη υποκατηγορία, η συναισθηματική κατανόηση, είναι η ικανότητα κατανόησης σύνθετων συναισθημάτων και η ικανότητα αναγνώρισης της μετάβασης από το ένα συναίσθημα στο άλλο, όπως η μετάβαση από θυμό σε ικανοποίηση ή από θυμό σε ντροπή. Η τέταρτη κατηγορία περιλαμβάνει την ικανότητα να διαχωρίζει το άτομο ανάμεσα στα αληθινά και τα προσποιητά συναισθήματα, μια ιδιαίτερα απαιτητική δεξιότητα. Τέλος, η πέμπτη κατηγορία έχει το στοιχείο της διαπολιτισμικότητας, της λειτουργίας δηλαδή σε διαφορετικά περιβάλλοντα και σύμφωνα με τους κανόνες που διέπουν την κάθε κοινωνία.

Για παράδειγμα άλλη η είναι η έκφραση των συναισθημάτων στον εργασιακό χώρο και σε ένα φιλικό περιβάλλον.

Οι Mayer et al (2001) εξηγούν ότι οι τέσσερις κατηγορίες λειτουργούν ιεραρχικά με την αντίληψη των συναισθημάτων να αποτελεί την βάση και την συναισθηματική διαχείριση ως την πιο σύνθετη ή πολύπλοκη δεξιότητα.

Το μοντέλο του Goleman: ένα μοντέλο συναισθηματικής επάρκειας

Ο Goleman επέκτεινε το μοντέλο του (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002), και επαναπροσδιόρισε την ΣΝ ως ικανότητα ανάπτυξης ικανοτήτων σε τέσσερις τομείς: αυτογνωσία, αυτοδιαχείριση, κοινωνική ευαισθητοποίηση και διαχείριση σχέσεων. Καθένας από αυτούς τους τέσσερις τομείς έχει πολλαπλές υποκατηγορίες δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τον Goleman, κάθε μία από αυτές τις τέσσερις διαστάσεις είναι η βάση για την ανάπτυξη άλλων ικανοτήτων ή ικανοτήτων στις οποίες οι μαθητές μπορούν να εκπαιδευτούν. Για παράδειγμα, ο τομέας της αυτογνωσίας παρέχει τη βάση για την ανάπτυξη ικανοτήτων απαραίτητων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, κάτι το οποίο είναι απαραίτητο όταν ένα στέλεχος καλείται να παίξει τον πρωταγωνιστικό του ρόλο στην ομάδα εργασίας του / της. Ο κεντρικός ισχυρισμός ήταν ότι κάθε άτομο είναι ηγέτης με κάποιο τρόπο, και βασική υποχρέωση του κάθε ηγέτη είναι να φέρει στο προσκήνιο, θετικά συναισθήματα αυτών που ηγείται, τα οποία με τη σειρά τους θα βελτιώσουν την συμπεριφορά των άλλων (Goelman et al., 2002).

Αναλυτικότερα, οι τέσσερις βασικές διαστάσεις, υποδιαιρούνται σε 20 ικανότητες (Boyatzis, Goleman, & Rhee, 2000; Goleman, 2001): 1) Αυτογνωσία, που περιλαμβάνει συναισθηματική αυτογνωσία, ακριβής αυτό-αξιολόγηση και αυτοπεποίθηση. 2) Κοινωνική ευαισθητοποίηση που περιλαμβάνει ενσυναίσθηση, οργανωτική ευαισθητοποίηση 3) Αυτοδιαχείριση που περιλαμβάνει τον αυτοέλεγχο, την αξιοπιστία, την συνείδηση, προσαρμοστικότητα, κίνητρα επίδοσης και πρωτοβουλία. και τέλος, 4) Διαχείριση σχέσεων που περιλαμβάνει την ανάπτυξη των άλλων ατόμων, επιρροή, επικοινωνία, διαχείριση συγκρούσεων, ηγεσία, τον καταλυτικό ρόλο σε μια αλλαγή, δημιουργία δεσμών και ομαδική εργασία και συνεργασία.

Το μοντέλο του Bar-on

Η θεωρητική προσέγγιση του Bar-On για την ΣΝ είναι ευρύτερη και περισσότερο περιεκτική από το μοντέλο των Mayer και Salovey (1997) .Ο Bar-on (1998) εισήγαγε τον όρο «Emotional Quotient», Δείκτης συναισθήματος στη διδακτορική του διατριβή ως ανάλογο του «Intelligent Quotient» δηλαδή του γνωστού σε εμάς Δείκτη Νοημοσύνης (IQ). Ορίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μια σειρά μη γνωστικών ικανοτήτων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που επηρεάζουν την ικανότητα κάποιου να αντιμετωπίσει επιτυχώς τις απαιτήσεις και τις πιέσεις που δέχεται από το περιβάλλον. Οι «μη γνωστικοί» παράγοντες καταδεικνύουν μια απομάκρυνση από τις παραδοσιακές αντιλήψεις της νοημοσύνης που υπογράμμιζαν τη σημασία των γνωστικών δεξιοτήτων. Ο στόχος αυτής της πρότασης ήταν να εστιάσει στους βασικούς παράγοντες και τα συστατικά της κοινωνικής και συναισθηματικής λειτουργίας που οδηγεί τα άτομα σε μια ψυχολογική ευημερία. Ο Hartley (2004) έδωσε στην ΣΝ μια διάσταση που σχετίζεται με δεξιότητες ως μέρος της εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Οι πέντε κατηγορίες ικανοτήτων είναι οι εξής: Ενδοπροσωπικές ικανότητες, Διαπροσωπικές ικανότητες, Ικανότητα προσαρμογής, Διαχείριση του άγχους, Γενικοί παράγοντες διάθεσης και παράγοντες ενεργοποίησης

Το μικτό μοντέλο της ΣΝ ως Χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας

Το μικτό μοντέλο της ΣΝ περιλαμβάνει έναν μεγάλο εύρος υποκατηγοριών που οδηγούν σε συναισθηματικά έξυπνη συμπεριφορά, συμπεριλαμβανομένων ικανοτήτων που σχετίζονται με το συναίσθημα, χαρακτηριστικά προσωπικότητας και κίνητρα (Petrides, Pita,

& Kokkinaki, 2007). Υπάρχουν πολλά μικτά μοντέλα ΣΝ, οι τρεις κύριες έννοιες είναι η συναισθηματική ικανότητα του Goleman η συναισθηματική και κοινωνική ικανότητα του Bar-On (Bar-On, 2006) και η συναισθηματική νοημοσύνη των Petrides και Furnham. Το μοντέλο των Petrides, Pita, & Kokkinaki, 2007) περιλαμβάνει συνολικά 15 υποκατηγορίες που οργανώνονται κάτω από πέντε πρωτογενείς κατηγορίες:

Προσαρμοστικότητα Ευελιξία, Διεκδικητικότητα, Συναισθηματική αντίληψη για τον εαυτό και τους άλλους , Έκφραση συναισθημάτων, Διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων, Ρύθμιση συναισθημάτων, Παρορμητικότητα 8 Σχέσεις, Αυτοεκτίμηση Κινητοποίηση του εαυτού, Κοινωνική αντίληψη Διαχείριση άγχους, Ενσυναίσθηση, Ευτυχία, Αισιοδοξία.

Κριτική των μοντέλων

Ενώ κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι ο στόχος της έρευνας είναι να προσδιορίσουμε και να ορίσουμε ένα μοναδικό θεωρητικό πλαίσιο που θα χαρακτηριστεί ως «σωστή» έκδοση της συναισθηματικής νοημοσύνης, μια άλλη προσέγγιση θα ήταν να αναγνωρίσουμε ότι η ύπαρξη πολλαπλών θεωριών μπορεί συχνά να εξυπηρετεί στο να διευκρινίζει τις πρόσθετες πτυχές σύνθετων ψυχολογικών καταστάσεων και δεξιοτήτων. Το θεωρητικό πλαίσιο του κάθε μοντέλου αντιλαμβάνεται τη συναισθηματική νοημοσύνη από μία οπτική εκ των δύο που υπάρχουν: ως μια μορφή ξεχωριστής νοημοσύνης που αποτελείται μόνο από ψυχική ικανότητα ή ως μια μικτή νοημοσύνη που αποτελείται και από τα δύο διανοητικά χαρακτηριστικά ικανότητας και προσωπικότητας όπως η αισιοδοξία, η προσαρμοστικότητα και η ευεξία.

Διαφορετικές θεωρίες προσπαθούν να κατανοήσουν και να εξηγήσουν τις δεξιότητες, τα χαρακτηριστικά και τις ικανότητες που σχετίζονται με την συναισθηματική νοημοσύνη.

Η ιδέα του μικτού μοντέλου είναι επί της ουσίας πιο ευρεία. Μπορούμε να πούμε ότι, το μικτό μοντέλο δεν μετρά τόσο ξεκάθαρα τη συναισθηματική νοημοσύνη, καθώς επικεντρώνεται περισσότερο στην προσαρμοστική λειτουργία όπως οι κοινωνικές δεξιότητες, η αντιμετώπιση του άγχους, τα κίνητρα που είναι λιγότερο πιθανό να χαρακτηριστούν είτε ως συναίσθημα είτε ως νοημοσύνη. Επιπλέον, το μοντέλο του Goleman περιλαμβάνει όρους που είναι δύσκολο να αποτιμηθούν και να μετρηθούν επιστημονικά και με ακρίβεια όπως είναι η αυτογνωσία και η προσαρμοστικότητα.

Επιπλέον, οι Mayer and Salovey (1997) ισχυρίστηκαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η γνωστική ικανότητα επεξεργασίας του συναισθήματος και η ικανότητα αυτή αξιολογείται σε μια κλίμακα ξεκινώντας από το βασικό ως το υψηλότερο επίπεδο. Ωστόσο, στα μικτά μοντέλα, τα στοιχεία της συναισθηματικής νοημοσύνης δεν είναι διατεταγμένα ιεραρχικά. Τέλος, σε ότι αφορά το μεικτό μοντέλο του Bar-on, οι έρευνες (Webb et al. 2013) έχουν δείξει ότι σε κάποιες διαστάσεις της ΣΝ υπάρχει υψηλός βαθμός αλληλοεπικάλυψης με τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας και την προσαρμοστική ικανότητα. Κατά την άποψη της συγγραφέως αυτής της εργασίας το μοντέλο ικανότητας είναι το καλύτερο μοντέλο για την επεξεργασία φαινομένων συναισθηματικής νοημοσύνης καθώς, α) Η νοημοσύνη θεωρείται ως νοημοσύνη. 2) το μοντέλο ικανοτήτων ταιριάζει καλύτερα με τον κοινό ορισμό, διαχείριση προσωπικών συναισθημάτων και των άλλων 3) χωρίς αμφιβολία εστιάζει στην συναισθηματική νοημοσύνη και όχι στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας.

Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την σχολική επίδοση.

Οι έρευνες που διερευνούν τη σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και ακαδημαϊκής απόδοσης έχουν καταλήξει σε αντικρουόμενα αποτελέσματα. Σύμφωνα με τους Rozell, Pettijohn, & Parker (2002), υπάρχει μικρή, αλλά σημαντική σχέση μεταξύ της ακαδημαϊκής επιτυχίας και της συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι Petrides, Frederickson και Furnham (2004) διαπίστωσαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη λειτουργεί σαν καταλύτης ανάμεσα στην ακαδημαϊκή επίδοση και την γνωστική ικανότητα. Οι Parker, Summerfeldt, Hogan & Majeski (2004) έδειξαν ότι οι πολύ επιτυχημένοι μαθητές σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία από πιο αδύναμους μαθητές σε τρείς από τις τέσσερις υποκατηγορίες

(ενδοπροσωπική ικανότητα, διαχείριση στρες και προσαρμοστικότητα) της συναισθηματικής νοημοσύνης. Όπως δείχνουν οι έρευνες, τα τέστ IQ μπορούν να προβλέψουν την ακαδημαϊκή επίδοση (Appelbaum & Tuma, 1982; Grossman & Johnson, 1982; Ruan & Rosenberg, 1983; Neisser et al, 1996). Ωστόσο, ο Goleman πιστεύει ότι μόνο το 20% των ακαδημαϊκών επιτυχιών μπορεί να αποδοθεί στο Δείκτη Νοημοσύνης και τα υπόλοιπο ποσοστό μπορεί να προβλεφθεί από τη συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη. Άτομα με υψηλότερη βαθμολογία σε ό,τι αφορά την συναισθηματική νοημοσύνη μπορούν επίσης να καταδείξουν μεγαλύτερη δέσμευση και αφοσίωση στους στόχους τους. Εδώ θα πρέπει να αποσαφηνιστεί τι είναι αυτό που ονομάζουμε ακαδημαϊκή επίδοση. Η ακαδημαϊκή επίδοση θα μπορούσε να μετρηθεί με δύο τρόπους. Ένας είναι οι πανελλήνιες εξετάσεις σε Ανώτατα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα της χώρας αν πρόκειται για την Ελλάδα ή με την τυπική βαθμολογία που λαμβάνουν οι μαθητές στο τέλος των τριμήνων ή τετραμήνων. Όμως, οι βαθμοί στο τέλος του τριμήνου είναι ένα σύνθετο αποτέλεσμα πολλαπλών μορφών αξιολόγησης, τα οποία μπορεί να περιλαμβάνουν επίσημες εξετάσεις, γραπτές εργασίες, καθημερινή εργασία στο σπίτι, συμμετοχή στη ομαδική συζήτηση στην τάξη, ομαδικά έργα ή άλλες εργασίες αξιολόγησης (Mitrofan, & Cioricaru, 2013). Οι εκπαιδευτικοί της τάξης ή του πανεπιστημίου έχουν πολύ μεγαλύτερο έλεγχο επί του περιεχομένου αυτών των αξιολογήσεων. Στην δεύτερη αυτή περίπτωση εμπλέκονται και οι δεξιότητες διαχείρισης των κοινωνικών σχέσεων και του άγχους και επομένως, ενδεχομένως να υπάρχει μεγαλύτερη συσχέτιση της ΣΝ με την επίδοση που μετριέται με αυτό τον τρόπο.

Υπάρχουν τρεις πιθανοί λόγοι που μπορεί να εξηγήσουν τη σχέση μεταξύ ΣΝ και ακαδημαϊκής επίδοσης. Πρώτον, οι συναισθηματικά έξυπνοι μαθητές μπορεί να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν πιο εύκολα τα αρνητικά συναισθήματα που προκαλούνται από ακαδημαϊκά περιβάλλοντα. Για παράδειγμα συχνά οι μαθητές βρίσκονται στην δύσκολη θέση να αντιμετωπίσουν την απογοήτευση που προκαλούν η χαμηλή απόδοση σε γραπτές δοκιμασίες ή αρνητικές ανατροφοδοτήσεις, ή ακόμα και την έλλειψη εσωτερικών κινήτρων και την πλήξη που αυτό συνεπάγεται. Επίσης, οι μαθητές με τις δεξιότητες διαχείρισης συναισθημάτων όπως το άγχος, η απογοήτευση και η πλήξη θα είναι σε θέση να επιτύχουν καλύτερα αποτελέσματα στις εξετάσεις και να μάθουν περισσότερα από την αρνητική ανατροφοδότηση.

Ένας δεύτερος λόγος είναι οι κοινωνικές απαιτήσεις που υπάρχουν σε όλα τα στάδια της εκπαίδευσης, από το Νηπιαγωγείο ως και την Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Κοινωνική πρόκληση στο Νηπιαγωγείο μπορεί να είναι η ικανότητα του νηπίου να μοιράζεται παιχνίδια, και τέτοιου είδους προκλήσεις κλιμακώνονται σε μεγαλύτερες βαθμίδες όπως είναι η ικανότητα να αντιστέκονται οι έφηβοι στην πίεση των συνομηλίκων και να διαχειρίζονται ομαδικά την ομαδική εργασία στο γυμνάσιο, έως την προσαρμογή σε μια μετακίνηση εκτός έδρας με την έναρξη των πανεπιστημιακών σπουδών. Οι μαθητές πρέπει πρώτα να είναι σε θέση να διαχειριστούν τη ζωή τους έτσι ώστε να εμφανίζονται στην τάξη σε καλή κατάσταση για να επικεντρωθούν στη μάθηση. Οι μαθητές με υψηλότερη ΣΝ διαχειρίζονται τον κοινωνικό κόσμο γύρω τους, δημιουργώντας καλύτερες σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, τους συνομηλίκους και την οικογένεια. Αυτό μπορεί να επηρεάσει άμεσα τους βαθμούς ακόμα σε ό,τι αφορά τα υποκειμενικά κριτήρια όπως για παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βαθμολογούν υψηλότερα μαθητές που έχουν καλύτερες σχέσεις μαζί τους. Οι καλές κοινωνικές σχέσεις μπορούν επίσης να επηρεάσουν έμμεσα τους βαθμούς παρέχοντας στον μαθητή ένα δίκτυο κοινωνικής υποστήριξης που τον στηρίζει σε περιόδους άγχους και στρες.

Ένας τρίτος λόγος έχει να κάνει με πιθανή αλληλοεπικάλυψη μεταξύ των συναισθηματικών ικανοτήτων και των νοητικών ικανοτήτων. Η ΣΝ μπορεί να είναι ένα στοιχείο της γενικής νοημοσύνης, όπως για παράδειγμα ένας μαθητής μπορεί να είναι έξυπνος συναισθηματικά με τον ίδιο τρόπο που μπορεί κάποιος άλλος να είναι καλός με

τους αριθμούς, στα Μαθηματικά ή στην ομιλία. Με αυτήν την έννοια, η αλληλοεπικάλυψη μεταξύ ΣΝ και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων είναι ο υποτιθέμενος μηχανισμός με τον οποίο η ΣΝ θα επηρεάσει την ακαδημαϊκή απόδοση. Εάν αυτός ο μηχανισμός αντιπροσωπεύει τη σχέση μεταξύ ΣΝ και ακαδημαϊκών επιδόσεων, η γνώση πολλών λέξεων σχετικών με το συναίσθημα και η ικανότητα επικοινωνίας και μετάδοσης των συναισθημάτων κάποιου, μπορεί να θεωρηθεί ως λεκτική ικανότητα. Επομένως η εκμάθηση της γλώσσας των συναισθημάτων αυξάνει το λεξιλόγιο και την ορθογραφία. Η διδασκαλία συναισθηματικών ικανοτήτων μπορεί στην πραγματικότητα να οδηγήσει στη διδασκαλία και την βελτίωση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων.

Ας λάβουμε υπόψη ότι η σύνδεση της συναισθηματικής Νοημοσύνης και της ακαδημαϊκής επίδοσης μπορεί να επηρεάζεται από άλλους παράγοντες ή μεταβλητές. Αυτοί μπορεί να είναι η ηλικία των μαθητών, το φύλο. Για παράδειγμα, ενδεχομένως η ΣΝ να είναι πιο σημαντική σε μικρότερες ηλικίες όταν ένας μαθητής του δημοτικού με χαμηλότερη του μέσου όρου δεξιότητες διαχείρισης συναισθημάτων μπορεί να ξοδέψει αρκετό χρόνο κλαίγοντας ή να χτυπώντας άλλα παιδιά και να μην μπορεί να επικεντρωθεί στις ίδιες τις δραστηριότητες και τις εργασίες που πρέπει να ολοκληρώσει.

Όσον αφορά το φύλο υπάρχουν έρευνες που δείχνουν ότι οι άνδρες και οι γυναίκες βιώνουν διαφορετικά είδη συναισθημάτων. Οι γυναίκες βιώνουν κυρίως εσωτερικά συναισθήματα, όπως άγχος, ενώ οι άντρες βιώνουν κυρίως εξωτερικά συναισθήματα όπως ο θυμός (Chaplin & Aldao, 2013). Στο βαθμό που ο ανεξέλεγκτος θυμός μπορεί να είναι πιο επιζήμιος για τη σχολική συμμετοχή σε σύγκριση με το άγχος, αυτό μπορεί να συνεπάγεται ότι η υψηλότερη ΣΝ έχει πιο σημαντική επίδραση στους άνδρες από ότι στις γυναίκες, καθώς οι συνέπειες της μη ρύθμισης και διαχείρισης των συναισθημάτων είναι διαφορετικές για τα διαφορετικά είδη συναισθημάτων.

Επίλογος Συμπεράσματα

Οι διαφορετικές εκφάνσεις της ΣΝ πιθανότατα προβλέπουν καλύτερη ακαδημαϊκή απόδοση μέσω διαφορετικών οδών. Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια ικανότητα που μπορεί να διδαχθεί και να μετρηθεί. Σε αντίθεση με το IQ μας, το να έχει κάποιος ένα υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης δεν είναι κάτι παγιωμένο. Ευτυχώς, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια ικανότητα που μπορούμε να αναπτύξουμε σε όλη τη διάρκεια της ζωής μας. Λαμβάνοντας υπόψη πώς μπορεί να βοηθήσει ένα άτομο σε ό,τι αφορά στην γνωστική του εξέλιξη στη γνώση, την αφομοίωση, την προσαρμογή, την λειτουργικότητα του και διάφορους άλλους παράγοντες, είναι πολύ σημαντική. Το εκπαιδευτικό μας σύστημα επικεντρώνεται στη συσσώρευση όλο και πιο τεράστιων θεωρητικών και τεχνικών γνώσεων, ενώ ταυτόχρονα αγνοεί την αξία και τη σημασία της μάθησης και τον τρόπο που χρησιμοποιείται και εφαρμόζεται η γνώση εκτός ακαδημαϊκού περιβάλλοντος για την επιτυχημένη προσαρμογή στην κοινωνία των ενηλίκων.

Αναφορές

Appelbaum, A. S., & Tuma, J. M. (1982). The relationship of the WISC-R to academic achievement in a clinical population. *Journal of Clinical Psychology*, 38, 401-405.

Bar-On, R. (1988). The Development of an Operational Concept of Psychological Well-Being. doctoral dissertation, Rhodes University, South Africa

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema, 18*,13–25.

Boyatzis, R., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: insights from the emotional competence inventory (ECI). In R. Bar-On & J.D.A. Parker (eds.): *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass

Chaplin, T. M., & Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 139*, 735–765. http://dx.doi.org/10.1037/a0030737

Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: perspectives on a theory of performance. In C. Cherniss & D. Goleman (eds.): *The emotionally intelligent workplace.* San Francisco: Jossey-Bass

Goleman, D., & Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Boston, MA. Harvard Business school Press.

Hartley, D., (2004). Management, leadership and the emotional order of the school. *Journal of Education Policy 19*, 583-594. doi 10.1080/0268093042000269153

Matthews, G., Roberts, R, Zeidner, M., (2004). Seven Myths about emotional intelligence. *Psychological Inquiry. 15.* 179-196. 10.1207/s15327965pli1503_01.

Mayer, J., & Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition & personality, 9* (3), 185-211.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence*: Educational implications* (pp. 3–31). New York, NY: Basic Books.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. Intelligence, 27, 267–298.

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. [Comment/Reply*]. Emotion, 1*(3), 232-242

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review, 8*, 290–300. http://dx.doi.org/10.1177/1754073916639667

Mitrofan, N., & Cioricaru, M. (2013). Emotional intelligence and school performance-correlational study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences 127* (2014) 769-775.

Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard. T. I., et al (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist, 51*, 77-101

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9,185–211. http://dx.doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Petrides, K.V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences, 36*, 277-293.

Petrides, K. V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology, 98*, 273–289. http://dx.doi.org/10.1348/000712606X120618

Rozell, E.J., Pettijohn, C.E., & Parker, R.S. (2002). An empirical evaluation of emotional intelligence: The impact on management development. *Journal of Management Development, 21*, 272-289

Waterhouse, L. (2006a). Inadequate evidence for multiple intelligences, Mozart effect, and emotional intelligence theories. *Educational Psychologist, 41*(4), 247–255.

Webb, C. A., Schwab, Z. J., Weber, M., DelDonno, S., Kipman, M., Weiner, M. R., & Killgore, W. D. S. (2013). Convergent and divergent validity of integrative versus mixed model measures of emotional intelligence. *Intelligence, 41*(3), 149-156. doi:10.1016/j.intell.2013. 01.004.

Εργασιακός Εκφοβισμός και Δεξιότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης στο χώρο της Εκπαίδευσης»

Νάσιου Κυριακή
Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
kikinasiou@gmail.com

Περίληψη

Η συναισθηματική νοημοσύνη και τα χαρακτηριστικά της την θέτουν ως ένα από τους βασικούς και κύριους παράγοντες για την επιτυχία και την ανάπτυξη υγειών διαπροσωπικών σχέσεων. Η παρούσα έρευνα εξέτασε τη σχέση και την επίδρασή που έχει στην ύπαρξη ή μη του εργασιακού εκφοβισμού στον συναδελφικό χώρο της εκπαίδευσης. Για τη διερεύνηση του θέματος το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η κατασκευή και η χορήγηση ενός ερωτηματολογίου με 33 ερωτήσεις, σε 30 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η οπτική και στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων που συλλέχθηκαν μέσω των ερωτηματολογίων, έδειξαν οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν την δυνατότητα να αναγνωρίζουν, να ελέγχουν τα συναισθήματά και τις αντιδράσεις τους, ώστε αυτά να μην επηρεάζονται στην κρίση τους, να έχουν θετική διάθεση και να κατανοούν τη συναισθηματική κατάσταση των συναδέλφων τους. Τέλος, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη επιδρά σημαντικά στην καλλιέργεια θετικού κλίματος εργασίας, στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στο χώρο της εκπαίδευσης εξαλείφοντας και περιορίζοντας φαινόμενα εργασιακού εκφοβισμού (mobbing).

Λέξεις κλειδιά:Εργασιακός εκφοβισμός (mobbing), θυματοποίηση, συναισθηματική νοημοσύνη,χώρος Εκπαίδευσης, εκπαιδευτικό σύστημα.

Εισαγωγή

Τα σχολεία αποτελούν έναν από τους πιο δύσκολους χώρους εργασίας, ενώ η διδασκαλία θεωρείται μία από τις πιο απαιτητικές δεξιότητες (Kyriakou&Sutcliffe, 1978, Borg, Riding, &Falzon, 1991). Παράλληλα, ο εκφοβισμός στο χώρο εργασίας αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο ως ένα σοβαρό πρόβλημα στη σημερινή κοινωνία.Η εργασιακή ψυχολογική παρενόχληση ευδοκιμεί σε χώρους όπου η κινητικότητα των εργαζομένων είναι χαμηλή, όπως οι υπηρεσίες του Δημόσιου τομέα (Παπαλεξανδρή&Γαλανάκη, 2011). Από τα αποτελέσματα των διεθνών ερευνών καταλήγουν στο συμπέρασμα, ότι οι υπηρεσίες του δημοσίου που πλήττονται σε μεγάλο βαθμό από την εμφάνιση του φαινομένου είναι η υγεία, η πρόνοια, η διοίκηση, τα σώματα ασφαλείας και η εκπαίδευση (Salin 2001). Σύγχρονες μελέτες καταδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μία επαγγελματική κατηγορία υψηλού κινδύνου όσον αφορά την εργασιακή παρενόχληση (Rileyetal, 2011).Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν καθημερινά διαφορετικές προκλήσεις στο περιβάλλον εργασίας τους (φόρτος εργασίας, μαθητές που δημιουργούν προβλήματα, απαιτήσεις από τους διευθυντές, προσδοκίες από τους γονείς), βιώνουν έντονες συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις και αντιμετωπίζουν αρκετές συναισθηματικές πιέσεις, σε σύγκριση με άλλους επαγγελματίες (Brotheridge&Grandey, 2002).

Ο σχολικός (bulling) και ο εργασιακός εκφοβισμός (mobbing), έχουν κοινό ορισμό, καθώς στον εκπαιδευτικό κλάδο τα φώτα έχουν στραφεί τόσο στον σχολικό εκφοβισμό μεταξύ των μαθητών αλλά και στον εκφοβισμό που υποβάλλεται ο εκπαιδευτικός από μαθητές, γονείς και τον διευθυντή. Τα άτομα που εκφοβίζουν διακρίνουν τις σχετικές αδυναμίες των θυμάτων και εκδηλώνουν επανειλημμένα τις επιθέσεις τους ή τις απειλές τους ώστε να επιτύχουν έναν απώτερο στόχο κάθε φορά. Ο εκφοβισμός λοιπόν είναι μια σχέση επαναλαμβανόμενων επιθετικών συμπεριφορών με κριτήριο την ασυμμετρία

δυνάμεων και την σκοπιμότητα πρόκλησης σωματικού και ψυχολογικού άλγους. Μέσα από την πολυπλοκότητα των σχέσεων σε ένα σύλλογο διδασκόντων, αναπτύσσονται σχέσεις με εκφοβιστικές αποχρώσεις από άσκηση καταχρηστικής εποπτείας ή εμφανίζονται συμπεριφορές που μπορούν να οδηγήσουν στην απομόνωση, αδυναμία και συναισθηματική εξάντληση, την επαγγελματική εξουθένωση, την ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού και με έμμεσο αποδέκτη είναι κατά πρώτο λόγο τον μαθητή (Τσολακίδου, 2017)

Είναι συχνό φαινόμενο σε νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς να μην παρέχεται η ανάλογη ψυχολογική υποστήριξη με αποτέλεσμα την θυματοποίηση λόγω της απειρίας τους. Ένας εκπαιδευτικός που διορίζεται για πρώτη φορά και δεν διαθέτει τις ανάλογες αντιστάσεις. Δυστυχώς, οι ακαδημαϊκές γνώσεις δεν εμποδίζουν τους θύτες να προβούν σε εκφοβιστικού τύπου δράσεις που καταλήγουν επιζήμιες για τα θύματα τους αν και διαπιστώνεται η συναισθηματική τους δυσφορία (Smith, 2004). Η διάθεση τους για εργασία και προσφορά ίσως ανακόπτεται απότομα με την σταδιακή αποδυνάμωση τους που κλονίζει την επαγγελματική τους υπόσταση και την προσωπικότητα τους.Η θυματοποίηση όμως δεν αφορά μόνο τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς αλλά συνολικά τις διαδικασίες στους εκπαιδευτικούς κύκλους, όπου η υπερίσχυση γνώσεων, οι ισχυρές προσωπικότητες, οι εκπαιδευτικοί που ασκούν επιρροή με τις απόψεις τους, διαθέτουν ένα γόητρο που δεν θέλουν να χάσουν. Συχνά λοιπόν αν και υπάρχουν άτομα με γνώσεις και ικανότητες επισκιάζονται καθώς δεν έχουν την τόλμη να υπερασπιστούν τις θέσεις τους και να έρθουν σε αντιπαράθεση γεγονός εύκολα αντιληπτό από τους θύτες (Olweus, 2009).

Η συμμετοχική διαδικασία επηρεάζεται από συμπεριφορές που παρουσιάζουν οι ομάδες λόγω αναποτελεσματικής επικοινωνίας και την εμφάνισης ανεπίσημων ομάδων. Έτσι είναι ορατός ο κίνδυνος να προκύψουν διαφωνίες, αντιθέσεις και συγκρούσεις, λόγω διαφορετικών συμφερόντων, διαφορετικού συστήματος αξιών ή και διαφορετικής ιεράρχησης των στόχων του οργανισμού από τα μέλη των ομάδων. Σύμφωνα με την Καλαμάρη (2020),οι πηγές των συγκρούσεων σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό είναι ποικίλες και σχετίζονται τόσο με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, όσο και με τη νοοτροπία και την ιδιοσυγκρασία που χαρακτηρίζει το ανθρώπινο δυναμικό της. Τα προβλήματα που προβάλλονται είναι η εκδήλωση εγωκεντρικής συμπεριφοράς, η έλλειψη ελέγχου του ηγέτη, η έλλειψη ελέγχου των συναισθημάτων, η έλλειψη συμμετοχής όλων των μελών και η εκδήλωση κακών επικοινωνιακών δεξιοτήτων για ανάπτυξη διαλόγου και ανταλλαγή απόψεων.

Οι Blase και Blase (2002) αναφέρουν χαρακτηριστικά, πως αυτή η μορφή ηθικής παρενόχλησης αποτελεί το «σκοτεινό πρόσωπο» της σχολικής ηγεσίας, καθώς αντανακλά έναν μηχανισμό προβληματικών σχέσεων και συμπεριφορών που μπορεί να εκδηλώνονται τόσο από το διευθυντή όσο και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τους Vandekerckho και Commers (2003), τρεις είναι οι βασικοί τύποι της εργασιακής παρενόχλησης των εκπαιδευτικών: (1) η «από πάνω προς τα κάτω» που αφορά την εκδήλωση αρνητικών συμπεριφορών και εχθρικών ενεργειών από τη σχολική διεύθυνση προς τους εκπαιδευτικούς, (2) η οριζόντια παρενόχληση που συμβαίνει μεταξύ συναδέλφων, και (3) η «από κάτω προς τα πάνω», η οποία λειτουργεί από τους εκπαιδευτικούς προς ανώτερα διοικητικά επίπεδα και συγκεκριμένα το διευθυντή

Η εργασιακή όμως παρενόχληση δεν έχει αντίκτυπο μόνο στην φίμωση του λόγου αλλά μπορεί να επηρεάσει όλη την μαθητική κοινότητα καθώς η συναισθηματική φόρτιση και η ανασφάλεια αποσπούν τον εκπαιδευτικό από την μαθησιακή διεργασία. Η επαγγελματική αλλά και κοινωνική εικόνα ενός εκπαιδευτικού είναι βαρύνουσας σημασίας διότι μεταλαμπαδεύει γνώσεις, αξίες, πρότυπα συμπεριφοράς και μια αισιοδοξία για το μέλλον των μαθητών του, οι συνέπειες λοιπόν επηρεάζουν τόσο τους μαθητές, το κλίμα και τις σχέσεις με τους μαθητές και τους συναδέλφους όσο και την ίδια την επαγγελματική πορεία του εκπαιδευτικού.

Η συναισθηματική νοημοσύνη και οι εκπαιδευτικοί

Η συναισθηματική νοημοσύνη τα τελευταία χρόνια έχει απασχολήσει αρκετά τους επιστήμονες και επικρατούν στη σχετική βιβλιογραφία αρκετοί ορισμοί που παρουσιάζουν πολλά κοινά σημεία και διαφοροποιούνται στην οπτική γωνία του κάθε ερευνητή που την εξετάζει. Η συναισθηματική νοημοσύνη ορίστηκε ως «η ικανότητα αντίληψης και έκφρασης συναισθήματος, η ικανότητα αφομοίωσης του συναισθήματος από τη σκέψη, η ικανότητα να χρησιμοποιούμε το συναίσθημα για την κατανόηση του κόσμου και η ικανότητα ρύθμισης του συναισθήματος του εαυτού και των άλλων» (Mayeretal., 2000). Στοιχεία συναισθηματικής νοημοσύνης είναι: 1) Η αυτοεπίγνωση δηλαδή η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να εκφράζει τα συναισθήματά του αυθόρμητα. 2)Η ενσυναίσθηση, δηλαδή η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων (συναισθηματική κατανόηση ή αντιληπτική ικανότητα των ατόμων σε σχέση με τα συναισθήματα των άλλων/κοινωνική συνειδητοποίηση). 3) Η χρήση του συναισθήματος, δηλαδή η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιήσει εποικοδομητικά τα συναισθήματά του στις δραστηριότητές του σε διάφορους τομείς της ζωής του (συναισθηματική διευκόλυνση/αυτοδιαχείριση). 4)Η ρύθμιση του συναισθήματος, δηλαδή η ικανότητα να ελέγχει κανείς τα συναισθήματά του (συναισθηματική διαχείριση/διαχείριση σχέσης).

Έρευνες σε εκπαιδευτικούς έχουν δείξει (Ghanizadeh&Moafian, 2010) ότι, όσο υψηλότερη είναι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών, τόσο περισσότερο επιτυχημένοι είναι αυτοί στην εργασία τους και ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη επιδεικνύουν εξαιρετική απόδοση (Hayashi&Ewert, 2006), γιατί εκφράζουν υψηλή ενσυναίσθηση και αποτελεσματικές κοινωνικές δεξιότητες. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν, πως η ικανότητα να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους, τους βοηθά να είναι πιο αποτελεσματικοί στην επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων, στη δημιουργία ποιοτικών κοινωνικών σχέσεων με τους μαθητές τους, στη διατήρηση καλής διαχείρισης της τάξης και στην αποτελεσματική εφαρμογή πρακτικών πειθαρχίας (Sutton, 2004).

Ειδικότερα, όσον αφορά στις επιμέρους ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, οι εκπαιδευτικοί διαφέρουν ως προς τον βαθμό στον οποίο βιώνουν τα συναισθήματά τους και ως προς τον βαθμό στον οποίο εκφράζουν τα συναισθήματα αυτά, με πολλούς από αυτούς να έχουν μια δυσκολία στο να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους μέσα στη σχολική τάξη (Sutton, 2007). Ο Kremenitzer (2005) ανέφερε ότι η ικανότητα των εκπαιδευτικών να ρυθμίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα μέσα στην τάξη αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα για την αποτελεσματική και επιτυχή διδασκαλία.

Σε κάθε περίπτωση, η συστηματική έκθεση των εκπαιδευτικών σε διάφορες μορφές εχθρικής συμπεριφοράς στο σχολείο συνδέεται με διάβρωση της επαγγελματικής τους υπόστασης και ταυτότητας, όπως αυτή αντανακλάται στην εργασιακή ικανοποίηση, στην παραγωγικότητα και στην ευρύτερη εικόνα που έχουν για την εργασία τους (Ντόκλερα, 2017) διαπιστώθηκε πως η εργασιακή παρενόχληση συσχετίζεται αρνητικά με την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών και θετικά με το άγχος, την ανησυχία και την κατάθλιψη. Οι ερευνητές επισημαίνουν πως η σχέση μεταξύ παρενόχλησης και μειωμένης αυτοπεποίθησης είναι αμφίδρομη, υπό την έννοια πως είναι πιθανό οι εργαζόμενοι με χαμηλή αυτοπεποίθηση να στοχοποιούνται ευκολότερα από τους συναδέλφους και το διευθυντή τους, και αντίστροφα, δηλαδή η συστηματική παρενοχλητική συμπεριφορά να προκαλεί μειωμένη αυτοπεποίθηση

Σχεδιασμός και οργάνωση της έρευνας

Σκοπός

Τα ερευνητικά ερωτήματα στην παρούσα προσπάθεια βασίζονται στην σχέση του εργασιακού εκφοβισμού με την επικράτηση υψηλής συναισθηματικής νοημοσύνης στους εκπαιδευτικούς ώστε να διαπιστωθεί αν υπάρχει μια θετική συσχέτιση ανάμεσα τους, μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας ορίστηκαν τα ακόλουθα:1). Ποια η επίδραση της συναισθηματικής

νοημοσύνης ως προς τον εργασιακό εκφοβισμό των εκπαιδευτικών;2). Ποια είναι η σχέση μεταξύ εργασιακού εκφοβισμού και συναισθηματικής νοημοσύνης;3). Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον εργασιακό εκφοβισμό στο χώρο της εκπαίδευσης;

Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα στη συγκεκριμένη περίπτωση της έρευνας ή μικρό, με τον περιορισμό των επικρατουσών συνθηκών λόγω της πανδημίας Covid-19. Συνεπώς, ο στόχος της χρήσης της παραπάνω δειγματοληψίας στην εν λόγω έρευνα είναι η αξιοπιστία και όχι η αντιπροσωπευτικότητα και η γενίκευση στο πληθυσμό. Οι δειγματοληπτικές μονάδες επιλέχτηκαν από τον πληθυσμό με κριτήριο την ευκολία, και όχι την τυχαιότητα ή την επιδίωξη της αντιπροσωπευτικότητας του πληθυσμού (Κατσίλης, 2006). Γενικότερα, στα δείγματα ευκολίας δεν είναι εφικτό να εξαχθούν αποτελέσματα τα οποία στη συνέχεια θα γενικευτούν για τον πληθυσμό, γιατί το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό. Το δείγμα της έρευνας αποτελέσαν στο σύνολο 30 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία του Νομού Αργολίδας. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες ήταν 15 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και 15 εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε καθεστώς εργασιακής σχέσης μόνιμοι και αναπληρωτές.

Περιγραφική και στατιστική ανάλυση δημογραφικών στοιχείων

Οι ερωτώμενοι αρχικά κλήθηκαν να απαντήσουν σε βασικά δημογραφικά στοιχεία. Η μέθοδος δειγματοληψίας της παρούσας έρευνας που ακολουθήθηκε ήταν αυτή της απλής σκόπιμης δειγματοληψίας. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν οι γυναίκες (23) με το ποσοστό τους να αγγίζει το 76,67%,ενώ οι άντρες (7) που συμμετείχαν στην έρευνα αποτελούσαν το 23,33% του δείγματος. Επιπλέον, με βάση το εργασιακό καθεστώς είχαμε 11 εκπαιδευτικούς αναπληρωτές, δηλαδή το 36,67% του δείγματος και 19 εκπαιδευτικούς μόνιμους με ποσοστό 63,33%.

Όσον αφορά τις ηλικίες των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα, αυτές διαχωρίστηκαν σε τέσσερις κατηγορίες ηλικιακών ομάδων. Η πρώτη ομάδα συμπεριλαμβάνει τα άτομα με ηλικίες από 25 έως 35 ετών, η δεύτερη από 36 έως και 45 ετών, η τρίτη από 46 έως και 55 ετών, η τέταρτη από 56 έως και 65 ετών. Η πλειοψηφία αυτών, ήταν 15 άτομα, δηλαδή τα μισά άτομα του δείγματος και ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα από 36 έως και 45 ετών. Επτά άτομα του δείγματος ανήκουν σε αυτή των 46-55 ετών, έξι άτομα στην ηλικιακή ομάδα 25 έως και 35 ετών και μόλις δύο άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα ανήκουν ομάδα από 56 έως και 65 ετών. Ποσοστιαία, το 50% των συμμετεχόντων, που αποτελεί και την πλειοψηφία του δείγματος ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 36 έως 45 ετών, όπου μαζί με το 23,33% που ανήκουν σε αυτή των 46-55 ετών, χαρακτηρίζουν το δείγμα ως μέσης ηλικίας

Άλλη μία ερώτηση που συμπληρώνει τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, αφορούσε τα έτη εργασιακής εμπειρίας του συμμετέχοντα στην παρούσα έρευνα, καθώς θεωρήθηκε ότι θα βοηθούσε να διερευνηθεί αν τα έτη εργασίας σχετίζονται με περιπτώσεις εργασιακού εκφοβισμού και με περαιτέρω δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης. Διαπιστώθηκε, ότι το 30% που αποτελεί και την πλειοψηφία του δείγματος, δήλωσε ότι εργάζεται ήδη 1 με 5 έτη. Το 26,67% εργάζεται από 6 με 10 έτη, το 16,67% μεταξύ 11 και 15 έτη, το 13,33% δήλωσε ότι εργάζεται 26 με 30 έτη, το 10% δήλωσε 16 με 20 έτη και το 6,67% εργάζεται 21 με 25 έτη στο χώρο της εκπαίδευσης

Η τελευταία ερώτηση που συμπληρώνει τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος της παρούσας έρευνας σχετιζόταν με το μορφωτικό επίπεδο του κάθε συμμετέχοντα. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν, διαπιστώθηκε ότι το 70% των ερωτηθέντων είχε Μεταπτυχιακό επίπεδο σπουδών, εκ των οποίων 1 μόνο συμμετέχοντας ήταν απόφοιτος Ανώτατου Τεχνολογικού Ιδρύματος, το ποσοστό 26,67% είχε στην κατοχή του μόνο πτυχίο Ανώτατης Εκπαίδευσης και μόλις το 3,33% (1 άτομο) είχε Διδακτορικό Δίπλωμα Ειδίκευσης

Περιγραφή ερωτηματολογίου έρευνας

Στη συγκεκριμένη έρευνα ο τρόπος συλλογής των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την χρήση ερωτηματολογίων. Το κυρίως μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από 33 ερωτήσεις, οι οποίες με τη σειρά τους ομαδοποιούνται σε δύο βασικούς άξονες, τον εργασιακό εκφοβισμό και τη συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου από 1 έως και 16 αφορούσαν τον εργασιακό εκφοβισμό και οι ερωτήσεις 17 έως και 33 σχετίζονταν με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν κλειστού τύπου, ώστε να εξοικονομηθεί χρόνος για τον κάθε ερωτώμενο. Για την αξιολόγηση της κάθε ερώτησης χρησιμοποιήθηκε η ακόλουθη πενταβάθμια κλίμακα Likert 1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Συμφωνώ, 4=Συμφωνώ πολύ, 5=Συμφωνώ απόλυτα. Το δικό μας ερωτηματολογίου βασίστηκε στη σύντομη εκδοχή του TEIQue-SFτεστ (TraitEmotionalIntelligenceQuestionnaire–ShortForm) και σε κάποιες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αναπτύχθηκε από τους Goleman, D., Boyatzis, R. &Rhee το 1998, σε συνεργασία με τους Hay/McBerEmotionalCompetenceInventory (ECI). Επομένως, πραγματοποιήθηκε συνδυασμός ερωτήσεων και από τα δύο σταθμισμένα ερωτηματολόγια και επιλέχθηκαν αυτές οι ερωτήσεις που ανταποκρίνονταν στο σκοπό της δικής μας έρευνας.

Αξιοπιστία και εγκυρότητα ερωτηματολογίου

Στην παρούσα έρευνα υπολογίστηκε ο συντελεστής αξιοπιστίας με τον Alpha-Cronbach και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στο σύνολο των μεταβλητών, δηλαδή οι 33 ερωτήσεις που συμπεριλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο και χορηγήθηκαν για την ανάλυση της έρευνας, ο συντελεστής αξιοπιστίας ήταν 0,922. Αυτό, δηλώνει ότι με ένα τόσο υψηλό συντελεστή αξιοπιστίας, η μέτρηση είχε μεγάλη στατιστική συνέπεια και το εν λόγω ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε είναι αρκετά αξιόπιστο και επομένως και τα αποτελέσματα που εξάγονται από αυτό. Για την εκτίμηση της εγκυρότητας περιεχομένου ενός ερωτηματολογίου, σημαίνει ότι τα στοιχεία του ερωτηματολογίου είναι αντιπροσωπευτικά της ευρύτερης και αφηρημένης έννοιας που πρόκειται να μετρηθεί με το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο (Παρασκευόπουλος, 1984). Για το λόγο αυτό, στη παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε συνδυασμός δύο έτοιμων ερωτηματολογίων, όπως έχει προαναφερθεί, που έχουν ήδη σταθμιστεί από προηγούμενους ερευνητές που μετρούσαν τον εργασιακό εκφοβισμό και τη συναισθηματική νοημοσύνη. Κρίθηκε σκόπιμο να χρησιμοποιηθούν ερωτήσεις, από ήδη σταθμισμένα εργαλεία με βάση την βιβλιογραφία, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα και η ποιότητα σε υψηλό βαθμό του εργαλείου που χρησιμοποιήσαμε για τη συλλογή των δεδομένων και το σκοπό της έρευνάς μας.

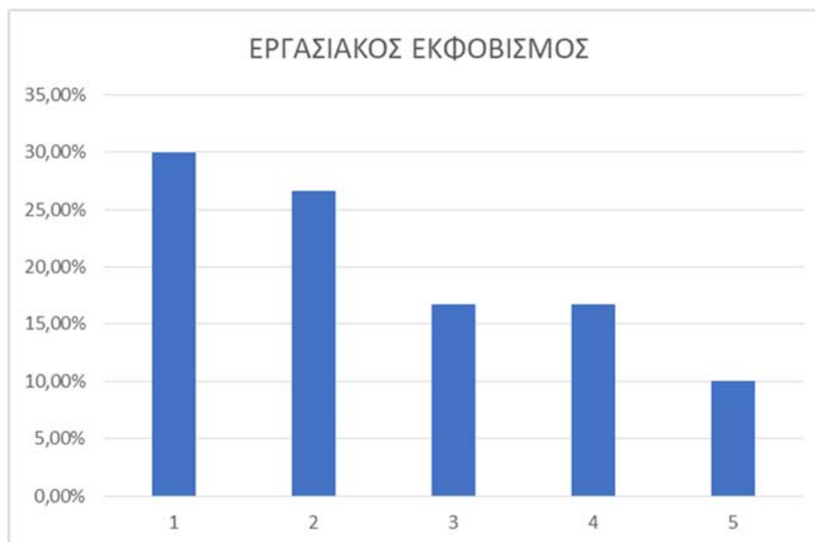
Οπτική και στατιστική ανάλυση δεδομένων

Η οπτική και στατιστική ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε στο Excell.Προέκυψε ότι ο μέσος όρος της συνολικής συναισθηματικής νοημοσύνης είναι 2,533 σε εύρος απαντήσεων με ελάχιστο 1 και μέγιστο 5. Η επικρατούσα τιμή του δείγματος είναι 1 και η τυπική απόκλιση 0,240. Πιο συγκεκριμένα, έγινε αναλυτική μεταφορά και καταγραφή των αποτελεσμάτων του κάθε συμμετέχοντα με βάση τις απαντήσεις που έδωσε στο ερωτηματολόγιο. Επιπλέον, με τις συναρτήσεις του προγράμματος υπολογίστηκε ο μέσος όρος των δεδομένων του δείγματος, η τυπική απόκλιση, η επικρατούσα τιμή και τα συνολικά ποσοστά των απαντήσεων του κάθε συμμετέχοντα. Με βάση τα δεδομένα που κατεγράφησαν ακολούθησε η οπτική ανάλυση των δεδομένων με οπτικά διαγράμματα και ραβδογράμματα.

Αποτελέσματα Ερωτηματολογίου

Παρακάτω παρουσιάζονται ενδεικτικά ραβδογράμματα που δείχνουν τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου, όπου ο άξονας χ, ο οριζόντιος, αποτυπώνει την πενταβάθμια κλίμακα των απαντήσεων 1-5, όπου η κάθε κλίμακα δηλώνει 1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Συμφωνώ, 4=Συμφωνώ πολύ, 5=Συμφωνώ απόλυτα. Ο κάθετος άξονας ψ,

δείχνει το ποσοστό των ατόμων στο σύνολο των 30 συμμετεχόντων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, παρατίθενται παρακάτω και οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.



Σχήμα 1. Νοιώσατε να σας υποτιμάει κάποιος στο σύλλογο διδασκόντων;



Σχήμα 2. Δεχτήκατε αρνητικά σχόλια για το αντικείμενο διδασκαλίας σας;



Σχήμα 3. Επιλύεται τα προβλήματα που προκύπτουν με συναδέλφους με συνεργατικό τρόπο;



Σχήμα 4.Μπορώ με τη λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να ανταπεξέρχομαι στις δυσκολίες

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία επιχείρησε να εξετάσει αφενός την ύπαρξη εργασιακού εκφοβισμού στονσυναδελφικό χώρο της εκπαίδευσης και αφετέρου στην πιθανή επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των συνάδελφων εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση του φαινομένου. Πρόκειται για μια έρευνα που εστιάζει στις συναισθηματικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών, ως ανασταλτικός παράγοντας στην εκτέλεση εκφοβιστικών πρακτικών. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι ένας ικανοποιητικός αριθμός εκπαιδευτικών απάντησε ότι δεν έχει δεχθεί εργασιακό εκφοβισμό και οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διαθέτουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη. Διαφαίνεται, ότι κάποιες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, οχυρώνουν τους εκπαιδευτικούς με δεξιότητες που τους αποτρέπουν στο να εκφοβίσουν ή να εκφοβιστούν από τους συναδέλφους τους Τα αποτελέσματα, παρά τους όποιους περιορισμούς, αναδεικνύουν την σπουδαιότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη δεν επιδίδονται σε εκφοβιστικές πρακτικές. Η παρούσα έρευνα ανοίγει το δρόμο για να διερευνηθούν πιο λεπτομερώς οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης προκειμένου να φανούν εάν κάποιες από αυτές διαδραματίζουν σημαντικό

ρόλο στην αντιμετώπιση του φαινομένου. Κρίνεται λοιπόν αναγκαία η ανάδειξη της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης και των διαστάσεων της ως το συστατικό για την ενθάρρυνση των εργαζομένων εκπαιδευτικών να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα που προκύπτουν στον σχολικό εργασιακό χώρο.

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των στοιχείων της έρευνας μας δεν μπορούν να γενικευτούν, δεδομένου ότι αφορούν ένα περιορισμένο ερευνητικό δείγμα. Μπορούν να εξεταστούν και άλλοι παράγοντες που μπορεί να επηρεάζονται από την συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και επηρεάζουν το κλίμα και τις σχέσεις στους εργασιακούς χώρους. Να ερευνηθούν και άλλες μορφές της νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και να εξεταστεί πως αυτές επηρεάζουν στον εκπαιδευτικό χώρο. Να επεκταθεί η έρευνα και σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν και σε άλλα γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας και να γίνουν συγκρίσεις και με άλλες μεταβλητές. Αδυναμία της έρευνας αποτελεί και η εξέταση εννοιών όπως της συναισθηματικής νοημοσύνης με αυτοαναφορές. Θα μπορούσε να επεξεργαστεί η έννοια περαιτέρω με προσωπικές συνεντεύξεις και εξαγωγή συμπερασμάτων.

Μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να διεξαχθεί ώστε να διερευνηθούν περαιτέρω τα ποσοστά εμφάνισης του εργασιακού εκφοβισμού και πως η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να τα αποτρέψει. Επίσης να ερευνηθούν οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών και να προκύψουν δεδομένα και τρόποι καλλιέργειας τους ώστε το φαινόμενο του εργασιακού εκφοβισμού με την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης να εξαλειφθεί

Αναφορές

Blase, J., Blase, J., & Du, F. (2008). The mistreated teacher: A national study. Journal of Educational Administration, 46(3), 263-301.

Borg, M., Riding, R., &Falzon, J. (1991). Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary schoolteachers. *Educational Psychology, 11,* 59-75.

Brotheridge, C. M., &Grandey, A. A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of people work. *Journal of Vocational Behavior*, *60,* 17-39.

Ghanizadeh, A., &Moafian, F. (2010).The role of EFL teachers’ emotional intelligence in their success.*ELT Journal*, *64*(4), 424-435.

Καλαμάρη Β (2020) Ο Σύλλογος Διδασκόντων και η συμβολή του στη λήψη αποφάσεων Το παράδειγμα των Συλλόγων Διδασκόντων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Διαθέσιμο https://repo.lib.duth.gr/jspui/bitstream/123456789/11246/1/KalamariV_2020.pdf προσπελάστηκε (20-2-2020)

KremenitzerJP (2005)JP The emotionally intelligent early childhood educator: Self-refelctivejoyrnaling,*Early Childhood Education Journal*, 2005,Springer

Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, *48*, 159–167.

Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D. (*2000*).Models of emotional intelligence. In R.J. Sternberg (ed.): *Handbook of human intelligence* (pp. *396*-420).

Ντόλκερα, Α. (2017) Εργασιακή παρενόχληση και σχολικός εκφοβισμός στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα του (Διαθέσιμο https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/47489/16394.pdf?sequence=1 προσπελάστηκε (08/02/2021)

Riley, D., Duncan, D. J., & Edwards, J. (2011).Staff bullying in Australian schools.*Journal of Educational Administration*, 49(1), 7-30

Salin, D. (2001). Prevalence and forms of bullying among business professionals: A comparison of two different strategies for measuring bullying. *European Journal of Work and Organizational Psychology 10*(4): 425-441.

Smith, P. K. (2004) .Bullying : Recent Developments. Child and Adolescent Mental Health, 9 (3) , 98-103

Sutton, R. E. (2007). Teachers' anger, frustration, and self-regulation.In P. A. Schutz& R. Pekrun (Eds.), Emotions in education.SanDiego: Elsevier.

Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο: Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε* (1η εκδ) Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε

Παπαλεξανδρή Ν., Γαλανάκη Ε. (2011), "Workplacebullying: Εκφοβίζει τους εργαζόμενους και μπλοκάρει το καλό κλίμα ακόμη και στις ελληνικές επιχειρήσεις", *HR FOCUS*, 42, 24-27.

Παρασκευόπουλος, Ν., Ι. (1984). *«Στοιχεία Περιγραφικής Και Επαγωγικής Στατιστικής»*. Αθήνα: αυτοέκδοση

Τσολακίδου, Α (2017) Το φαινόμενο του εργασιακού εκφοβισμού υπό το πρίσμα της οργανωσιακής δικαιοσύνης: μια έρευνα πεδίου στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Διαθέσιμοhttp://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/2021 προσπελάστηκε (15-02 2021)

Vandekerckhove, W., &Commers, M.S.R. (2003). Downward workplace mobbing: a sing of the times? Journal o 'ofBusinessEthics, 45(1), 41-50.

Ερωτηματολόγιο

1	Νοιώσατε να σας υποτιμάει κάποιος στο σύλλογο διδασκόντων;					
2	Έχετε δεχτεί συκοφάντηση στο χώρο εργασίας;					
3	Έχει επιβραβευθεί άλλος για δικά σας επιτεύγματα					
4	Έχετε αγνοηθεί ή αποκλειστεί από ομάδες εργασίας του συλλόγου διδασκόντων;					
5	Έχετε γίνει στόχος αυθόρμητης οργής κάποιου στο χώρο εργασίας σου; (δάχτυλο που δείχνει, εισβολή κατά την διάρκεια της διδασκαλίας, δριμεία επίπληξη μπροστά σε άλλους)					
6	Έχετε δεχτεί επανειλημμένες υπενθυμίσεις λαθών σας;					
7	Σας έχουν φερθεί άσεμνα και προσβλητικά στο χώρο εργασίας σας;					
8	Έχετε επιβραβευτεί άλλος για δικά σας επιτεύγματα;					
9	Έχετε γίνει στόχος σχολίων και ψιθύρων ή αντιμετώπιση εχθρότητας όταν πλησιάσατε συναδέλφους;					
10	Έχετε δεχτεί σεξιστικά σχόλια από συνάδελφό σας εις βάρος σας;					
11	Έχετε δεχτεί αρνητικά σχόλια από συνάδελφό σας για τις ιδέες σας ή τα πιστεύω σας;					
12	Έχετε δεχτεί αρνητικά σχόλια από συνάδελφό σας για την καταγωγή σας;					
13	Έχετε δεχτεί υποτιμητικά σχόλια από συνάδελφό σας για την προσωπικότητά σας;					
14	Δεχτήκατε αρνητικά σχόλια και υποτίμηση όσο αφορά το αντικείμενο διδασκαλίας σας;					
15	Η ηλικία σας ήταν κριτήριο άνισης κατανομής εργασιών;					
16	Υποχρεωθήκατε να αναλάβετε εργασίες χωρίς να υπάρχει η σύμφωνη γνώμη σας;					
17	Συνήθως δυσκολεύομαι να υπερασπιστώ τα δικαιώματά μου.					

18	Δεν έχω αρκετά κίνητρα στη ζωή μου.	1	2	3	4	
19	Δυσκολεύομαι να δεθώ συναισθηματικά ακόμα και με όσους συναδέλφους βρίσκονται πολύ κοντά μου.	1	2	3	4	
20	Θεωρώ ότι είμαι σκληρός γενικότερα.	1	2	3	4	
21	Θέλω οι άλλοι να με θαυμάζουν.	1	2	3	4	
22	Νιώσατε ότι είχατε τον απόλυτο έλεγχο σε λογομαχίες του συλλόγου διδασκόντων;	1	2	3	4	
23	Έχετε νιώσει αναστάτωση στο σύλλογο διδασκόντων για κάποιο συγκεκριμένο λόγο.	1	2	3	4	
24	Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω το γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νιώθω.	1	2	3	4	
25	Πάντα μπορώ να καταλάβω πως αισθάνονται οι άλλοι με βάση τη συμπεριφορά τους.	1	2	3	4	
26	Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και προσπαθώ να τους πετύχω.	1	2	3	4	
27	Μπορώ με τη λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να ανταπεξέρχομαι στις δυσκολίες.	1	2	3	4	
28	Γενικά είμαι αισιόδοξος άνθρωπος.	1	2	3	4	
29	Επιλύω τα προβλήματά με συναδέλφους μου με συνεργατικό τρόπο.	1	2	3	4	
30	Ελέγχω τυχόν παρορμητικές μου αντιδράσεις και τις περιορίζω.	1	2	3	4	
31	Δεν μου αρέσουν οι φασαρίες και οι εντάσεις.	1	2	3	4	
32	Δεν δυσκολεύομαι να εκφράσω τα συναισθήματα μου με λόγια	1	2	3	4	
33	Συμμετέχω ενεργά στις διαδικασίες για τη λήψη αποφάσεων.	1	2	3	4	

Οι παράγοντες που επηρεάζουν θετικά-αρνητικά την σχολική αποτυχία

Κουτσιώνα Άννα
Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Νομού Λάρισας
annakout@yahoo.gr

Κατσούρας Χρήστος
Εκπαιδευτικός (Θεολόγος), Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Νομού Φλώρινας
katsouras@yahoo.com

Περίληψη

Ερευνώντας στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία τους παράγοντες που συντελούν στη σχολική επίδοση των μαθητών αλλά και από την εμπειρία που έχω αποκομίσει διδάσκοντας σε διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης, προσπάθησα να καταλάβω τι είναι αυτό που καθιστά έναν τρόπο διδασκαλίας επιτυχημένο και ποιος είναι ο τομέας που φαίνεται να επιδρά θετικά ή αρνητικά στη σχολική αποτυχία. Η σχολική αποτυχία είναι ένα σύνθετο φαινόμενο που απασχολεί διαχρονικά την εκπαιδευτική κοινότητα και τους ερευνητές. Τα αίτια της σχολικής αποτυχίας μπορούν να εντοπιστούν στο ίδιο το ατομικό «προφιλ» και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητή. Παράγοντες όπως η προσωπικότητα του μαθητή , η ύπαρξη ή μη μαθησιακών δυσκολιών αλλά και το φύλο διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επίτευξη των στόχων των μαθητών ή όχι (σχολική επιτυχία-αποτυχία). Υπάρχουν όμως και κοινωνικοί παράγοντες όπως η οικογένεια και το σχολείο που επιδρούν καταλυτικά στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών.

Λέξεις- κλειδιά: σχολική αποτυχία, σχολική επιτυχία, ατομικοί παράγοντες, κοινωνικοί παράγοντες

Εισαγωγή

Η μακραίωνη ιστορία του ανθρώπου έχει να επιδείξει μια μεγάλη μεταστροφή: από την κάλυψη της ανάγκης για επιβίωση και πρώιμη μορφή αγωγής, στην κάλυψη ανώτερων πνευματικών αναγκών. Από την αρχαιότητα ακόμη ο άνθρωπος ένοιωσε την ανάγκη να καλλιεργηθεί πνευματικά και έτσι έκαναν την εμφάνισή τους οι πρώτοι «παιδαγωγοί-γραμματιστές». Ωστόσο η εκπαίδευση παρέμενε προνόμιο μερικών μόνο και σχετίζονταν με την οικονομική ευρωστεία.

Με την πάροδο των αιώνων το δικαίωμα στη μόρφωση αποτέλεσε καθολικό αίτημα των ανθρώπων που ανήκαν σε χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα και σηματοδότησε πολλούς αγώνες και διεκδικήσεις με αποκορύφωμα τον Διαφωτισμό και τη Γαλλική Επανάσταση . Μία από τις βασικές αρχές του Διαφωτισμού ήταν η απαλλαγή των ανθρώπων από τον δογματισμό, τις προλήψεις και τις δεισιδαιμονίες και η διάδοση της επιστημονικής γνώσης με την καλλιέργεια του ορθού λόγου. Με λίγα λόγια ο Διαφωτισμός προήγαγε τον «φωτισμό» του ανθρώπου με την παροχή γνώσεων και γενικότερα παιδείας. (Hankins & Γαβρόγλου, 1998)

Παρουσιάστηκε λοιπόν η ανάγκη οργάνωσης εκπαιδευτικών συστημάτων που θα απευθύνονταν σε μεγαλύτερο αριθμό ατόμων από όλα τα κοινωνικά στρώματα. Σύμφωνα με την Άννυ Κορντιέ (Κορντιέ, 1995) η σχολική αποτυχία είναι ένα πρόσφατο παθολογικό φαινόμενο που εμφανίστηκε με την εισαγωγή της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στα τέλη του δέκατου ένατου αιώνα και απασχόλησε πολύ τους σημερινούς ανθρώπους λόγω μιας ριζικής αλλαγής στην κοινωνία: τη δημιουργία ενός οργανωμένου εκπαιδευτικού συστήματος με υποχρεωτικό χαρακτήρα για όλους.

Στην Ελλάδα πιο συγκεκριμένα, από το 1976 θεσμοθετήθηκε η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση για όλους, με την κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων για τα Γυμνάσια και από την αρχή της δεκαετίας του '80 και για τα Λύκεια. Παρά την συνταγματική κατοχύρωση της δωρεάν εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης παρατηρείται το φαινόμενο της σχολικής επιτυχίας-αποτυχίας όπου από τη μία κάποιοι μαθητές δείχνουν να τα καταφέρνουν περισσότερο ενώ από την άλλη κάποιοι μαθητές αδυνατούν να φτάσουν στο αναμενόμενο επίπεδο γνώσεων.

Ακόμα και με μια μικρή διερεύνηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, γίνεται αντιληπτή η πληθώρα των προσπαθειών ορισμού και οριοθέτησης του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας. Καθίσταται λοιπόν σαφές πως η έννοια της σχολικής αποτυχίας έχει αναλυθεί υπό το πρίσμα τόσο ατομικών όσο και κοινωνικών, θεσμικών και παιδαγωγικών «παθογενειών», έχει δηλαδή προσδιοριστεί εννοιολογικά με διαφορετικούς τρόπους (Παπακωνσταντίνου, 2015). Ένας ορισμός της έννοιας που καταδεικνύει την πολυπλοκότητά της είναι και αυτός που δίνεται από τον Παπαδόπουλο (Papadopoulos, 1990). Σύμφωνα με αυτόν «Η σχολική αποτυχία είναι ένας διφορούμενος όρος που αναφέρεται, αφ΄ ενός στην αποτυχία του μαθητή να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου και αφ΄ ετέρου προσδιορίζει την αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των μαθητών και της εποχής». Ανάλογη είναι και η άποψη του Δήμου ο οποίος αναφέρει ότι: «η σχολική αποτυχία περιγράφει μια κατάσταση του μαθητή, η οποία προκύπτει από την πλημμελή ή μη εκπλήρωση των διδακτικών και μαθησιακών standards μιας συγκεκριμένης σχολικής βαθμίδας» (Δήμου, 1999).

Η σχολική λοιπόν αποτυχία αφορά τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς και το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα. Υπό αυτό το πρίσμα γίνεται αντιληπτό πως πίσω από τη σχολική αποτυχία κρύβεται ένα σύμπλεγμα αιτιών που όλα μαζί συνθέτουν το μεγάλο αυτό πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας που μπορεί να έχει επιπτώσεις σε πολλαπλά επίπεδα και πιο συγκεκριμένα σε ατομικό, σε οικονομικό –μέσω της σύνδεσής της με την αγορά εργασίας–, αλλά και σε κοινωνικό – στη βάση του κοινωνικού αποκλεισμού ορισμένων τμημάτων του πληθυσμού (Belfield, 2008).

Είναι λοιπόν σημαντικό αναλογιζόμενοι τις επιπτώσεις δια βίου του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας ,να προσπαθήσουμε να αποκωδικοποιήσουμε τα αίτια που επιδρούν θετικά ή αρνητικά στην διαιώνισή του.

Αίτια της σχολικής αποτυχίας

Γενικά

Μέχρι τη δεκαετία του 60 η σχολική αποτυχία ερμηνεύονταν με βιολογικούς /κληρονομικούς παράγοντες και ελέγχονταν με δοκιμασίες μέτρησης του δείκτη νοημοσύνης. Αργότερα τα αποτελέσματα των μετρήσεων αυτών αμφισβητήθηκαν και αναδείχτηκε η σημασία του εκπαιδευτικού συστήματος και άλλων παραγόντων όπως η οικογένεια και ο ίδιος ο μαθητής στη συμβολή του φαινομένου. Καθίσταται λοιπόν σαφές πως η σχολική αποτυχία είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων που μπορούν να διαχωριστούν σε ατομικούς και κοινωνικούς.

Ατομικοί παράγοντες

Προσωπικότητα/Ατομικά χαρακτηριστικά

Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που επιδρούν στη σχολική επιτυχία ή αποτυχία είναι τα ίδια τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών, το ατομικό προφίλ και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τους. Σύμφωνα με τη θεωρία της απόδοσης του Weiner ο άνθρωπος αποδίδει το βαθμό της απόδοσής του – και κατ'επέκταση ο μαθητής την επιτυχία ή αποτυχία του- κυρίως σε 4 παράγοντες: την ικανότητά του, την προσπάθεια που κατέβαλε, τη δυσκολία του καθήκοντος και την τύχη (Weiner, 1985). Στην πορεία όμως ο ίδιος ερευνητής αναλογίστηκε πως κάθε άτομο μπορεί να αποδώσει την

επιτυχία ή αποτυχία του στη Σταθερότητα, την Αιτιότητα και τον Έλεγχο, παράγοντες που άλλοτε μπορεί να τους ελέγξει και άλλοτε όχι (Θεοδωράκης, Γούδας, & Παπαϊωάννου, 2003). Η αιτιότητα είναι αυτή που θίγει το αυτοσυναίσθημα των μαθητών και επηρεάζει βαθιά την σχολική τους πορεία. Η διάσταση του Ελέγχου επηρεάζει επίσης καθοριστικά τα συναισθήματα. Χαρακτηριστικά, αν το άτομο αποδώσει τυχόν αποτυχία του σε εσωτερικά, σταθερά και μη ελεγχόμενα αίτια, π.χ. στις νοητικές του ικανότητες, τότε είναι πιθανό να μην ξαναπροσπαθήσει. Αντιθέτως, αν αποδώσει τη συμπεριφορά του σε εσωτερικά αλλά περιστασιακά και ελεγχόμενα αίτια (π.χ. στην προσπάθειά του), τότε έχει πολλές πιθανότητες να ξαναπροσπαθήσει και, καταβάλλοντας μεγαλύτερη προσπάθεια την επόμενη φορά, να σημειώσει βελτίωση (Κοκκινάκη, 2005).

Κατά συνέπεια, όταν εξετάζεται η σχέση προσωπικότητας -σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας, λαμβάνεται υπόψη τόσο η συμπεριφορά όσο και η ψυχοσυναισθηματική κατάσταση, όπως είναι το άγχος, αλλά και η έννοια της αυτοαντίληψης του/της μαθητή/τριας (Kazdin, AE.(ed), 2000). Καθοριστικός εσωτερικός ατομικός παράγοντας, που συμβάλλει θετικά ή αρνητικά στη σχολική επιτυχία ή αποτυχία, είναι συνεπώς ο βαθμός αυτοεκτίμησης των μαθητών. Ο μαθητής ή η μαθήτρια που διαθέτει υψηλή αυτοεκτίμηση, προσαρμόζεται ευκολότερα στο σχολικό περιβάλλον και στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, παρωθείται, κινητοποιείται και συμμετέχει ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία. Αντίθετα, όταν έχει αρνητική αυτοεκτίμηση, δεν μπορεί να είναι αποδοτικός/ή στα μαθήματα (Βασιλούδης, 2014)

Αυτή η παρώθηση των μαθητών πηγάζει και από τα κίνητρά τους, είτε εσωτερικά (επιθυμίες, επιδιώξεις, ορμές, συναισθήματα κ.ά.) είτε εξωτερικά (αμοιβές, φόβητρα, θέλγητρα κ.ά),που επηρεάζουν τη σχολική τους συμπεριφορά (Ευκλείδη, 1995). Οι μαθητές που έχουν κίνητρα μάθησης έχουν την τάση να προσπαθούν περισσότερο, να θέτουν ολοένα και υψηλότερους στόχους και να μην εγκαταλείπουν εύκολα την προσπάθεια.. Σημαντικό επίσης ρόλο διαδραματίζει και η ποιότητα και η επάρκεια των γνωστικών λειτουργιών των μαθητών, όπως είναι η νοημοσύνη, η σκέψη, η κατανόηση, η μνήμη και η αντίληψη. Συγκεκριμένα, η νοημοσύνη καθορίζει είτε θετικά είτε αρνητικά την επίδοσή των παιδιών στα μαθήματα. Όσο υψηλότερη νοημοσύνη διαθέτει ένας μαθητής, τόσο περισσότερες είναι οι πιθανότητες να πετύχει στο σχολείο και τόσο λιγότερες είναι οι πιθανότητες να εμφανίσει προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον (Imbrosciano & Berlach, 2003). Η επίγνωση των δυνατοτήτων του βοηθά το άτομο να εξελιχθεί και αυτή η συναισθηματική και κοινωνική ευφυΐα, βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία (Khajehpour, 2011)

Μαθησιακές δυσκολίες

Ένας ακόμη παράγοντας που επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών είναι και οι μαθησιακές δυσκολίες (Kirk, 1972). Σύμφωνα με τον «πατέρα» του πεδίου των μαθησιακών δυσκολιών, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μια εξελικτική ανομοιογένεια στις ψυχολογικές τους λειτουργίες , η οποία περιορίζει τη μάθηση σε τέτοιο βαθμό ώστε να χρειάζεται κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για να καλυφτούν οι εκπαιδευτικές και διδακτικές τους ανάγκες. Οι Giavrimis και Papanis (Giavrimis & Papanis, 2008)) αναφέρουν ότι είναι περισσότερο αυξημένα τα ποσοστά σχολικής αποτυχίας μεταξύ των μαθητών με προβλήματα, όπως για παράδειγμα μεταξύ των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης από τη βιβλιογραφία προκύπτει πως τα παιδιά με διαταραχές στη μάθηση παρουσιάζουν συνήθως χαμηλή επίδοση στα σχολικά μαθήματα, οδηγούνται σε σχολική αποτυχία και βιώνουν την περιθωριοποίηση στο σχολικό περιβάλλον (Ζυμβρακάκης, 2007)

Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν κάποιου είδους μαθησιακή δυσκολία (δυσλεξία, δυσαναγνωσία, δυσαριθμησία..) αδυνατούν να συγκεντρωθούν και να επεξεργαστούν τις πληροφορίες που τους δίνονται με αποτελεσματικό τρόπο και αυτή τους η ανικανότητα

μπορεί να οδηγήσει σε απογοήτευση, χαμηλή αυτοεκτίμηση και κοινωνική απομόνωση. Η απογοήτευση που προκύπτει από μη ανιχνευόμενες μαθησιακές δυσκολίες κάποιες φορές ωθεί τους μαθητές ακόμη και στην απόρριψη του σχολείου αλλά και του ίδιου τους του εαυτού. Κατά συνέπεια οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να οδηγήσουν σε υποεπίδοση των μαθητών στο σχολείο ή ακόμη και να τους οδηγήσουν στην περιθωριοποίηση. Είναι σημαντικό λοιπόν οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν τα είδη και τα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών, αλλά και τα αίτια που τις προκαλούν σε βάθος, ώστε να μπορούν να τις διακρίνουν και να είναι καίριοι στην παρέμβασή τους για να βοηθήσουν ουσιαστικά τα παιδιά (Κρόκου, 2007).

Φύλο

Τέλος, ένας από τους ατομικούς παράγοντες που θεωρείται ότι σχετίζεται με τη σχολική αποτυχία είναι το φύλο του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα το κοινωνικό φύλο (gender) - δηλαδή εκείνο που αναφέρεται στις κοινωνικές ή πολιτιστικές διαφορές που σχετίζονται με το αν κάποιος είναι άνδρας ή γυναίκα- είναι εκείνο που μπορεί να ενισχύσει το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας. Ωστόσο υπάρχουν και έρευνες πως και το βιολογικό φύλο (sex) έχει επίδραση στο φαινόμενο.

Σύμφωνα με τον Robinson, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, η αλληλεπίδραση στην τάξη, οι αντιλήψεις, προσδοκίες και πρακτικές των ίδιων των εκπαιδευτικών απέναντι στα αγόρια και τα κορίτσια, καθώς και οι αθλητικές δραστηριότητες των παιδιών και το είδος των εργασιών που τους ανατίθενται, αντανακλούν τις παραδοσιακές αντιλήψεις για τον κοινωνικό ρόλο του φύλου (Robinson, 1992). Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί με την πάροδο των χρόνων κατέδειξαν καλύτερες επιδόσεις των μαθητριών τόσο σε δοκιμασίες γλώσσας όσο και μαθηματικών-αριθμητικής, καθώς και υψηλότερες βαθμολογίες στο σύνολο των μαθημάτων (Φλουρής, 2004). Ωστόσο, αν και τα κορίτσια παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις, οι επαγγελματικές τους επιλογές συνεχίζουν να είναι παραδοσιακές ή μετριοπαθέστερες ενώ οι επιλογές των μαθημάτων από τους μαθητές και τις μαθήτριες εξακολουθούν να γίνονται και σήμερα βάσει των έμφυλων στερεοτυπιών, όπως: «τα αγόρια είναι εξυπνότερα, τα κορίτσια είναι μελετηρά» (Φρόση & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2001). Τα αυξημένα ποσοστά σχολικής αποτυχίας μεταξύ των μαθητών, συγκριτικά πάντα με τις μαθήτριες, ερμηνεύονται στη βάση της πεποίθησης ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι αναποτελεσματικό στο να κρατήσει τις ισορροπίες και να εκπαιδεύσει το σύνολο των παιδιών στο πλαίσιο προώθησης της έμφυλης ισότητας, καθώς επίσης και στην έμφυτη τάση των αγοριών να είναι περισσότερο απείθαρχα και να αντιδρούν στην κουλτούρα συμμόρφωσης του σχολείου (Epstein, Maw, Elwood, & Hey, 1999). Αυτή βέβαια η διάκριση των μαθητών με βάση το φύλο τους -που ουσιαστικά υποκρύπτει μια κοινωνική διάσταση- αντικρούεται από αρκετούς επιστήμονες.

Κοινωνικοί παράγοντες

Εκτός όμως από τον ίδιο τον μαθητή και τα χαρακτηριστικά του, οι βιβλιογραφικές έρευνες έχουν καταδείξει πως το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας πηγάζει και από κοινωνικούς παράγοντες. Τόσο το σχολείο, όσο και οι εκπαιδευτικοί και η οικογένεια διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη σχολική επίδοση των μαθητών. Η χαμηλή επίδοση στο σχολείο, που συχνά συνδέεται με δυσκολίες κοινωνικής ή προσωπικής προσαρμογής, μπορεί εύκολα να μετατραπεί σε σχολική αποτυχία που με τη σειρά της μπορεί να οδηγήσει σε σχολική διαρροή.

Οικογένεια

Όπως είναι γνωστό η οικογένεια διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ακαδημαϊκή εξέλιξη των μαθητών. Η διεθνής και εγχώρια βιβλιογραφία βρίθει από ερευνητικά πορίσματα που συνηγορούν στο ότι οι διανοητικές ικανότητες, η επικοινωνιακή δεξιότητα,

η κοινωνική ευστροφία, ο βαθμός της αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης, η απόκτηση κινήτρων, η συναισθηματική ωρίμανση, η οριοθέτηση προσωπικών στόχων καθώς και η ακαδημαϊκή επίδοση, προκύπτουν ως αποτελέσματα της αλληλεπίδρασης παιδιού-γονέα και παιδιού-οικογενειακού περιβάλλοντος (Καστανίδου, 2000). Κοινή συνισταμένη όλων αυτών των ερευνών αποτελεί η παραδοχή πως η οικογένεια ως πρωτογενής φορέας κοινωνικοποίησης αποτελεί καθοριστικό παράγοντα αγωγής και μάθησης, συμβάλλοντας στην ορθή διαπαιδαγώγηση και ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα οι παράγοντες που θεωρείται ότι σχετίζονται με τη σχολική απόδοση των μαθητών είναι:

- ο οικονομικός (οικονομική κατάσταση των γονέων)
- ο μορφωτικός (το μορφωτικό επίπεδο των γονέων)
- ο κοινωνικός (οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας)

Όσο μεγαλύτερες είναι οι οικονομικές απολαβές των γονέων τόσο μεγαλύτερα είναι και τα οικογενειακά έξοδα για την κάλυψη των εκπαιδευτικών και μαθησιακών αναγκών των παιδιών τους (Χρυσάκης, 1989). Παράλληλα, όσο μεγαλύτερο κύρος ή έσοδα αποφέρουν τα επαγγέλματα των γονέων, τόσο περισσότερο βελτιώνεται το πολιτισμικό υπόβαθρο της οικογένειας, το οποίο στην πλειοψηφία των περιπτώσεων λειτουργεί προς όφελος των μαθητών/τριών σε επίπεδο σχολικού περιβάλλοντος. Αντίθετα, τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, δεν λαμβάνουν τις εκπαιδευτικές παροχές που ενδεχομένως χρειάζονται, και δεν φέρουν ωφέλιμα στοιχεία που σχετίζονται με την κυρίαρχη κουλτούρα (Κάτσικας & Καββαδίας, 2000). Με άλλα λόγια η φτώχεια των γονέων σχετίζεται στατιστικά με τη χαμηλή σχολική επίδοση. Ωστόσο, υπάρχουν περιπτώσεις μαθητών που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα οι οποίοι έχουν να επιδείξουν σημαντικές ακαδημαϊκές επιτυχίες.

Ένας ακόμη παράγοντας που αφορά το οικογενειακό περιβάλλον και σχετίζεται με την επίδοση των μαθητών είναι και το μορφωτικό και πολιτιστικό επίπεδο των γονέων. Οι οικογένειες που επενδύουν στη σχολική μάθηση, υιοθετούν υποστηρικτικές πρακτικές για να οδηγήσουν τους μαθητές στη σχολική επιτυχία. Σύμφωνα λοιπόν με τη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου, η εκάστοτε οικογένεια «οπλίζει» τα παιδιά της με ένα μορφωτικό κεφάλαιο και ένα έθος (habitus), δηλαδή ένα σύστημα εσωτερικευμένων αξιών, που καθορίζουν γενικότερα τη συμπεριφορά του κάθε μαθητή απέναντι στο θεσμό του σχολείου. Το πολιτισμικό κεφάλαιο των παιδιών από προνομιούχα κοινωνικά στρώματα- η ενασχόλησή τους με τις τέχνες, η εξοικείωσή τους με τα βιβλία και το θέατρο- είναι η ειδοποιός διαφορά που συμβάλλει στην σχολική τους επιτυχία. Σε γενικές γραμμές λοιπόν το μορφωτικό επίπεδο των γονέων εμπλέκεται στο βαθμό σχολικής επίδοσης των παιδιών τους.

Ένας ακόμη παράγοντας που επιδρά στη σχολική εξέλιξη των μαθητών είναι και οι ίδιες οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας. Ούτως ή άλλως το οικογενειακό περιβάλλον ασκεί τη μεγαλύτερη επίδραση στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών ενώ συμβάλλει ουσιαστικά και στην ανάπτυξη υψηλού βαθμού κινήτρων των παιδιών. Η ποιοτική και ουσιαστική σχέση ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας συμβάλλει στην καλλιέργεια ενός κλίματος συνεργασίας, αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης. Η ανατροφή ενός παιδιού σε ένα τέτοιο περιβάλλον λειτουργεί θετικά στη σχολική του επίδοση και ερευνητικά έχει καταδειχθεί ότι αυτό οφείλεται στην αυξημένη θέλησή του/της για μάθηση, στην απόκτηση προσωπικών κινήτρων και στόχων, και στην εσωτερική τους ανάγκη για επιτυχία (Βασιλούδης, 2014)

Τέλος, ο βαθμός της γονεϊκής εμπλοκής, φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά την επίδοση των παιδιών στο σχολείο. Συγκεκριμένα, οι γονείς που βοηθούν τα παιδιά τους στην οργάνωση της μελέτης τους, που ελέγχουν και επιβραβεύουν τακτικά τα παιδιά τους, αυτοί που αναπτύσσουν σχέσεις με τους διδάσκοντες και τη σχολική ηγεσία, αυτοί που επιτρέπουν την αυτενέργεια των παιδιών και την ανάληψη πρωτοβουλιών από πλευράς

τους, αυτοί που προάγουν τον δημοκρατικό διάλογο και τη συνεργατικότητα, αυτοί που στηρίζουν τις αποφάσεις και τα όνειρα των παιδιών και τα υποστηρίζουν συναισθηματικά, είναι συνήθως οι γονείς των σχολικά επιτυχημένων μαθητών/τριών (Γεωργίου, 1993). Στον αντίποδα βρίσκονται οι γονείς που επικρίνουν ή τιμωρούν τα παιδιά, δεν δείχνουν διάθεση επικοινωνίας με τους διδάσκοντες ή έχουν την τάση να επιρρίπτουν ευθύνες στους εκπαιδευτικούς για τις αποτυχίες των παιδιών τους. Τα παιδιά αυτών των γονέων έχουν συνήθως χαμηλότερες επιδόσεις στο σχολείο και μειωμένα κίνητρα μάθησης. Καθίσταται λοιπόν σαφές πως ο βαθμός αυτονομίας που αναγνωρίζουν οι γονείς στα παιδιά τους έχει αντίκτυπο στην σχολική τους επίδοση.

Σχολείο

Ένας ακόμη παράγοντας που επηρεάζει τη σχολική επίδοση είναι και το ίδιο το σχολείο. Ούτως ή άλλως το σχολείο αποτελεί την κατεξοχήν πηγή μετάδοσης γνώσεων και ερεθισμάτων στους μαθητές ενώ παράλληλα αποτελεί και φορέα κοινωνικοποίησης. Έχει διατυπωθεί πως το διδακτικό προσωπικό, η υλικοτεχνική υποδομή, η απόσταση του σχολείου από την κατοικία του μαθητή, το αξιοκρατικό σύστημα επιλογής, είναι ορισμένοι από τους παράγοντες που αφορούν τον ρόλο του σχολείου και επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά, κατά περίπτωση, τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών (Κάτσικας & Καββαδίας, 2000). Αναντίρρητα οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επίδοση των μαθητών. Η επιστημονική τους κατάρτιση από τη μία και το στυλ διδασκαλίας που εφαρμόζουν από την άλλη μπορεί να επηρεάσει την επίδοση των μαθητών. Ένας άρτια καταρτισμένος εκπαιδευτικός που επιμορφώνεται τακτικά και προσπαθεί να εμπλουτίζει τη διδασκαλία του με μεθόδους που λαμβάνουν υπόψη την πολυπολιτισμικότητα, τις μαθησιακές δυσκολίες αλλά και τις μεταβαλλόμενες ανάγκες της κοινωνίας, πετυχαίνει τους προσδοκώμενους εκπαιδευτικούς, κοινωνιολογικούς και παιδαγωγικούς στόχους του σχολείου αλλά και από την άλλη οδηγεί τα παιδιά στη σχολική επιτυχία (Asikhia, 2010). Επίσης οι αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς καθορίζουν και τον βαθμό επίδοσης των παιδιών στο σχολείο. Για παράδειγμα, όταν ένας μαθητής αισθάνεται ότι είναι αποδεκτός από τον δάσκαλο και τους συμμαθητές, του δημιουργεί θετική στάση προς το σχολείο και τον εαυτό του, πράγμα το οποίο αυξάνει ακόμα περισσότερο τις επιδόσεις του (Τζάνη, 1988).

Ένας ακόμη παράγοντας που σχετίζεται άμεσα με τον εκπαιδευτικό και δείχνει να επιδρά καθοριστικά στην επίδοση των μαθητών είναι οι προσδοκίες και οι προσωπικές του φιλοδοξίες. Οι θετικές προσδοκίες που θέτουν οι εκπαιδευτικοί για τις δυνατότητες των μαθητών τους –συνήθως αυτών που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικά στρώματα ή που είναι επιμελείς και επιδεικνύουν συμπεριφορά που συνάδει με τις επιταγές του σχολείου- οδηγούν σε υψηλές σχολικές επιδόσεις εκπληρώνοντας την λεγομένη «αυτοεκπληρούμενη προφητεία». Μέσα σε αυτό το πλαίσιο οι μαθητές έχουν την τάση να εσωτερικεύουν τις «ετικέτες» που τους θέτουν οι εκπαιδευτικοί και να τις εκπληρώνουν με ένα τρόπο προφητικό , με το να γίνονται δηλαδή αυτό που αναμένουν οι εκπαιδευτικοί (Βαρελτζή & Γιαβρίμης, 2018). Παρόμοια είναι και η άποψη της Φραγκουδάκη, η οποία εξηγεί ότι υπεύθυνη για τις διαφορετικές επιδόσεις είναι η «ετικέτα» που δίνει ο εκπαιδευτικός στον κάθε μαθητή. Αυτό συμβαίνει γιατί ο μαθητής, με το πέρασμα του χρόνου, τείνει να προσαρμοστεί και να αφομοιώσει την «ετικέτα» που του έχει αποδοθεί (Φραγκουδάκη, 1985). Αντίθετα όταν ο εκπαιδευτικός τρέφει μη ρεαλιστικές προσδοκίες, τότε τόσο ο ίδιος όσο και οι μαθητές νοιώθουν απογοήτευση που επηρεάζει τόσο την ψυχολογία τους όσο και την σχολική τους επίδοση.

Καταλυτικό στοιχείο της σχολικής επίδοσης των μαθητών αποτελεί και ο τρόπος με τον οποίο ενεργεί ο εκπαιδευτικός και το στυλ διδασκαλίας που υιοθετεί. Όσο πιο κοντά στο μαθησιακό στυλ των μαθητών του (οπτικό, ακουστικό, κιναισθητικό) είναι η μέθοδος διδασκαλίας που εφαρμόζει, τόσο καλύτερη είναι η επίδοσή τους.

Συμπεράσματα

Η βιβλιογραφική διερεύνηση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας κατάδειξε πως σε μεγάλο βαθμό η σχολική αποτυχία δεν είναι αποτέλεσμα ενός μεμονωμένου παράγοντα, αλλά μάλλον ενός συνδυασμού παραγόντων, που άλλος επιδρά περισσότερο και άλλος λιγότερο. Ορισμένες φορές ο ίδιος παράγοντας μπορεί να επιδρά άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά στην σχολική επιτυχία ή υποεπίδοση.

Η πλειοψηφία των ερευνών εστιάζουν στον παράγοντα «οικογένεια-κοινωνικοοικονομική τάξη» ως παράγοντα που μπορεί να επηρεάσει την ακαδημαϊκή επιτυχία ή αποτυχία ενός μαθητή με δεδομένο πως η οικογένεια αποτελεί τον πρώτο και κυριότερο φορέα κοινωνικοποίησης του ατόμου. Ένας εξίσου σημαντικός παράγοντας που επιδρά στη σχολική αποτυχία είναι το ίδιο το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί.

Πέρα όμως από τους κοινωνικούς παράγοντες που φαίνεται να επιδρούν στην επίδοση των μαθητών υπάρχουν και οι θεωρίες που στηρίζονται στους ατομικούς παράγοντες και έχουν ως επίκεντρο τον μαθητή. Η ίδια η προσωπικότητα του μαθητή, η αυτοεκτίμησή του, η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών αλλά και το ίδιο το φύλο αποδεικνύεται πως διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στο αν το παιδί θα δείξει ενδιαφέρον για το σχολείο και τη μάθηση.

Συνεπώς η επίδοση του παιδιού στο σχολείο επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική πράξη αλλά και στη γενικότερη διάπλαση της προσωπικότητας του παιδιού. Κατά τη γνώμη μου δεν μπορεί να αποδοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα σε κάποιον από αυτούς τους παράγοντες μιας και φαίνεται πως συνυπάρχουν και συμπροσδιορίζουν την ακαδημαϊκή πορεία του παιδιού. Αυτό που προκύπτει ξεκάθαρα από τη διερεύνηση του θέματος είναι η ανάγκη αντιμετώπισης των γενεσιουργών αιτιών του με απώτερο στόχο την υιοθέτηση πρακτικών που ενισχύουν την επιτυχία και μειώνουν τη σχολική αποτυχία. Αυτό θα μπορούσε να είναι και το αντικείμενο μελλοντικής μου έρευνας.

Αναφορές

Asikhia, O. (2010). Students and Teachers’ Perception of the Causes of Poor Academic Performance in Ogun State Secondary Schools [Nigeria]:Implications for Couselling for National Development. *European Journal of Social Sciences , 13* (2).

Belfield, C. (2008). The Cost of Early School-leaving and School Failure. Washington DC. Ανάκτηση 24 04, 2021, από http://documents1.worldbank.org/curated/en/903951468089380959/pdf/700260ESW0P1110DCostofSchoolFailure.pdf

Epstein, D., Maw, J., Elwood, J., & Hey, V. (1999). Special issue on boys underachievement. *International Journal of Inclusive Education* .

Giavrimis, P., & Papanis, E. (2008). Sociological Dimensions of School Failure: The Views of Educators and Students of Educational Schools. *The Journal of International Social Research , I* (5), σσ. 326-354.

Hankins, T., & Γαβρόγλου, Κ. (1998). *Επιστήμη και Διαφωτισμός.* Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Imbrosciano, A., & Berlach, R. (2003). Teacher perceptions of the relationships between intelligence, student behaviour, and academic performance. *Issues In Educational Research* (13).

Kazdin, AE.(ed). (2000). *Encyclopedia of Psychology.American Psychological Association.* Washington DC: OxfordUniversity Press.

Khajehpour, M. (2011). Relation between emotional intelligence, parental involvement and academic performance of high school students. *Procedia Social and Behavioural Sciences,* (15), σσ. 1081-1086.

Kirk, S. (1972). *Educating exceptional children,.* Boston: Houghton-Mifflin.

Papadopoulos, M. (1990). *School failure. Report on the prevention and the confrontation of school failure in the high education.* Nicosia: Ministry of Education.

Robinson, K. (1992). Class-room Discipline: power, resistance and gender. A look at teacher perspectives. *Gender and Education, , 4* (3), σσ. 273-287.

Weiner, B. (1985). *An attributional theory of achievement, motivation and emotion.* Psychological review.

Βαρελτζή, Ε., & Γιαβρίμης, Π. (2018). Μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση και η Θεωρίας της «Ετικέτας». *Πανεπιστήμιο Αιγαίου , 2018* (1).

Βασιλούδης, Ι. (2014). Στάσεις που προάγουν την υγεία, διατροφική συμπεριφορά και σχολική επίδοση των μαθητών:συγχρονική μελέτη σε μαθητές της 5ης και 6ης Δημοτικού και σε μαθητές λυκείου στην Ελλάδα (Διδακτορική Διατριβή). Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Γεωργίου, Σ. (1993). Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* (19), σσ. 347-368.

Δήμου, Γ. (1999). Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Εννοιολογικές δαισαφηνίσεις. Στο &. Γ. Χ. Κωνσταντίνου (Επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση.* (σσ. 33-37). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ευκλείδη, Α. (1995). *Ψυχολογία κινήτρων.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζυμβρακάκης, Ι. (2007). Γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές μάθησης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Μελέτη περίπτωσης. Στο Ε. Μακρή-Μπότσαρη (Επιμ.), *Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* (σσ. 90-105). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ -Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Θεοδωράκης, Γ., Γούδας, Μ., & Παπαϊωάννου, Α. (2003). *Η ψυχολογία της υπεροχής στον αθλητισμό.* Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη.

Καστανίδου, Σ. (2000). Κοινωνική μεταβολή και οικογένεια. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* (110), σσ. 65-74.

Κάτσικας, Χ., & Καββαδίας, Γ. (2000). *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση – Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην ελληνική εκπαίδευση (1960 - 1994).* Αθήνα : Gutenberg.

Κοκκινάκη, Φ. (2005). *Κοινωνική ψυχολογία: εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κορντιέ, Α. (1995). *Κουμπούρες δεν υπάρχουν. Ψυχανάλυση και σχολική αποτυχία.* Αθήνα: Ολκός.

Κρόκου, Ζ. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες στο «Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης».* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παπακωνσταντίνου, Π. (2015). Οι τέσσερις «εποχές» της σχολικής αποτυχίας. Στο Θ. Θάνος, Α. Μπούνα, & Ε. Τόλιος (Επιμ.), *Η Έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαιίδευσης.Παρόν και προοπτικές.* (σ. 28). Αθήνα: Gutenberg.

Τζάνη, Μ. (1988). *Σχολική Επιτυχία. Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Φλουρής, Γ. (2004). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων. .* Αθήνα: Γρηγόρη.

Φραγκουδάκη, α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης.* Αθήνα: Παπαζήσης.

Φρόση, Λ., & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2001). *«Αν τα αγόρια διαβάζανε όσο τα κορίτσια,η διαφορά θα ήταν χαώδης...»: Οι απόψεις εκπαιδευτικώνδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για.* Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Ψυχολογίας, Θεσσαλονίκη.

Χρυσάκης, Μ. (1989). Οικογενειακές επενδυτικές πρακτικές των φτωχών και των μη φτωχών και εκπαιδευτικές ανισότητες. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών* (75), σσ. 89-120.

Η αυτοεκτίμηση των αδελφών ατόμων με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος: Ανασκόπηση ερευνητικών δεδομένων

Κουκουρίκη Ευαγγελία, PhD, M.Ed,
Ειδική Παιδαγωγός, Διδάκτωρ Ειδικής Αγωγής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
evangeliakoukouriki@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μία βιβλιογραφική ανασκόπηση που εστιάζει στην διερεύνηση της αυτοεκτίμησης στα τυπικώς αναπτυσσόμενα αδέλφια των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Σκοπός της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης είναι να αναδείξει τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα σχετικά με το συναίσθημα της αυτοεκτίμησης στα αδέλφια ατόμων με ΔΑΦ. Αρχικά επιχειρείται ο εννοιολογικός προσδιορισμός της αυτοεκτίμησης, ενώ στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των διεθνών ερευνών αλλά και των περιορισμένων ελληνικών μελετών αναφορικά με τη διερεύνηση της αυτοεκτίμησης στον ειδικό αυτό πληθυσμό. Η παρούσα εργασία ολοκληρώνεται με την συζήτηση των αποτελεσμάτων της βιβλιογραφικής επισκόπησης, την κριτική των ερευνών σε επίπεδο μεθοδολογίας καθώς και με προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Λέξεις κλειδιά: αυτοεκτίμηση, τυπικώς αναπτυσσόμενα αδέλφια, διαταραχή αυτιστικού φάσματος.

Εισαγωγή

Καθώς οι πρώτες ερευνητικές μελέτες επικεντρωμένες στις εμπειρίες των αδερφών ατόμων με ΔΑΦ και στις αδερφικές σχέσεις (Kaminsky & Dewey, 2001; Knott et al., 1995; Roeyers & Mycke, 1995; Ross & Cuskelly, 2006) αποκάλυψαν την σημαντική επίδραση των ΔΑΦ στον/την δίχως ΔΑΦ αδερφό/ή, το ενδιαφέρον των ερευνητών άρχισε να στρέφεται στη διερεύνηση της ψυχολογικής ευημερίας του τελευταίου. Σε αυτό συνέβαλε τόσο η συνειδητοποίηση ότι η αδελφική σχέση αποτελεί τη μακροβιότερη και την πιο επιδραστική σχέση που μπορεί να έχει κάποιος στη ζωή του (Cicirelli, 1995), αλλά και το γεγονός ότι τα ενήλικα αδέρφια αποτελούν κατά πλειοψηφία τους μελλοντικούς φροντιστές των ατόμων με ΔΑΦ (Hall & Rossetti, 2018; Nuttall, et al., 2018; Rossetti, et al., 2018). Αναφορικά με την αποτύπωση των ψυχολογικών χαρακτηριστικών στα τυπικώς αναπτυσσόμενα αδέρφια παιδιών με ΔΑΦ, τα ερευνητικά δεδομένα στην Ελλάδα είναι εξαιρετικά περιορισμένα. Συγκεκριμένα, η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε έναν μικρό αριθμό μελετών που στόχο είχαν τη διερεύνηση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής σε δείγμα αδερφών ατόμων με ΔΑΦ (Stampoltzis et al., 2014) καθώς και σε αδέρφια ατόμων με ποικίλες αναπτυξιακές διαταραχές (Tsamparli et al., 2011). Ανάλογα συμπεράσματα αποτυπώνονται και στην πρόσφατη ανασκόπηση ευρημάτων των Συριοπούλου-Δελλή και Λόη (2019), όπου επισημαίνεται η έλλειψη ερευνητικών δεδομένων αναφορικά με τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των αδερφών παιδιών με ΔΑΦ στην Ελλάδα.

Σκοπός της εργασίας

Η παρούσα εργασία στοχεύει να παρουσιάσει τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά της αυτοεκτίμησης των τυπικώς αναπτυσσόμενων αδελφών ατόμων με ΔΑΦ μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση διεθνών και ελληνικών ερευνητικών μελετών.

Εννοιολογικός προσδιορισμός της αυτοεκτίμησης/ αυτοαντίληψης

Σήμερα, στην επιστήμη της ψυχολογίας η έννοια του εαυτού προσδιορίζεται ως μία πολυδιάστατη εννοιολογική κατασκευή, η οποία εμπεριέχει πολλές γνωστικές συναισθηματικές και συμπεριφορικές πτυχές (Ευκλείδη & Καντάς, 2000; Μακρή-Μπότσαρη,

2001; Shavelson & Marsh, 1986). Ακολούθως, η μελέτη της αυτοεικόνας αποτελεί από τις συχνότερα μελετώμενες έννοιες στον τομέα της κοινωνικής ψυχολογίας (Baumeister, 1993; Wylie, 1979), καθώς ιδιαίτερα σε σχέση με την παιδική ηλικία η θετική εικόνα εαυτού αποτελεί θετικό πρόσημο ψυχικής υγείας και κοινωνικής προσαρμογής. Η αυτοεικόνα ως εννοιολογική κατασκευή συνίσταται στον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Στη βιβλιογραφία συναντάμε τις έννοιες αυτοαντίληψη (self-perception) ή αυτοεικόνα (self-image) και αυτοεκτίμηση (self-esteem) ή γενική αυταξία (global self-worth) ως έννοιες στενά συνδεδεμένες, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις χρησιμοποιούνται χωρίς διάκριση ή εννοιολογική αποσαφήνιση (Santrock, 2009). Παρόλο που η αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση είναι οι δύο βασικές συνιστώσες της έννοιας του εαυτού (Srivastava & Joshi, 2014), οι οποίες ενέχουν το στοιχείο της αυτοαξιολόγησης, παρουσιάζουν διακριτές εννοιολογικές διαφορές.

Σύμφωνα με την Harter, οι διαφορές μεταξύ των δύο εννοιών εστιάζονται στο ότι η αυτοαντίληψη αναφέρεται στη γνωστική πλευρά της έννοιας του εαυτού και αντιπροσωπεύει μια δήλωση, μια περιγραφή ή μια πεποίθηση του ατόμου για τον εαυτό του (η οποία αναφέρεται σε μεμονωμένες όψεις ή και στη συνολική εικόνα που έχει κάποιος για τον εαυτό του), ενώ παράλληλα σχετίζεται με τη διαμόρφωση των γνωστικών σχημάτων από το άτομο για τον εαυτό του (Λεονταρή, 1996; Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Από την άλλη πλευρά, η αυτοεκτίμηση αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά της έννοιας του εαυτού και σχετίζεται με τη γενική άποψη του ατόμου για τον εαυτό του και την αξία του, ενώ συνδέεται περισσότερο με τη συναισθηματική επένδυση της ψυχολογικής ταυτότητας του ατόμου. Με άλλα λόγια, αντιπροσωπεύει το βαθμό στον οποίο κάποιος αποδέχεται και αποδοκιμάζει τον εαυτό του (Λεονταρή, 1996; Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση αποτελούν τις δύο διαστάσεις της αντίληψης του εαυτού, ενώ είναι αλληλένδετες καθώς η έννοια της αυτοεκτίμησης αποτελεί μέρος της ευρύτερης αυτοαντίληψης του ατόμου (Haney & Durlak, 1998). Ακολούθως, σύμφωνα με τον Rogers (1969), υπάρχουν τρεις πλευρές της αυτοαντίληψης:

Αυτο-εικόνα (πώς βλέπουμε τον εαυτό μας): Η εικόνα του κάθε ατόμου είναι ένα μείγμα διαφορετικών χαρακτηριστικών, συμπεριλαμβανομένων των φυσικών χαρακτηριστικών, των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και των κοινωνικών ρόλων. Η αυτο-εικόνα δεν συμπίπτει απαραίτητα με την πραγματικότητα, καθώς ορισμένοι άνθρωποι μπορεί να έχουν μια φουσκωμένη εικόνα του εαυτού τους, ενώ άλλοι μπορεί να αντιλαμβάνονται ή να υπερβάλλουν στις ατέλειες και τις αδυναμίες, που οι άλλοι δεν βλέπουν.

Αυτοεκτίμηση (πόσο πολύ εκτιμάμε τον εαυτό μας): Ορισμένοι παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν την αυτοεκτίμηση, συμπεριλαμβανομένου του τρόπου με τον οποίο συγκρίνουμε τους εαυτούς μας με τους άλλους και τον τρόπο με τον οποίο οι άλλοι ανταποκρίνονται σε εμάς. Όταν οι άνθρωποι ανταποκρίνονται θετικά στη συμπεριφορά μας, είναι πιο πιθανό να αναπτύξουμε θετική αυτοεκτίμηση. Αντίθετα, όταν συγκρίνουμε τους εαυτούς μας με άλλους και βρισκόμαστε ελλιπείς, είναι πιθανό να έχει αρνητικό αντίκτυπο στην αυτοεκτίμηση μας.

Ιδανικός εαυτός (το πώς θέλουμε να είμαστε): Σε πολλές περιπτώσεις, ο τρόπος που βλέπουμε τους εαυτούς μας και πώς θα θέλαμε να δούμε τους εαυτούς μας δεν ταιριάζουν.

Δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της αυτοεκτίμησης καθώς οι ορισμοί της διαφοροποιούνται ανάλογα με το θεωρητικό υπόβαθρο των ερευνητών του χώρου. Ο James (1980/1963) υπήρξε ο πρώτος ψυχολόγος που ασχολήθηκε ερευνητικά με την έννοια της αυτοεκτίμησης, την οποία όρισε ως την αναλογία των επιτυχιών του ατόμου προς τις υποτιθέμενες δυνατότητες του. Επίσης, διατύπωσε την υποκειμενικότητα της αυτοεκτίμησης, καθώς οι επιτυχίες του ατόμου θα πρέπει να συμβαδίζουν με τις προσωπικές του φιλοδοξίες και επιδιώξεις και συνεπώς δεν είναι αντικειμενικά μετρήσιμες.

Αντίστοιχα, ο White (1963) προσέγγισε την αυτοεκτίμηση ως ένα ψυχοδυναμικό φαινόμενο το οποίο εξελίσσεται σταδιακά και βρίσκεται σε άμεση αλληλεπίδραση με την εκάστοτε εμπειρία και συμπεριφορά του ατόμου. Σύμφωνα με τον White η αυτοεκτίμηση αποτελείται από την εσωτερική (τις προσωπικές επιδιώξεις) και την εξωτερική (την επιβεβαίωση που λαμβάνει το άτομο από τους άλλους). Από τους πιο γνωστούς είναι ο ορισμός του Rosenberg (1979), ο οποίος όρισε την αυτοεκτίμηση ως το σύνολο των σκέψεων και συναισθημάτων που έχει το άτομο απέναντι σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, τον εαυτό του. Σύμφωνα με τον Rosenberg, η αυτοεκτίμηση έχει βαθιές κοινωνιολογικές ρίζες και επιρροές. Ένας πιο σύγχρονος ορισμός, ορίζει την αυτοεκτίμηση ως ένα οριοθετημένο αξιολογικό στοιχείο της αυτοαντίληψης, το οποίο αντιπροσωπεύει τη συνολική εντύπωση που έχει ένα άτομο για τον εαυτό του, ως άξιο ή ανάξιο (Baumeister, 1998).

Επιπρόσθετα, από αναπτυξιακής πλευράς, οι έννοιες της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης είναι ιδιαίτερα σημαντικές καθώς συνδιαμορφώνουν την έννοια του εαυτού και επηρεάζουν πολυδιάστατα το άτομο καθόλη τη διάρκεια της εξελικτικής του πορείας έως και την ενήλικη ζωή του (Πλατσίδου & Οκαλίδου, 2009) .

Διεθνή ερευνητικά δεδομένα για την αυτοεκτίμηση/αυτοαντίληψη στα αδέρφια ατόμων με ΔΑΦ

Τα ερευνητικά δεδομένα που επικεντρώνονται στη διερεύνηση της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης στα τυπικώς αναπτυσσόμενα αδέρφια ατόμων με ΔΑΦ είναι σχετικά περιορισμένα, όπως προέκυψε από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας. Αρχικά, οι Bagenholm και Gillberg (1991), στην ποιοτική τους έρευνα δεν βρήκαν διαφορές αναφορικά με την αυτοεκτίμηση μεταξύ των αδερφών ατόμων με ΔΑΦ και των ομάδων σύγκρισης. Σε αντίστοιχα συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα των Rodrigue et al. (1993) οι οποίοι διερεύνησαν την ψυχοκοινωνική προσαρμογή και την αυτοαντίληψη σε αδέρφια παιδιών με αυτισμό, με σύνδρομο Down και τυπικώς αναπτυσσόμενα, μέσης και εφηβικής ηλικίας. Συγκεκριμένα, στην μελέτη αυτή δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών ομάδων αναφορικά με την αυτοαντίληψη, ενώ η υψηλή αντιληπτή επάρκεια της ομάδας των αδερφών παιδιών με αυτισμό παρουσίασε σημαντική συσχέτιση με την μεγαλύτερη συζυγική ικανοποίηση και στους δύο γονείς τους. Η αυτοαντίληψη των αδερφών ΔΑΦ διερευνήθηκε, επίσης, στη διαχρονική έρευνα των Fisman et al. (2000) ως μεταβλητή ελέγχου -μέσω του ερωτηματολογίου *Self-Perception Profile for Children-* για την ψυχοκοινωνική προσαρμογή του τυπικώς αναπτυσσόμενου αδερφού, αλλά τα αποτελέσματα δεν έδειξαν ότι ο συγκεκριμένος παράγοντας είχε κάποια σημαντική επίδραση στα ευρήματα.

Από την άλλη πλευρά, στη μελέτη που υλοποιήθηκε στην Αμερική από τον Mates (1990) και στην οποία συμμετείχαν 33 σχολικής ηλικίας αδέρφια παιδιών με ΔΑΦ, αναφέρονται ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα στην αυτοεκτίμησή τους. Συγκεκριμένα, στην έρευνα διερευνήθηκε η αυτοεκτίμηση και η προσαρμογή των αδερφών στο σχολείο και στο σπίτι μέσω ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς και ετεροαναφοράς από τους γονείς και τους δασκάλους. Για την αυτοεκτίμηση χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο *Piers–Harris Children's Self-Concept Scale,* ενώ τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι η αυτοεκτίμηση των αδερφών ήταν υψηλότερη από την αντίστοιχη μέση βαθμολογία των τυπικών δειγμάτων του εργαλείου. Αξιολογήθηκαν, επίσης, δημογραφικές μεταβλητές, όπως το φύλο και το μέγεθος της οικογένειας, οι οποίες βρέθηκε ότι δεν είχαν επίδραση στην αυτοεκτίμηση των αδερφών παιδιών με ΔΑΦ. Ως μεθοδολογικές αδυναμίες της έρευνας θα πρέπει να σημειωθούν η έλλειψη ομάδας σύγκρισης και το γεγονός ότι οι οικογένειες των συμμετεχόντων αδερφών παιδιών με ΔΑΦ επιλέχθηκαν βάση της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα παρέμβασης TEACCH του Chapel Hill TEACCH Center, στη Νότια Καρολίνα των Η.Π.Α. Συνακόλουθα, τα υψηλά επίπεδα εξειδικευμένης υποστήριξης που λάμβαναν οι

συμμετέχουσες οικογένειες είναι πιθανό να επιδρούν στα συγκεκριμένα αποτελέσματα των τυπικώς αναπτυσσόμενων αδερφών.

Σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα κατέληξε η έρευνα των Verte et al. (2003), οι οποίοι διερεύνησαν μεταξύ άλλων, την κοινωνική ικανότητα και την αυτοεικόνα σε 29 αδέρφια παιδιών με ΥΛΑ και στα 29 αδέρφια τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών της ομάδας σύγκρισης. Επίσης, η μελέτη αυτή εκτός από διαφορές μεταξύ των δύο φύλων και μεταξύ ηλικιών, είχε σκοπό να διερευνήσει σε ποιο βαθμό τα ευρήματα, αναφορικά με την κοινωνική δεξιότητα των αδερφών παιδιών με ΥΛΑ ήταν πιθανό να αποδοθούν στη διαμεσολάβηση της αυτοεικόνας τους. Τα συμμετέχοντα τυπικώς αναπτυσσόμενα αδέρφια ήταν μεταξύ 6-16 ετών, και ήταν ταυτισμένα με τα υποκείμενα της ομάδας σύγκρισης σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, τη σειρά γέννησης, την ηλικιακή διαφορά με τον αδερφό/ή με ΥΛΑ και το μέγεθος της οικογένειας, καθώς και σε σχέση με το φύλο και την ηλικία του παιδιού αναφοράς (παιδί με ΥΛΑ). Χρησιμοποιήθηκαν το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς *Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters* (MESSY) για την αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και το *Self-Description Questionnaire I and II* (SDQ-I & SDQ-II) αναφορικά με την αυτοεικόνα. Τα αποτελέσματα έδειξαν διαφορές φύλου και ηλικίας, καθώς από τα τυπικώς αναπτυσσόμενα αδέρφια της ομάδας παρατήρησης, τα έφηβα κορίτσια (ηλικίας 12 έως 16 ετών) είχαν πιο θετική αυτοεκτίμηση και αυτοεικόνα από τις αδερφές αντίστοιχης ηλικίας της ομάδας σύγκρισης. Επίσης, οι αδερφές της ομάδας παρατήρησης ανέφεραν υψηλότερη κοινωνική δεξιότητα για τον εαυτό τους συγκριτικά με τις αδερφές της ομάδας σύγκρισης. Η μελέτη αυτή ήταν η πρώτη που συνέδεσε την αυτοεικόνα των τυπικώς αναπτυσσόμενων αδερφών της ομάδας παρατήρησης (ΥΛΑ) με το βαθμό της κοινωνικής τους δεξιότητας, καθώς τα αδέρφια με περισσότερο αρνητική αυτοεικόνα είχαν μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες, ενώ τα αδέρφια με πιο θετική αυτοεικόνα παρουσίαζαν υψηλότερη βαθμολογία στον κοινωνικό τομέα. Και στη μελέτη αυτή τα πάσχοντα αδέρφια με ΥΛΑ παρακολουθούσαν εντατικό πρόγραμμα παρέμβασης σε κέντρο με οικοτροφείο, για τις ανάγκες του οποίου παρέμεναν για 4 μέρες της εβδομάδας εντός (με διανυκτέρευση) και συνεπώς μακριά από την οικογένειά τους.

Στη συγκριτική έρευνα των Macks και Reeve (2007), υλοποιημένη επίσης στην Αμερική, διερευνήθηκαν μεταξύ άλλων χαρακτηριστικών, η αυτοεκτίμηση στα αδέρφια παιδιών με ΔΑΦ, μέσω του ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*. Στη μελέτη αυτή, η οποία περιελάμβανε 51 αδέρφια παιδιών με ΔΑΦ ηλικίας 7 έως 17 ετών και 36 αδέρφια παιδιών τυπικώς αναπτυσσόμενα ως ομάδα σύγκρισης, μελετήθηκαν, επίσης, διάφορες δημογραφικές μεταβλητές του συμμετέχοντος παιδιού: γένος, ηλικία, σειρά γέννησης, ετήσιο οικογενειακό εισόδημα και συνολικός αριθμός παιδιών της οικογένειας. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι τα αδέρφια της ομάδας παρατήρησης είχαν περισσότερο θετική αυτοεικόνα σε σχέση με τα αδέρφια της ομάδας σύγκρισης, καθώς και μια πιο θετική αντίληψη για το σύνολο των προσωπικών χαρακτηριστικών τους σε σύγκριση με τα αδέλφια των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών. Συγκεκριμένα, ενώ τα αδέρφια της ομάδας σύγκρισης παρουσίασαν βαθμολογία εντός του μέσου όρου στο ερωτηματολόγιο αυτοεκτίμησης, τα αδέρφια της ομάδας ΔΑΦ παρουσίασαν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία σε σχέση με τον μέσο όρο των υπολοίπων. Οι Macks και Reeve ερμήνευσαν τα αποτελέσματα αυτά ως πιθανή απόρροια της σύγκρισης των τυπικώς αναπτυσσόμενων αδερφών με τον/την αδελφό/ή τους με αυτισμό, είτε ως ένδειξη μεγαλύτερης ωριμότητας σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, λόγω της ύπαρξης του ατόμου με αυτισμό εντός της οικογένειας. Πρότειναν, επίσης, τη χρήση πολλαπλών πηγών πληροφόρησης στην έρευνα για τα χαρακτηριστικά προσαρμογής των αδερφών ατόμων με ΔΑΦ, καθώς και την ανάγκη για προσεκτική αξιολόγηση διαφόρων δημογραφικών παραγόντων.

Σε μια άλλη μικρής έκτασης μελέτη, η οποία υλοποιήθηκε από τους Rao και Beidel (2009) διερευνήθηκαν ατομικοί και οικογενειακοί παράγοντες της επίδρασης του ΥΛΑ τόσο στα παιδιά με ΥΛΑ, όσο και στα αδέρφια τους. Βρέθηκε ότι η αυτοεκτίμηση των τυπικώς

αναπτυσσόμενων αδερφών, όπως αξιολογήθηκε με το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς *Piers–Harris Children's Self-Concept Scale, 2nd edition,* δεν διέφερε σε σχέση με την ομάδα σύγκρισης αδερφών τυπικώς αναπτυσσόμενων, καθώς τα υπό διερεύνηση αδέρφια ΥΛΑ παρουσιάζουν βαθμολογία αντίστοιχη της μέσης τιμής των τυπικών δειγμάτων. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 15 αδέρφια στην ομάδα παρατήρησης και 14 στην ομάδα σύγκρισης.

Στην συγκριτική έρευνα της Cebula (2012), διερευνήθηκαν μεταξύ άλλων και η αυτοεκτίμηση σε αδέρφια παιδιών με ΔΑΦ μέσω της κλίμακας *Piers–Harris Children's Self-Concept Scale.* Στην μελέτη αυτή έγινε σύγκριση μεταξύ τριών ομάδων τυπικώς αναπτυσσόμενων αδερφών των οποίων οι οικογένειες είτε συμμετείχαν σε πρόγραμμα *εφαρμοσμένης ανάλυσης συμπεριφοράς* (*Applied Behavior Analysis–ABA*), είτε ήταν πρώην συμμετέχοντες του προγράμματος ABA, είτε δεν συμμετείχαν σε κανένα εντατικό πρόγραμμα παρέμβασης. Τα 45 συμμετέχοντα αδέρφια παιδιών με ΔΑΦ της ομάδας στόχου παρουσίασαν παρόμοιους μέσους όρους στη βαθμολογία του ερωτηματολογίου αυτοεκτίμησης σε σύγκριση με την ομάδα των αδερφών με πρότερη συμμετοχή στο ABA. Οι μικρές διαφορές που βρέθηκαν μεταξύ των ομάδων δεν ήταν στατιστικά σημαντικές, ενώ ένα πανομοιότυπο ποσοστό (91%) της κάθε ομάδας παρουσίασε συνολική βαθμολογία στο μέσο έως υψηλό εύρος τιμών του ερωτηματολογίου *Piers–Harris Children's Self-Concept Scale.*

Ερευνητικά δεδομένα για την αυτοεκτίμηση/αυτοαντίληψη στα αδέρφια ατόμων με ΔΑΦ στην Ελλάδα

Επιπλέον, σε μια από τις ελάχιστες δημοσιευμένες και σχετικά πρόσφατη μελέτη των Stampoltzis et al. (2014) μελετήθηκε η ψυχοσυναισθηματική προσαρμογή 22 τυπικώς αναπτυσσόμενων αδερφών παιδιών με ΔΑΦ ηλικίας 8-18 ετών, σε σχέση με τη διάσταση της αυτοεκτίμησης και της σχολικής επίδοσης. Η έρευνα αυτή μελετά, επίσης, τη σχέση και τη στάση των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών απέναντι στον/ην αδερφό/ή του/της, καθώς και τη στάση του ευρύτερου περιβάλλοντος απέναντι στα αδέρφια με ΔΑΦ. Οι συμμετέχοντες γονείς κλήθηκαν να συμπληρώσουν το *Sibling Inventory of Behavior* -(*SIB)* σχετικά με την αλληλεπίδραση μεταξύ των αδερφών και το *SDQ* σχετικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς των υπό διερεύνηση τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών. Τα συμμετέχοντα αδέρφια αξιολόγησαν την αυτοεκτίμηση τους με το ερωτηματολόγιο *Self-Perception Profile for Children and Adolescents (SPPCA)* και την αδερφική τους σχέση με το ερωτηματολόγιο *Siblings Problems Questionnaire (SPQ).* Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων υποστηρίζεται ότι οι κοινωνικές σχέσεις των τυπικώς αναπτυσσόμενων αδερφών ατόμων με ΔΑΦ βρίσκεται σε ικανοποιητικό επίπεδο, ενώ η αυτοεκτίμηση ενδεχομένως να λειτουργεί ως ενδιάμεσος παράγοντας στις αδερφικές συναλλαγές και σχέσεις με το άτομο με ΔΑΦ, επηρεάζοντας τόσο τη δομή όσο και την ποιότητα της αδερφικής σχέσης.

Μία ακόμη ελληνική μελέτη επικεντρώθηκε στην γενικότερη ψυχοκοινωνική προσαρμογή σε μικρό δείγμα αδερφών ατόμων με διαφορετικούς τύπους αναπηρίας. Στη μελέτη των Tsamparli et al. (2011) διερευνήθηκαν βασικά στοιχεία της προσωπικότητας αδερφών παιδιών με αναπηρίες (ΠΑ), οι αναπαραστάσεις της οικογενειακής λειτουργικότητας και της φιγούρας των γονέων, καθώς και οι αδερφικές σχέσεις. Στην έρευνα συμμετείχαν 17 αδέρφια ΠΑ ηλικίας μεταξύ 4-21 ετών και 34 αδέρφια παιδιών χωρίς αναπηρίες ηλικίας 3-23 ετών ως ομάδα σύγκρισης. Οι τύποι της αναπηρίας στην ομάδα των υπό διερεύνηση αδερφών, είχαν ως εξής: 30% εγκεφαλική παράλυση, 30% νοητικές αναπηρίες, 10% αυτισμό, 10% πολλαπλές αναπηρίες, 5% με σύνδρομο Klinefelter και 5% με σύνδρομο Simpson-Golabi-Behmel. Στα αδέρφια (και των δύο ομάδων) ηλικίας 10 ετών και άνω χορηγήθηκαν μια σειρά από ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, τα οποία αξιολογούσαν την αυτοαντίληψη (*Self-concept Scale for Children Lipsitt),* την μοναξιά (*Children's Loneliness Questionnaire*), την αυτοεκτίμηση *(Hare Self-Esteem Scale)*, και την οικογενειακή λειτουργικότητα *(Family Adaptability Cohesion Evaluation Scale (FACES-III)*.

Χορηγήθηκε επίσης και η *Δοκιμασία Θεματικής Απόκρισης* (*Thematic Apperception Test (TAT)*. Στα αδέρφια ηλικίας 3 έως 10 ετών χορηγήθηκαν το προβολικό τεστ CAT (*Children's Apperception Test)* και το προβολικό τεστ ζωγραφικής της Οικογένειας *(Le dessin de famille),* ενώ οι γονείς απάντησαν σε ερωτήσεις μέσω ημι-δομημένης συνέντευξης. Από τα αποτελέσματα δεν προέκυψαν διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων αναφορικά με την αυτοεκτίμηση και τα αισθήματα μοναξιάς των αδερφών. Τα αδέρφια της ομάδας ΠΑ ηλικίας 10-22 φάνηκε ότι βίωναν μεγαλύτερο άγχος αποτυχίας. Σχετικά με την αναπαράσταση της οικογενειακής λειτουργικότητας στα αδέρφια ηλικίας 3-10 ετών, δεν υπήρξε σημαντικά στατιστική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων, ενώ στην ομάδα παιδιών ΠΑ η κυρίαρχη φιγούρα ήταν η μητρική. Επιπρόσθετα, τα αδέρφια της ομάδας ΠΑ βίωσαν ως εχθρικό το κοινωνικό περιβάλλον, ενώ οι αδερφικές σχέσεις, όπως αναδείχθηκαν μέσω των συνεντεύξεων των γονέων χαρακτηρίστηκαν ως απόμακρες, η συμπεριφορά ως εξαρτημένη, ενώ τα κορίτσια αναλάμβαναν γονικούς ρόλους.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, τα ευρήματα από την προηγηθείσα βιβλιογραφική επισκόπηση αναφέρουν φυσιολογικά επίπεδα αυτοεκτίμησης στα αδέρφια παιδιών με ΔΑΦ (Bagenholm & Gillberg, 1991; Cebula, 2012; Fisman et al., 2000; Macks & Reeve, 2007; Rodrigue et al., 1993; Rao & Beidel, 2009; Verte et al., 1993). Αντίστοιχα είναι και τα ευρήματα από τις ελληνικές έρευνες. Ειδικότερα, στην μελέτη των Stampoltzis et al. (2014) στην οποία βρέθηκε ότι η αυτοεκτίμηση των 22 συμμετεχόντων αδερφών ατόμων με ΔΑΦ ηλικίας 8-18 ετών, λειτουργεί ως διαμεσολαβητικός παράγοντας στις αδερφικές συναλλαγές και σχέσεις με το άτομο με ΔΑΦ και αποτελεί σημαντικό παράγοντα, ο οποίος επηρεάζει τα ποιοτικά χαρακτηριστικά και τη δομή της αδερφικής σχέσης. Επίσης, υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης αναφέρονται και στην έρευνα των Tsamparli et al. (2011), η οποία διεξήχθη στη Ρόδο, στην οποία διερευνήθηκε η αυτοεκτίμηση σε 17 αδέρφια (ηλικίας 4-21) ατόμων με διαφορετικές αναπτυξιακές αναπηρίες. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι το σύνολο τόσο των διεθνών όσο και των περιορισμένων ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στον ελληνικό χώρο, συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι η αυτοεκτίμηση των αδερφών ατόμων με ΔΑΦ κινείται σε επίπεδα εντός του φυσιολογικού, παρόλο που οι προαναφερόμενες έρευνες χρησιμοποιούν διαφορετικά εργαλεία μέτρησης.

Από την άλλη πλευρά, η κριτική των προαναφερθέντων ερευνών επικεντρώνεται σε ορισμένα μεθοδολογικά ζητήματα. Πιο ειδικά, οι περισσότερες από τις έρευνες, οι οποίες μελέτησαν την αυτοεκτίμηση- συνήθως μέσα στα πλαίσια της ευρύτερης διερεύνησης της ψυχολογικής προσαρμογής των τυπικώς αναπτυσσόμενων αδερφών παιδιών με ΔΑΦ- περιλάμβαναν μικρό ή σχετικά μικρό αριθμό (15 έως 50) συμμετεχόντων αδερφών (Cebula., 2012; Fisman et al., 2000; Macks & Reeve, 2007; Mates, 1990; Rodrigue et al., 1993; Rao & Beidel, 2009; Stampoltzis et al., 2014; Verte et al., 1993), και μικτές ομάδες συμμετεχόντων (παιδιών και εφήβων) (Cebula, 2012; Fisman et al., 2000; Macks & Reeve, 2007; Rodrigue et al., 1993; Stampoltzis et al., 2014; Verte et al., 1993). Επιπλέον, σε ορισμένες μελέτες οι οικογένειες των συμμετεχόντων παιδιών είτε ανιχνεύτηκαν μέσω οργανισμών που προσφέρουν δομημένα προγράμματα παρέμβασης, όπως το *TEACCH*, στα οποία συμμετείχαν (Mates, 1990), είτε παρακολουθούσαν κάποιο άλλο εντατικό πρόγραμμα παρέμβασης, όπως το *ABA* (Cebula, 2012), ή τα αδέρφια με ΔΑΦ (πάσχοντα) παρέμεναν για το μεγαλύτερο μέρος της εβδομάδας (4 νύχτες) σε κέντρο παρέμβασης (semi-residential programme) (Verte et al., 1993). Είναι πιθανό οι μεθοδολογικές αυτές αδυναμίες να επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τα ευρήματα, γεγονός που επισημαίνεται από τους ερευνητές του πεδίου των αδερφών ατόμων με ΔΑΦ (Hodapp et al., 2005). Μελλοντικές έρευνες οι οποίες θα συμπεριλαμβάνουν μεγαλύτερα δείγματα αδελφών και θα υλοποιηθούν σε συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες θα μπορέσουν να επιβεβαιώσουν ή όχι τα προαναφερθέντα ερευνητικά ευρήματα.

Αναφορές

Bågenholm, A. & Gillberg, C. (1991). Psychosocial effects on siblings of children with autism and mental retardation: A population-based study. *Journal of Mental Deficiency Research, 35*, 291–307.

Baumeister, R. F. (1993). Understanding the inner nature of self-esteem. In R.F. Baumeister (Ed.), *Self - esteem: the puzzle of low self-regard* (pp. 201-218). Plenum.

Baumeister, R. F. (1998). (pp. 680-740). In Gillbert, D., Fiske, S. & Lindzey, G. (Eds.). *The handbook of social psychology*. Random House.

Cebula, K. R. (2012). Applied Behavior Analysis programs for autism: sibling psychosocial adjustment during and following intervention use. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 42, 847–862.

Cicirelli, V. G. (1995). *Sibling relationships across the life span*. Plenum Press.

Fisman, S., Wolf, L., Ellison, D. & Freeman, T. (2000). A longitudinal study of children with chronic disabilities. *Canadian Journal of Psychiatry*, *45,* 369-375.

Hall, S. A. & Rossetti, Z. (2018). The roles of adult siblings in the lives of people with severe intellectual and developmental disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 31*(3), 423-434.

Haney, P. & Durlak, J. A. (1998). Changing self-esteem in children and adolescents: A meta-analytical review. *Journal of Clinical Child Psychology, 27*(4), 423-433.

Hodapp, R. M., Glidden, L. M. & Kaiser, A. P. (2005). Siblings of persons with disabilities: Toward a research agenda. *Mental Retardation, 43*, 334–338.

James, W. (1980/1963). *The principles of psychology*. Holt, Rinehart, & Winston.

Kaminsky, L. & Dewey, D. (2001). Siblings relationships of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *31*(4), 399–410.

Knott, F., Lewis, C. & Williams, T. (1995). Sibling interaction of children with learning disabilities: A comparison of autism and Down's syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 6*, 965–976.

Macks, R. J. & Reeve, R., E. (2007). The adjustment of non-disabled siblings of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *37*(6),1060–1067.

Mates, T. E. (1990). Siblings of autistic children: Their adjustment and performance at home and in school. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 20, 545–553.

Nuttall, A. K., Coberly, B. & Diesel, S. J. (2018). Childhood caregiving roles, perceptions of benefits, and future caregiving intentions among typically developing adult siblings of individuals with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* (4), 1199–1209.

Rao, P. A., & Beidel, D. C. (2009). The impact of children with high functioning autism on parental stress, sibling adjustment, and family functioning. *Behavior Modification, 33*(4), 437–451.

Rodrigue, J. R., Geffken, G. R. & Morgan, S. B. (1993). Perceived competence and behavioral adjustment of siblings of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 23*(4), 665–674.

Roeyers, H. & Mycke, K. (1995). Siblings of a child with autism, with mental retardation and with a normal development. *Child: Care, Health and Development*, *21*(5), 305–319.

Rogers, C. A. (1959). Theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. In: S Koch, ed. *Psychology: A Study of a Science. Vol. 3: Formulations of the Person and the Social Context.* McGraw-Hill.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Basic Books.

Ross, P. & Cuskelly, M. (2006). Adjustment, sibling problems and coping strategies of brothers and sisters of children with autistic spectrum disorder. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, *31*(2), 77–86.

Rossetti, Z., Harbaugh, A.G. & Hall, S.A. (2018). Patterns of Adult Sibling Role Involvement with Brothers and Sisters with Intellectual and Developmental Disabilities. *Journal of Developmental Physical Disability*, 30, 527–543.

Santrock, J.W. (2009) Educational Psychology (4th Edition) NY: Mc Graw Hill.

Shavelson, R. J. & Marsh, H. (1986). On the structure of self-concept: In R. Schwarzer (Ed.), *Anxiety and Cognitions* (pp. 305-330). N.J. Erlbaum.

Srivastava, R. & Joshi, S. (2014). Relationship between self-concept and self-esteem in adolescents. *International Journal of Advanced Research, 2*(2), 36-43.

Stampoltzis, A., Defingou, G., Antonopoulou, K., Couvava, S. & Polychronopoulou, S. (2014). Psycho-social characteristics of children and adolescents with siblings on the autistic spectrum. *European Journal of Special Needs Education*, *29*(4), 474-490.

Tsamparli, A., Tsibidaki, A., & Roussos, P. (2011). Siblings in Greek families: Raising a child with disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research,13*(1), 1–19.

Verte’, S., Roeyers, H. & Buysse, A. (2003). Behavioural problems, social competence and self-concept in siblings of children with autism. *Child: Care, Health and Development,29*, 193-205.

White, R. W. (1963). Ego and reality in psychoanalytic theory. *Psychological Issues*.

Wylie, R. C. (1979). The self -concept (Vol. 2): *Theory and research on selected topics*. University of Nebraska Press.

Ευκλείδη, Α. & Καντάς, Α. (2000). Γλωσσάρι. *Ψυχολογία, 7*, 105-121.

Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Ελληνικά Γράμματα.

Λεονταρή, Α., & Γιαλαμάς, Β. (1998). Η αυτοαντίληψη των παιδιών προ-εφηβικής ηλικίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 0(100), 61-68.

Μακρή -Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, Ανάπτυξη, Λειτουργικός Ρόλος και Αξιολόγηση*. Ελληνικά Γράμματα.

Πλατσίδου, Μ. & Οκαλίδου, Α. (2009). Η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης σε μαθητές με κοχλιακό εμφύτευμα. *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής*, 2, 9-29.

Συριοπούλου -Δελλή, Χ., & Λόη, Κ. (2019). Η ψυχοκοινωνική προσαρμογή των αδελφών και των γονέων των παιδιών με διαταραχή φάσματος αυτισμού: Ανασκόπηση ευρημάτων. *Θέματα Ειδικής Αγωγής, 86*, 34-48.

Στρατηγικές διατήρησης του ελέγχου της τάξης στο Δημοτικό Σχολείο Εφαρμογή ανταμοιβών και άλλων παιδαγωγικών παρεμβάσεων Απόψεις εκπαιδευτικών

Ριζοπούλου Ευανθία
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, 3^ο Δημοτικό Σχολείο Νιγρίτας
evanthiari@gmail.com

Περίληψη

Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο σχολείο καλείται, εκτός των άλλων, να διευθύνει μια οργανωμένη και αποτελεσματική τάξη. Αντιμετωπίζει καθημερινά σύνθετες δυσκολίες και προκλήσεις με μια από αυτές να είναι ο έλεγχος της τάξης του. Το ερευνητικό πρόβλημα που εντοπίστηκε και αναλύθηκε στην παρούσα έρευνα είναι το πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν προβληματικές συμπεριφορές από τους μαθητές τους, αν χάνουν τον έλεγχο της τάξης και ποιους τρόπους χρησιμοποιούν για τον επανακτήσουν. Στην παρούσα εργασία γίνεται στην Εισαγωγή μια σύντομη παρουσίαση των βασικών εννοιών που αφορούν στο θέμα και στη συνέχεια παρατίθενται τα αποτελέσματα της έρευνας και τα συμπεράσματα που εξάγονται από την ανάλυση αυτών. Το ερευνητικό δείγμα αποτελείται από εξήντα δασκάλους που υπηρετούν σε αγροτικές ή ημιαστικές περιοχές του νομού Σερρών.

Λέξεις κλειδιά: έλεγχος τάξης, προβληματική συμπεριφορά, στερήσεις προνομίων, ανταμοιβές

Εισαγωγή

Η αγωγή, σύμφωνα με τον Piaget, μπορεί να «φτιάξει» ανθρώπους οι οποίοι θα είναι ικανοί να πραγματοποιήσουν νέα επιτεύγματα σε σχέση με αυτά των προγόνων τους. Δεν θα επαναλάβουν απλά τα κατορθώματα των παλιών αλλά θα είναι δημιουργικοί, εφευρετικοί και εξερευνητές.

Ο δάσκαλος του δημοτικού σχολείου έχοντας στην τάξη του μικρούς «εξερευνητές» καλείται καθημερινά να επιδείξει το γνήσιο ενδιαφέρον του για τα παιδιά, να εφαρμόσει το όραμα του, τις γνώσεις του στην παιδαγωγική και την ψυχολογία και τον σκοπό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε όχι πάντα ιδανικές συνθήκες.

Αν θεωρήσουμε ότι το σχολείο προετοιμάζει τους μαθητές για την ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο, θα λέγαμε πως οι κανόνες στην τάξη είναι κάτι αντίστοιχο με τους κανόνες που θα πρέπει να τηρούν όταν ενηλικιωθούν.

«Το σύστημα των επιβραβεύσεων και τιμωριών που ορίζει την πειθαρχία στην εκπαίδευση είναι το ίδιο που ισχύει σε κάθε κοινότητα και αναδεικνύει το σχολείο σε κοινωνικό μικρόκοσμο.» (Κουζέλης, 1994).

Κατά τον Fontana 91986) «έλεγχος της τάξης είναι η μέθοδος διεύθυνσης μιας οργανωμένης και αποτελεσματικής τάξης», μιας τάξης που θα προσφέρει σε όλα τα παιδιά την ευκαιρία να εξελίξουν τις ικανότητες τους και το πεδίο όπου ο δάσκαλος θα καταφέρει να γίνει ο διευκολυντής της μάθησης και τα παιδιά να αποκτήσουν λογικά και ευχάριστα τις τεχνικές που είναι απαραίτητες ώστε να κατευθύνουν και να καθοδηγήσουν τα ίδια τη συμπεριφορά τους.

Ο έλεγχος της τάξης μοιάζει να είναι μια εύκολη υπόθεση για τον δάσκαλο όταν το κλίμα στην τάξη είναι θετικό. Σύμφωνα με σχετικές έρευνες των Witcer, Stevens και Sanchez το θετικό ψυχολογικό κλίμα της τάξης δομείται με τις υψηλές προσδοκίες του δασκάλου για τους μαθητές του, την πρόκληση του ενδιαφέροντός τους, τη συνεχή ανατροφοδότηση

τους, την ενθάρρυνση τους και τη διατύπωση σαφών κανόνων της τάξης (Ματσαγγούρας, 2003).

Ποια είναι όμως η φύση των προβλημάτων ελέγχου της τάξης; Ποιες είναι οι συμπεριφορές εκείνες των μαθητών σε μια σχολική τάξη οι οποίες λέμε ότι διαταράσσουν το καλό κλίμα αλλά και εμποδίζουν την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος ;

Σύμφωνα με τους Παρασκευόπουλο και Γιαννίτσα (1999), «κάθε μορφή συμπεριφοράς που έχει αρνητικές επιπτώσεις είτε στη δια-προσωπική προσαρμογή (έλλειψη αυτοκυριαρχίας, συναισθήματα αδιαφορίας ή εχθρότητας) είτε στην ενδο-προσωπική προσαρμογή (συναισθήματα αναξιότητας. απαισιόδοξης στάσης, ανίας) θεωρείται, εξ ορισμού, προβληματική συμπεριφορά».

Υπάρχουν, κατά τους ειδικούς, τεχνικές πρόληψης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών. Το στάδιο της πρόληψης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς είναι πολύ σημαντικό και πρέπει να του δίνεται μεγάλη σημασία από τους εκπαιδευτικούς. Είναι προτιμότερο να εντείνουν τις προσπάθειές τους στο να προλαμβάνουν την προβληματική συμπεριφορά από το να την τιμωρούν.

Μια από τις πιο σημαντικές τεχνικές πρόληψης είναι κατά τον Γεωργά (1995) η ομαδική εργασία στο σχολείο. Ο ίδιος τονίζει ότι θα ήταν χρήσιμο οι Έλληνες δάσκαλοι να αρχίσουν να εφαρμόζουν ομαδικές μεθόδους διδασκαλίας και να τονίζουν τη δύναμη της συνεργασίας μέσα στις ομάδες. Οι δάσκαλοι όμως τις περισσότερες φορές αποφεύγουν την ομαδική εργασία στην τάξη γιατί πιστεύουν πως έτσι θα χάσουν τον έλεγχό της .

Μερικές τεχνικές πρόληψης κατά τον Glaser και κατά τον Kounin (σε Τριλιανό, 2004) είναι: η καθιέρωση και επιβολή λογικών κανόνων στην τάξη, αποφυγή τιμωριών στους μαθητές, συζήτηση στην τάξη για πραγματικά σχολικά και εξωσχολικά προβλήματα, αποφυγή της ανίας των μαθητών με συμμετοχή τους στην διαδικασία της διδασκαλίας.

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (1998) ως ποινή ορίζεται η δυσάρεστη εμπειρία η οποία επιβάλλεται από ένα πρόσωπο εξουσίας (εκπαιδευτικός) σε ένα ιεραρχικά κατώτερο άτομο (μαθητής), ως αποτέλεσμα ανεπιθύμητης συμπεριφοράς.

Οι συνηθέστερες ποινές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά τους Bloomquist και Schnell (2002) είναι οι προειδοποιήσεις, οι τιμωρίες, οι επιπλήξεις, η αποπομπή τους ή η παραπομπή τους στη διεύθυνση.

Συχνά όμως, οι στρατηγικές αυτές δεν έχουν άμεσα αποτελέσματα και λειτουργούν μόνο σε συγκεκριμένα παιδιά (στις λιγότερο «προβληματικές περιπτώσεις»), κυρίως όμως αποτρέπουν τον εκπαιδευτικό από την ουσιαστική κατανόηση της ψυχολογίας του παιδιού. (Webster-Stratton, 1999 σε Κουρκούτα, 2007) Επιπλέον ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει συνεχώς τιμωρίες, στερώντας από τους μαθητές του τα δικαιώματά τους, δυσκολεύεται να αποκτήσει μια κοντινή και ειλικρινή σχέση μαζί τους.

Επομένως ο εκπαιδευτικός ως ποινές οφείλει να χρησιμοποιεί τη στέρηση προνομίων και «τον νόμο των φυσικών συνεπειών, που σημαίνει ότι το παιδί αφήνεται να αντιμετωπίσει τις συνέπειες των πράξεων του». (Fontana, 1986)

Αν περάσουμε στην άλλη πλευρά, αυτή των ανταμοιβών, κατά τον Fontana (1986) ένας απλός ορισμός της ανταμοιβής είναι «ότι πρόκειται για κάτι (υλικό ή μη) που φαίνεται επιθυμητό στο συγκεκριμένο άτομο. Όσο πιο επιθυμητό είναι κάτι, τόσο μεγαλύτερη είναι η αξία του ως δυνητική ανταμοιβή». Θεωρητικά, όσο πιο έντονη είναι η ανταμοιβή, τόσο περισσότερες είναι οι πιθανότητες να παραμείνει η συμπεριφορά και όσο πιο έντονη είναι η τιμωρία, μεγαλύτερες είναι και οι πιθανότητες να εξαφανιστεί η συμπεριφορά. (Fontana, 1986)

Ανταμοιβές που μπορεί να εφαρμόσει ένας δάσκαλος δημοτικού σχολείου είναι: λεκτική επιβράβευση, επαινετικές παρατηρήσεις στο τετράδιο, υψηλή βαθμολογία, ανάθεση πρωτοβουλιών, απονομή βραβείου όπως «ο μαθητής της ημέρας ή του μήνα» και ανακοίνωση του μπροστά σε όλη την τάξη, προσφορά κάποιου δώρου, πραγματοποίηση εκδρομής εκτός προγραμματισμού κ.α.

Η έρευνα

Το ενδιαφέρον της έρευνας εστιάζεται στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της ανέδειξαν ακόμη τις συνθήκες διδασκαλίας, τις τεχνικές διαχείρισης της τάξης αλλά και τις γνώσεις Ελλήνων δασκάλων που διδάσκουν στο σύγχρονο Δημοτικό Σχολείο όσον αφορά στην παιδική ψυχολογία αλλά και στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στην τάξη.

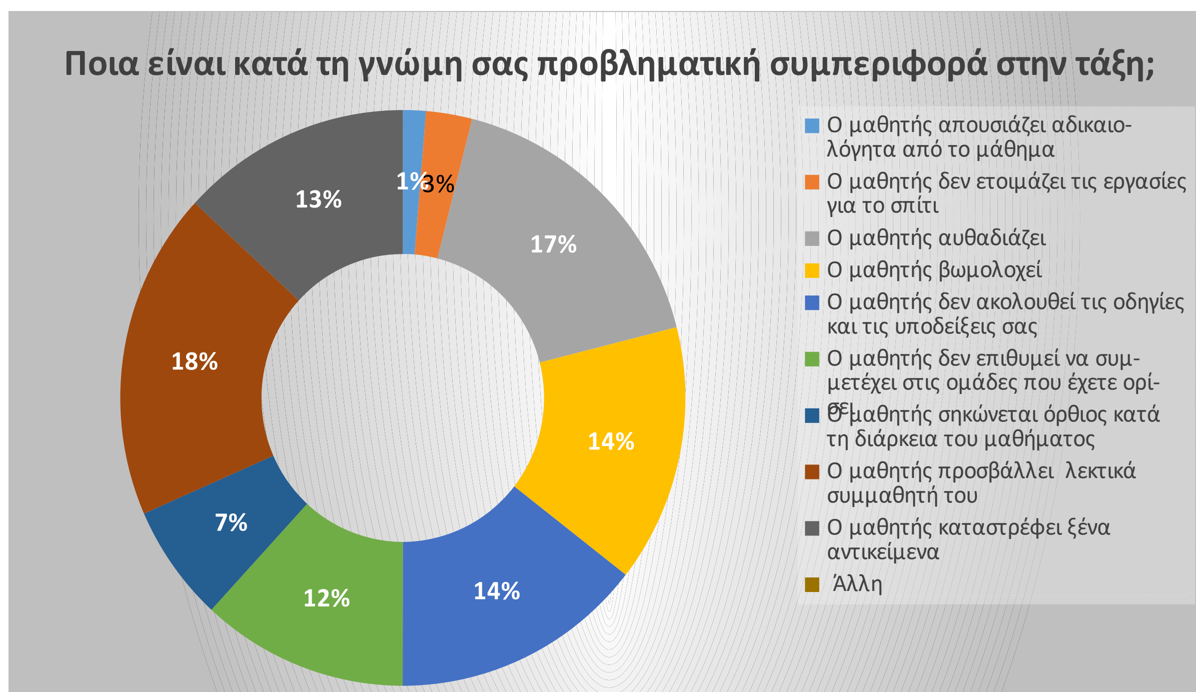
Ο σκοπός της παρούσας έρευνας στον οποίο καταλήξαμε κατά τον σχεδιασμό της, είναι η ανίχνευση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γενικής Αγωγής οι οποίοι υπηρετούν σε σχολεία που βρίσκονται σε ημιαστικές και αγροτικές περιοχές του Νομού Σερρών, όσον αφορά στον έλεγχο της τάξης τους, στη διατήρηση του ελέγχου, στις παιδαγωγικές παρεμβάσεις και στις ανταμοιβές που εφαρμόζουν στους μαθητές τους. Η έρευνα έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίου . Διανεμήθηκαν 60 ερωτηματολόγια και απαντήθηκε το σύνολο αυτών χωρίς την παρουσία της ερευνήτριας. Ο συνολικός πληθυσμός την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας ήταν 292 δάσκαλοι.

Αποτελέσματα έρευνας

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, και οι 60 ερωτηθέντες υπηρετούν σε εξαθέσια δημοτικά σχολεία εκ των οποίων οι 48 σε σχολεία ημιαστικής περιοχής και οι 12 σε σχολεία αγροτικής περιοχής. Οι 21 είναι άντρες και οι 39 γυναίκες. Ηλικιακά, οι 15 ανήκουν στην κατηγορία των 30-40 ετών, οι 30 στην κατηγορία 41-50 ετών και οι 15 είναι άνω των 50 ετών. Οι 52 από τους 60 ερωτηθέντες έχουν μόνο το βασικό πτυχίο σπουδών, 6 είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού, 1 (ένας/μία) εκτός του βασικού πτυχίου έχει και πτυχίο Διδασκαλείου και 1 (ένας/μία) είναι κάτοχος και δεύτερου πτυχίου ΑΕΙ ενώ το σύνολο των ερωτηθέντων είναι μόνιμοι υπάλληλοι. Όπως προκύπτει από τις δηλώσεις των ερωτηθέντων, 12 από τους 60 έχουν συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία έως 10 έτη, 18 από 11 έως 15 έτη, 15 από 16 έως 20 έτη, 6 έχουν προϋπηρεσία από 21 έως 25 έτη και τέλος 9 έχουν προϋπηρεσία μεγαλύτερη από 25 έτη.

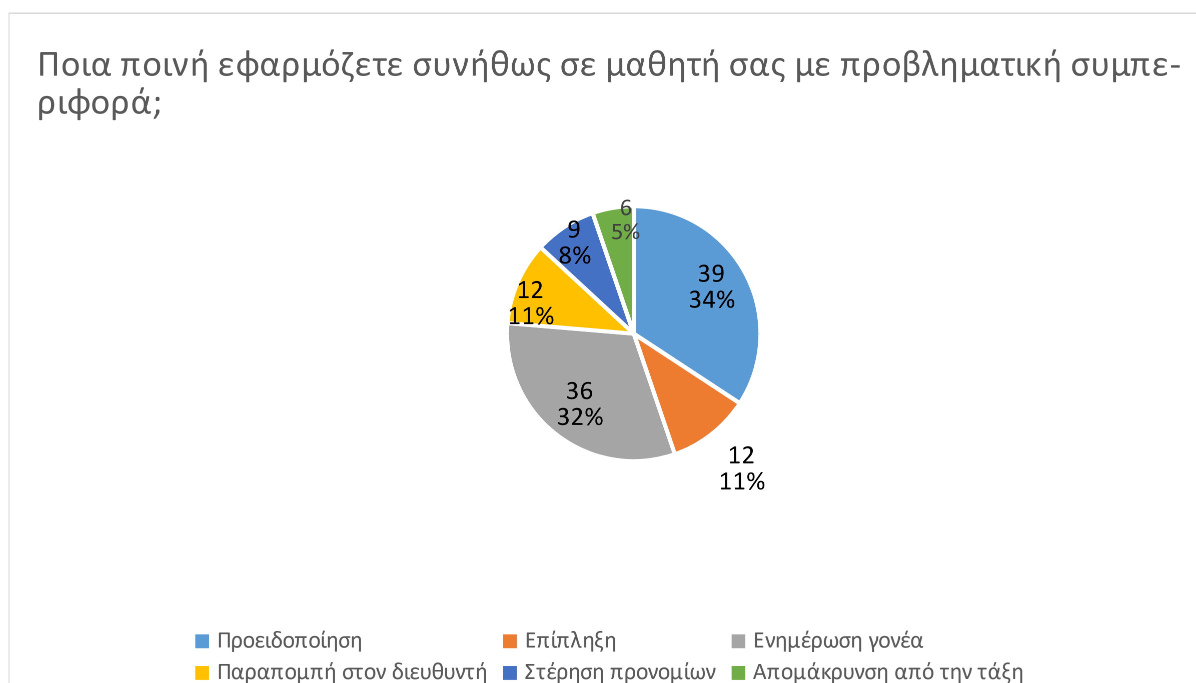
Στην πρώτη καθοριστική για την έρευνα ερώτηση: «Τι θεωρείτε έλεγχο της τάξης; » είχαν την ευκαιρία να επιλέξουν παραπάνω από μια απάντηση. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (ποσοστό 33%) θεωρούν πως έλεγχος της τάξης είναι το να πετυχαίνουν τους στόχους του μαθήματός τους καθημερινά.

Στην ερώτηση: «Ποια είναι κατά τη γνώμη σας προβληματική συμπεριφορά στην τάξη» οι ερωτώμενοι μπορούσαν να επιλέξουν παραπάνω από μία απάντηση. Η απάντηση: «Ο μαθητής προσβάλλει λεκτικά τον συμμαθητή του» ήταν η δημοφιλέστερη με ποσοστό 18%. Τα ποσοστά των υπόλοιπων απαντήσεων φαίνονται στο Σχήμα 1.



Σχήμα 1. Απόψεις εκπαιδευτικών για την προβληματική συμπεριφορά μαθητών

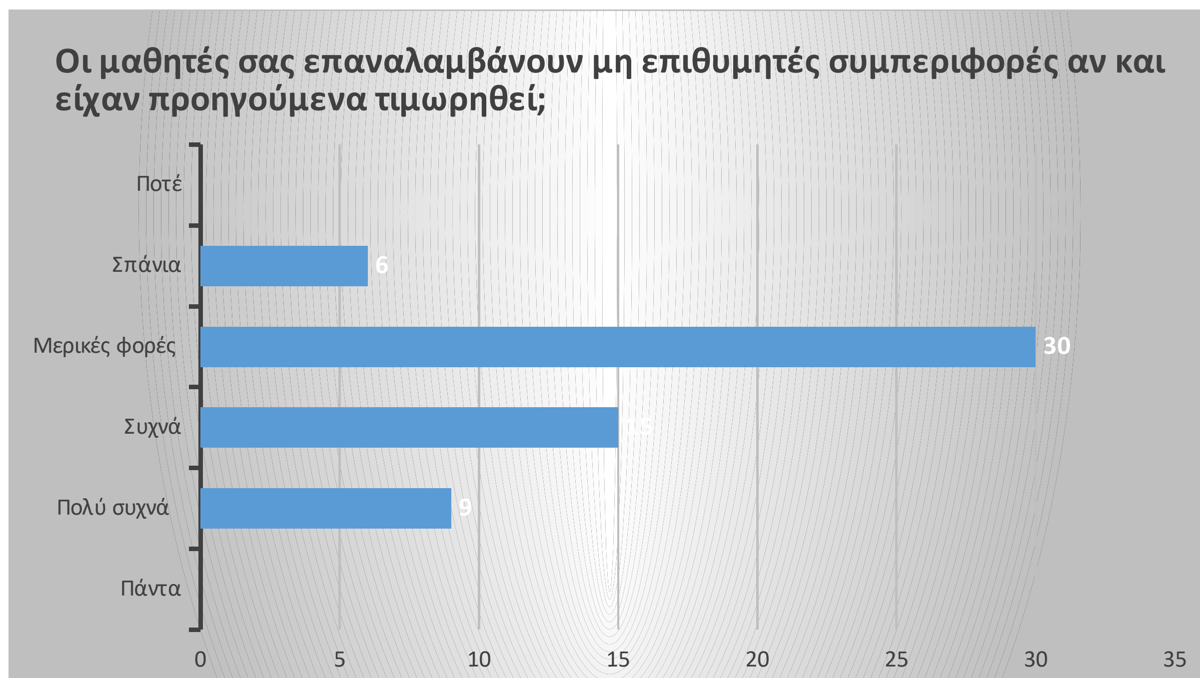
Στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν με ποσοστό 34% την προειδοποίηση ως πρώτη αντίδρασή τους στην προβληματική συμπεριφορά των μαθητών τους. Η επόμενη επιλογή με ποσοστό 32% είναι η ενημέρωση του γονέα του μαθητή. Ποσοστό 6% επιλέγει την απομάκρυνση του μαθητή από την τάξη ως ποινή. Οι γραπτές τιμωρίες δεν υπήρχαν ως απάντηση, όμως οι ερωτηθέντες δεν τις σημείωσαν ούτε στο κουτάκι: «Άλλη» (Σχήμα 2)



Σχήμα 2. Απόψεις εκπαιδευτικών για την παιδαγωγική παρέμβαση

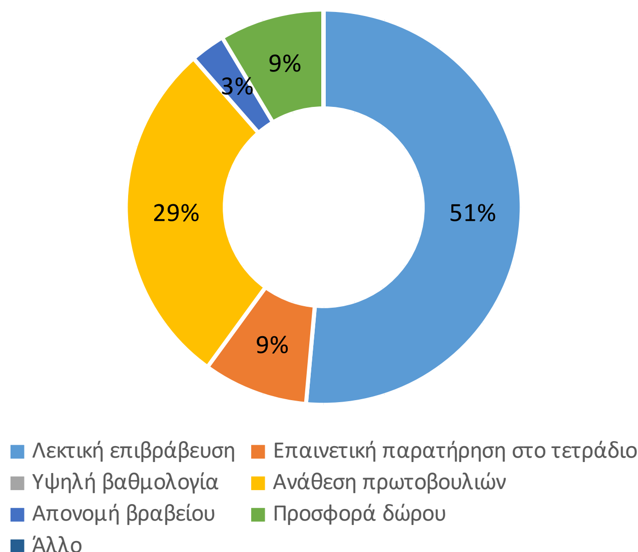
Στην επόμενη ερώτηση του ερωτηματολογίου μας για το αν οι μαθητές τους επαναλαμβάνουν μη επιθυμητές συμπεριφορές ακόμη κι αν είχαν προηγούμενα

αντιμετωπιστεί με κάποιον τρόπο, οι βιβλιογραφικές αναφορές επιβεβαιώνονται. Οι μισοί από τους ερωτηθέντες απάντησαν ότι «Μερικές φορές» οι προβληματικές συμπεριφορές επαναλαμβάνονται. Αν ομαδοποιήσουμε τις απαντήσεις: «Μερικές φορές», «Συχνά», «Πολύ συχνά», οι οποίες δείχνουν καταφατική απάντηση με διαβαθμίσεις, οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο ποσοστό θεωρούν πως οι μαθητές τους επαναλαμβάνουν τις προβληματικές συμπεριφορές τους. (Σχήμα 3)



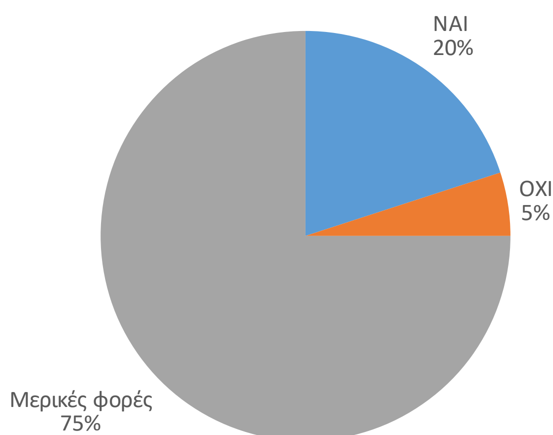
Σχήμα 3. Απόψεις εκπαιδευτικών για την επανάληψη της προβληματικής συμπεριφοράς μετά από παρέμβαση

Σχετικά με τις ανταμοιβές που χρησιμοποιούν, το 50% των ερωτηθέντων εφαρμόζουν τη λεκτική επιβράβευση στους μαθητές τους και το 29% τους αναθέτει πρωτοβουλίες ως ανταμοιβή. Η υψηλή βαθμολογία δεν επιλέγεται από κανέναν ως ανταμοιβή. (Σχήμα 4)



Σχήμα 4. Απόψεις εκπαιδευτικών για τις ανταμοιβές

Προσθετικά, η συντριπτική πλειοψηφία (90%) δηλώνει πως χρησιμοποιεί συχνότερα ανταμοιβές και όχι τιμωρίες. Αναφορικά με το αν αλλάζει η προβληματική συμπεριφορά μαθητών τους μετά από κάποια ανταμοιβή, το 75% συμφωνεί ότι αυτό γίνεται μερικές φορές. (Σχήμα 5)



Σχήμα 5. Απόψεις εκπαιδευτικών για την αλλαγή της συμπεριφοράς των μαθητών μετά από ανταμοιβή

Συμπεράσματα

Τα σπουδαιότερα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας σχετιζόμενα με τους κύριους θεματικούς της άξονες, τα ερευνητικά ερωτήματα και τις ερευνητικές υποθέσεις συνοψίζονται στα εξής:

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ως έλεγχο της τάξης θεωρούν την επίτευξη των στόχων του μαθήματος. Θεωρούν δε σημαντικό να επικρατεί ησυχία στην τάξη. Ένα μικρό ποσοστό ελέγχει την τάξη έχοντας τους μαθητές χαρούμενους. (16%). Ουδείς θεωρεί την ολοκλήρωση της ύλης των μαθημάτων σημαντική. Η πλειοψηφία των ερωτώμενων αντιμετωπίζει μερικές φορές προβληματικές συμπεριφορές αν και έχει κάνει γνωστούς και έχει καταγράψει μαζί με τους μαθητές από την αρχή της σχολικής χρονιάς τους κανόνες της τάξης.

Δεν υπάρχει ισχυρή πλειοψηφικά άποψη στο τι είναι προβληματική συμπεριφορά μαθητή. Οι περισσότερες προβληματικές συμπεριφορές που επέλεξαν οι εκπαιδευτικοί –με εξαίρεση την πιο δημοφιλή απάντηση, τη λεκτική προσβολή κατά άλλου μαθητή- έχουν ως αποδέκτες τους ίδιους.

Οι εκπαιδευτικοί που ρωτήθηκαν πιστεύουν πως οι μαθητές τους επαναλαμβάνουν μη επιθυμητές συμπεριφορές αν και είχαν προηγούμενα τιμωρηθεί και ότι με την ποινή δεν καταλαβαίνουν το λάθος τους. Αν αλλάξουν τη συμπεριφορά τους, το κάνουν για λίγο καιρό μόνο. Σύμφωνα με τον Κουρκούτα (2007) «Μετά από αλλεπάλληλες τιμωρίες το παιδί τείνει να ταυτίζεται με μία αρνητική εικόνα του εαυτού». Οπότε δύσκολα καταλαβαίνει το λάθος του. Τα ευρήματα της έρευνας μας έδειξαν αυτό ακριβώς.

Όσον αφορά άλλους τρόπους αντιμετώπισης: Πρώτα προειδοποιούν τον μαθητή και έπειτα ενημερώνουν τον γονέα του παιδιού (δεν επιλύουν δηλαδή το πρόβλημα εντός του σχολείου). Παλαιότερες έρευνες έχουν δείξει πως οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας αντιμετωπίζουν την απείθαρχη συμπεριφορά συχνότερα με γραπτές εξετάσεις, συμβουλές και παρατηρήσεις και ως έσχατα μέσα χρησιμοποιούν την ειρωνεία και τη στέρηση συμμετοχής στο μάθημα. (Κυρίδης, 1999)

Στην έρευνά μας, στην τιμωρία του μαθητή μέσω της βαθμολογίας οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται διχασμένοι. Το Υπουργείο Παιδείας ορίζει στο Π.Δ. 8/195 Άρθρο 2 ότι η αξιολόγηση του μαθητή στηρίζεται στην καθημερινή συμμετοχή του, στα αποτελέσματα των γραπτών δοκιμασιών. Δε δίνει οδηγία για τη σύνδεση βαθμολογίας και συμπεριφοράς. Μια τέτοια σύνδεση εξάλλου δεν θα ήταν παιδαγωγικά ορθή. Σε κάθε περίπτωση και πριν από οποιαδήποτε απόφαση, λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η βασική αρχή του σεβασμού της προσωπικότητας και των δικαιωμάτων του παιδιού. (Π.Δ.201/98 Άρθρο 13).

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες επιλέγουν την λεκτική επιβράβευση και την ανάθεση πρωτοβουλιών και αναγνωρίζουν πως η ανάθεση πρωτοβουλιών είναι η αγαπημένη ανταμοιβή των μαθητών τους. Αποφεύγουν την απονομή βραβείου ή την προσφορά υλικού δώρου. Επίσης δε θεωρούν ανταμοιβή την υψηλή βαθμολόγηση των μαθητών τους. Εφαρμόζουν συχνότερα ανταμοιβές παρά ποινές. Θεωρούν πως οι ανταμοιβές βοηθούν περισσότερο από τις ποινές στην ανάκτηση του ελέγχου της τάξης και πως η προβληματική-μη επιθυμητή συμπεριφορά των μαθητών τους αλλάζει μερικές φορές μετά από κάποια ανταμοιβή. Το ίδιο αναδεικνύουν και παλαιότερες έρευνες πως είναι δηλαδή πιο αποτελεσματικό να τραβά κανείς την προσοχή στην επιθυμητή συμπεριφορά παρά στην ανεπιθύμητη. (Fontana, 1996)

Σε έρευνα της Ζαφειροπούλου (1997) στον ελλαδικό χώρο για τη διερεύνηση των προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών στη γενική αγωγή, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους δήλωσαν ότι προσπαθούν να χειριστούν τις συμπεριφορές με τη συζήτηση στην τάξη και τον προσωπικό διάλογο.

Έρευνες του εξωτερικού δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν πιο συχνά τιμωρίες όπως η επανάληψη εργασίας και πολύ σπάνια τεχνικές όπως η παραπομπή στο διευθυντή ή η γελοιοποίηση. Μαθητές έπειτα από έρευνες φαίνεται να συμφωνούν με τους τρόπους

επιβολής της πειθαρχίας και προτιμούν τις συμβουλές (ποσοστό 63,8%) ενώ δε δέχονται τις τιμωρίες (1,6%). (Douet 1992)

Κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση αποκαλύφθηκε πως υπάρχει έλλειψη σε σύγχρονες έρευνες σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά στον τρόπο με τον οποίο διατηρούν τον έλεγχο στην τάξη τους. Ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σε δημοτικά σχολεία της ελληνικής περιφέρειας, το κενό αυτό ήταν πιο εμφανές και οδήγησε στην καταγραφή των αντιλήψεων αυτών και στην ανάγκη να δοθούν απαντήσεις.

Πρόθεση μας ήταν να συμβάλουμε στον εμπλουτισμό της γνώσης αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον έλεγχο της σχολικής τάξης, την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών τους, το πώς οι ίδιοι αντιμετωπίζουν τα ζητήματα αυτά και το αν η αντιμετώπιση τους έχει αποτελέσματα.

Μια πρόταση για μελλοντική έρευνα θα ήταν να διερευνηθούν οι τρόποι πρόληψης των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών από τον εκπαιδευτικό μέσα στη σχολική τάξη.

Αναφορές

Bloomquist, M. & Schnell, S. (2002). *Helping children with aggressive and conduct problems: Best practice for intervention.* New York: The Guilford Press.

Douet, M. (1992). *Πειθαρχία και τιμωρίες στο σχολείο*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα.

Fontana, D. (1986). *Managing classroom behaviour: BPS Books* Ελληνική έκδοση: *Ο εκπαιδευτικός στην τάξη*. (1996). Αθήνα: Σαββάλας.

Γεωργάς, Δ. (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία*, τ. Α΄και Β΄ Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ζαφειροπούλου, Μ. (1997) Ορισμός και παράμετροι της απείθαρχης συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο. *Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Παιδαγωγικού συνεδρίου*. Εταιρεία Παιδαγωγικών Επιστημών Κομοτηνής.

Κουζέλης, Γ. (1994). Η προς «συμμόρφωσίν» γνώση- Ο τόπος της πειθαρχίας στις θεωρίες της κοινωνίας στο *Πειθαρχία και γνώση* .Τοπικά α΄. Αθήνα: Εκδόσεις ΕΜΕΑ.

Κουρκούτας, Η. (2007). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά: Παρεμβάσεις στο π λαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κυρίδης , Α. (1999). *Η πειθαρχία στο σχολείο (Θεωρία και Έρευνα),* Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Οργάνωση και Διεύθυνση της Σχολικής Τάξης*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η σχολική τάξη. Χώρος Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*, τομ. Α΄ Γ έκδοση Βελτιωμένη). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Παρασκευόπουλος, Ι. & Γιαννίτσας, Ν. (1999). *Ερωτηματολόγιο διαπροσωπικής και ενδο-προσωπικής προσαρμογής (ΕΔΕΠ). Οδηγίες συμπλήρωσης και αξιολόγησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Προεδρικό Διάταγμα 201/98. *Οργάνωση και λειτουργία Δημοτικών Σχολείων* (Φ.Ε.Κ 161 Α / 13-7-1998).

Τριλιανός, Α. (2004). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας. τ. Β΄.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

«Εκπαιδεύοντας Διαμεσολαβητές»: Ένα πρόγραμμα για την αντιμετώπιση του φαινομένου του Σχολικού Εκφοβισμού

Καραγιαννίδου Αναστασία
Χημικός, Τεχνολόγος Τροφίμων MSc
sisilora@hotmail.com

Ιντζές Μιχαήλ
Ιστορικός MA
mic.intzes@hotmail.com

Περίληψη

Το θέμα της παρούσας εργασίας είναι η Σχολική Διαμεσολάβηση και η εκπαίδευση μαθητών-διαμεσολαβητών ως πρόταση για την αντιμετώπιση του φαινομένου του Σχολικού Εκφοβισμού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αρχικά ορίζεται με συντομία ο Σχολικός Εκφοβισμός και οι μορφές που λαμβάνει. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η Σχολική Διαμεσολάβηση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ως ένας τρόπος ειρηνικής επίλυσης των συγκρούσεων με τη διαμεσολάβηση συνομηλίκων, όπως ορίζει η Επανορθωτική Δικαιοσύνη, και περιγράφονται τα διάφορα μοντέλα Σχολικής Διαμεσολάβησης. Ακολούθως, παρουσιάζεται ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα Σχολικής Διαμεσολάβησης, σύμφωνα με το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο αλλά και με το Υπουργείο Παιδείας της Κύπρου. Τέλος, περιγράφονται τα κριτήρια επιλογής του προγράμματος αλλά και των μαθητών που θα συμμετέχουν, όπως επίσης και η διαδικασία υλοποίησής του. Ακολουθεί η αξιολόγηση του προγράμματος, καθώς και μελλοντικές προτάσεις για την εφαρμογή του σε άλλα πεδία.

Λέξεις κλειδιά: Σχολική Διαμεσολάβηση, Σχολικός Εκφοβισμός, Ψυχολογία

Εισαγωγή

Τα σχολεία για να προλάβουν και για να αντιμετωπίσουν την εκδήλωση περιστατικών βίας και εκφοβισμού οφείλουν να υιοθετήσουν θετικά κίνητρα μάθησης για τους μαθητές και να επιβραβεύουν τις δημιουργικές συμπεριφορές. Με τον τρόπο αυτόν, δίνουν χώρο στους μαθητές για να μεγιστοποιήσουν τις ικανότητες και τις δυνατότητές τους, μετατρέποντας τη διαδικασία της μάθησης σε μία ευχάριστη εμπειρία (Τζώρτζη, 2016). Σύμφωνα δε με τον νέο σχολικό κανονισμό των περισσότερων σχολείων, έχουν τεθεί όρια στη συμπεριφορά των μαθητών που βασίζονται στους κανόνες κατά του εκφοβισμού μετά από διαβούλευση εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και εκπροσώπων του Δήμου. Άλλωστε, όπως αναφέρει η Μ. Τζώρτζη, η επικοινωνία με τους γονείς είναι ουσιαστική και δεν εξαντλείται στην αναφορά των περιστατικών. Αναζητώντας τον καλύτερο τρόπο για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στον χώρο του σχολείου μετά από μελέτη διαφόρων προγραμμάτων τα οποία προσαρμόζονται στις συνθήκες του κάθε σχολείου, εφαρμόζοντας κάθε πρακτική μέσα από ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις με τη βοήθεια επαγγελματιών ψυχικής υγείας, οι οποίοι παροτρύνουν τα σχολεία να εργαστούν είτε προληπτικά είτε κατασταλτικά, γίνεται αντιληπτό ότι το φαινόμενο αντιμετωπίζεται καλύτερα με τη συνεργατική μάθηση.

Γενικά οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν κάποια κατάρτιση σχετική με τον σχολικό εκφοβισμό και την αντιμετώπισή του, καθώς το θέμα δεν αποτελεί αντικείμενο στο πρόγραμμα σπουδών των περισσότερων ειδικοτήτων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα πολλά περιστατικά να μην αντιμετωπίζονται με τον κατάλληλο τρόπο. Εντούτοις, δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν να παρακολουθήσουν σεμινάρια προκειμένου να επιμορφωθούν (Τζιούντζια, 2019). Ως ενήλικες, οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν τις διάφορες μορφές

επιθετικότητας ανάλογα με τον χαρακτήρα τους και διαφοροποιούν ανάλογα τη στάση τους˙ η τελευταία κλιμακώνεται και μπορεί να είναι άλλοτε τιμωρητική ή αυταρχική και άλλοτε διδακτική. Μπορεί, επίσης, να παραγνωρίσουν ένα γεγονός ή συνήθως να προσπαθήσουν να συμβιβάσουν και να κατευνάσουν τους εμπλεκόμενους. Θεωρείται σημαντικό η στάση τους να επικεντρωθεί στην επίλυση του προβλήματος (Μέρτικα - Τρίγκα, 2015).

Ωστόσο, όπως ορίζει και το εγχειρίδιο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2000), σχετικά με την επιθετικότητα στο σχολείο, θα πρέπει να αποφεύγονται οι αυταρχικές μέθοδοι του παρελθόντος, που στηρίζονταν στην τιμωρία και την αποβολή, την κράτηση στο διάλειμμα, ή ακόμα και τη διαγραφή από το σχολείο, και είχαν μόνο τιμωρητικό χαρακτήρα. Η σύγχρονη επίλυση των συγκρούσεων απαιτεί ενέργειες διαπραγμάτευσης, διαιτησίας και συναίνεσης. Όπως υποστηρίζει σε συνέντευξή της η Β. Αρτινοπούλου: «η προσέγγιση και οι τεχνικές της ειρηνικής επίλυσης των συγκρούσεων θα πρέπει να ενταχθούν στα προγράμματα σπουδών των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Θα πρέπει να ενισχυθούν περαιτέρω παρόμοιες δράσεις και να υποστηριχθούν από την πολιτεία στο πλαίσιο της αναβάθμισης της ποιότητας της εκπαίδευσης» (Αρτινοπούλου, 2010α).

Σχολικός Εκφοβισμός

Σύμφωνα με τον D. Olweus (1994), ο οποίος εισήγαγε τον όρο, ένας μαθητής δέχεται εκφοβισμό όταν βιώνει κατ΄ επανάληψη και για μεγάλο χρονικό διάστημα αρνητικές πράξεις ή καταστάσεις που του τις προκαλούν ένας ή περισσότεροι μαθητές του σχολείου. Πολλοί ερευνητές συμφωνούν ότι πρόκειται για σκόπιμη και συνειδητή επιθυμία των μαθητών αυτών να βλάψουν, να απειλήσουν ή να εκφοβίσουν κάποιον. Επομένως, πρόκειται για μία εκούσια επιθετική συμπεριφορά (Γκαρδή Αθανασίου, 2017). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διαχωρίσουμε τον σχολικό εκφοβισμό από το πείραγμα που συμβαίνει συνήθως μεταξύ φίλων και δεν έχει σκοπό την πρόκληση σωματικού ή συναισθηματικού πόνου. Το πείραγμα, ωστόσο, όπως περιγράφει ο D. Olweus (2007), μπορεί να μετατραπεί σε εκφοβισμό όταν συμβαίνει για μεγάλο χρονικό διάστημα και κυρίως όταν το παιδί αισθανθεί ότι οι πράξεις των «φίλων» του ξεπερνούν τα όρια του παιχνιδιού και το κάνουν να αισθάνεται άσχημα (Πολίτη, 2018).

Οι μορφές που λαμβάνει ο σχολικός εκφοβισμός είναι ποικίλες και ταξινομούνται ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τους. Η πιο συνηθισμένη μορφή είναι ο λεκτικός εκφοβισμός, που συμβαίνει συνήθως μπροστά σε κοινό και έχει ως στόχο την υποτίμηση του θύματος με προσβολές και απαξιωτικές εκφράσεις, τον οποίο συνηθίζουν οι έφηβοι, επειδή δεν γίνεται εύκολα αντιληπτός από τους εκπαιδευτικούς (Τζιούντζια, 2019). Συνήθως εκδηλώνεται με βρισιές, προσβολές και φραστικές επιθέσεις (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., 2020). Επίσης, υπάρχει ο σωματικός εκφοβισμός, που προκαλείται με άσκηση σωματικής βίας και εκδηλώνεται κυρίως με σπρωξίματα και τραβήγματα Ένα άλλο είδος εκφοβισμού είναι ο κοινωνικός εκφοβισμός, που σχετίζεται με τη σκόπιμη απομάκρυνση ενός ατόμου από το πλαίσιο της ομάδας και την περιθωριοποίησή του. Υπάρχει, ακόμα, ο ψυχολογικός και συναισθηματικός εκβιασμός, που εκδηλώνεται κυρίως με απειλές. Άλλες σοβαρές παραβατικές συμπεριφορές που παρατηρούνται είναι εκβιασμοί, κλοπές ή καταστροφές προσωπικών αντικειμένων του θύματος, καθώς, επίσης, περιστατικά σεξουαλικής παρενόχλησης ή και κακοποίησης (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., 2020). Τέλος, μια σύγχρονη μορφή εκφοβισμού είναι ο ηλεκτρονικός, που γίνεται μέσα από τα τεχνολογικά μέσα και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και αποτελεί κράμα λεκτικού και ψυχολογικού (Τζιούντζια, 2019).

Σχολική Διαμεσολάβηση

Ένας από τους τρόπους ειρηνικής επίλυσης των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών για την αντιμετώπιση του φαινομένου του Σχολικού Εκφοβισμού είναι η εκπαίδευση μαθητών-διαμεσολαβητών μέσα από ένα πρόγραμμα Σχολικής Διαμεσολάβησης. Επομένως, η

Σχολική Διαμεσολάβηση είναι μια διαδικασία επίλυσης μιας σύγκρουσης μέσα στο πλαίσιο της σχολικής ζωής ανάμεσα σε δύο ή περισσότερους διαφωνούντες με τη συμμετοχή ουδέτερων μαθητών, των μεσολαβητών, μέσα από μια δομημένη διαδικασία που έχει σαφή όρια, ενώ απαιτεί την ενεργητική συμμετοχή και την άμεση επικοινωνία των μερών (Β. Αρτινοπούλου, 2010) στο (Βλάσση & Μπέκα 2015).

Η Σχολική Διαμεσολάβηση είναι ένα πρόγραμμα που έχει δοκιμαστεί με επιτυχία στην Ευρώπη αλλά και σε ορισμένα σχολεία στην Ελλάδα. Σύμφωνα με αυτό, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να διευθετήσουν μόνοι τους τις διαφορές τους, τερματίζοντας τις συγκρούσεις τους με έναν τρόπο ειρηνικό, που θα τον ακολουθήσουν αργότερα και στην μετέπειτα ζωή τους. Το πρόγραμμα μπορεί να προσαρμοστεί στο δυναμικό του κάθε σχολείου, υποστηρίζοντας μία σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών του προσωπικού, των μαθητών αλλά και των γονέων τους με γνώμονα την επικοινωνία, την έκφραση των συναισθημάτων και τον διάλογο, με την ελπίδα ότι η Σχολική Διαμεσολάβηση θα φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα (Τσιούλη, 2019).

Κάτι παρόμοιο συμβαίνει στην Επανορθωτική Δικαιοσύνη, μια διαφορετική προσέγγιση της δικαιοσύνης, κατά την οποία δίνεται έμφαση στις ανάγκες των θυμάτων, των δραστών αλλά και ολόκληρης της κοινότητας όπου συνέβη ένα επιζήμιο ή βίαιο περιστατικό – εν προκειμένω στο σχολείο. Το ζητούμενο είναι ο θύτης να αναλάβει την ευθύνη της πράξης του και να επανορθώσει το θύμα για τη ζημία που του προκάλεσε, ώστε με διαδικασίες συμμετοχικές και έναν τρόπο ικανοποιητικό ως προς τις ανάγκες όλων των εμπλεκόμενων να επέλθει ξανά ισορροπία στις σχέσεις τους μετά από ό,τι συνέβη. Η διαμεσολάβηση μεταξύ θύματος και θύτη περιλαμβάνεται στις επανορθωτικές πρακτικές και σκοπεύει όχι μόνο στην αντιμετώπιση και στην επανόρθωση της παραβατικής συμπεριφοράς, αλλά κυρίως στην πρόληψη και στην ελπίδα για μια θετική αλλαγή στάσης, αφού οι άνθρωποι είναι περισσότερο συνεργατικοί και αποδοτικότεροι όταν δεν είναι υπό την πίεση κάποιας μορφής εξουσίας (www.ducks.gr, 2021).

Η έννοια της Επανορθωτικής Δικαιοσύνης, λοιπόν, εφαρμόζεται μέσα από τη διαμεσολάβηση, θέτοντας ως στόχο τη διαχείριση της φιλονικίας, αφού πρώτα γίνει γνωστό το περιεχόμενό της. Κάθε άποψη επανεξετάζεται και προκύπτει μια συμφωνία, όπου οι λύσεις βρίσκονται χωρίς κανείς να αισθάνεται νικητής ή ηττημένος. Με τα Επανορθωτικά Προγράμματα επιτυγχάνεται μείωση των βίαιων συμπεριφορών, ενώ αποφεύγεται η διάλυση των φιλικών σχέσεων. Επίσης, μειώνονται τα πειθαρχικά προβλήματα και οι αποβολές, και βελτιώνεται γενικά το κλίμα στα σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί απελευθερώνονται από τον άχαρο ρόλο του «αστυνόμου», ενώ ενδυναμώνεται η ατομικότητα και η ισότητα των μαθητών, και αναπτύσσονται στρατηγικές με τις οποίες θα μάθουν να διαχειρίζονται τα μελλοντικά τους προβλήματα (Αρτινοπούλου, 2010β).

Οι αρχές της Σχολικής Διαμεσολάβησης είναι ο εθελοντισμός, η εμπιστευτικότητα και η εχεμύθεια, ο σεβασμός, η ισότητα και η ουδετερότητα. Μεγάλη σημασία έχει ο διαμεσολαβητής να είναι ψύχραιμος. Σε ένα πρόγραμμα Σχολικής Διαμεσολάβησης, η επίλυση των συγκρούσεων γίνεται αποτελεσματικά ως κοινή προσπάθεια όλου του σχολείου, με την ενδυνάμωση του ρόλου και του ήθους του μαθητή και με τη διδασκαλία της δημοκρατικής συμμετοχής και του ενεργού πολίτη μέσα από τη δημιουργία δομών στις οποίες οι μαθητές μπορούν να εκφράσουν αισθήματα ισχύος και ελέγχου (www.diamesolavisi.gov.gr, 2021). Στο ίδιο πνεύμα κινούνται και τα προγράμματα μεσολάβησης συνομηλίκων που επιδιώκουν οι μαθητές να δράσουν ως σύμβουλοι (counselors) και ως διαμεσολαβητές (mediators) προκειμένου να επιλύουν τις συγκρούσεις μεταξύ τους (mentalhealth.laskaridisfoundation.org, 2016).

Μοντέλα Σχολικής Διαμεσολάβησης

Υπάρχουν διάφορα μοντέλα Σχολικής Διαμεσολάβησης. Κάποια από αυτά σχετίζονται με την απόκτηση δεξιοτήτων, ώστε τα παιδιά να εξασκούνται στο να επιλύουν αποτελεσματικά τις συγκρούσεις, ενώ κάποια άλλα δίνουν έμφαση σε ακαδημαϊκές

δεξιότητες, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν τη γνώση και τις δεξιότητες για την επίλυση των συγκρούσεων. Τέλος, είναι και εκείνα που αναφέρονται σε προσεγγίσεις κοινωνικής αλλαγής, τα οποία επικεντρώνονται στη δυναμική της ομάδας, με σκοπό τη διαχείριση των συγκρούσεων σε ένα κλίμα συνεργατικό και αλληλεπιδραστικό (Αρτινοπούλου, 2010β).

Από πλευράς συμμετοχής των μαθητών, υπάρχει και το ολιστικό μοντέλο διαμεσολάβησης, το οποίο στοχεύει στην ενίσχυση των δεξιοτήτων όλων των παιδιών της τάξης ή του σχολείου προκειμένου να είναι όλα σε θέση να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους και να επιλύουν τις διενέξεις τους. Παρόλο που αυτό το μοντέλο θεωρείται πιο διευρυμένο, παρουσιάζει δυσκολίες στην εφαρμογή του, ενώ είναι και πιο χρονοβόρο. Τέλος, υπάρχει και το μοντέλο "cadre", σύμφωνα με το οποίο εκπαιδεύεται ένας μικρός αριθμός μαθητών-εθελοντών. Οι μαθητές αυτοί αποτελούν την ομάδα διαμεσολάβησης, και στη συνέχεια η διαδικασία χτίζεται πάνω στις δυνατότητες και τις ικανότητές τους (Αρτινοπούλου, 2010β).

Με απόφαση του συλλόγου των διδασκόντων επιλέγεται το ανάλογο μοντέλο. Το μοντέλο "cadre" ταιριάζει περισσότερο με μια προσέγγιση σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν. Ακολουθείται μια διαδικασία που εφαρμόζει το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο για τη Σχολική Διαμεσολάβηση. Επίσης, υπάρχει ανάλογο πρόγραμμα που εφαρμόζει το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου, το οποίο έχει συστήσει την ομάδα άμεσης παρέμβασης. Η εν λόγω ομάδα συνεργάζεται με τα σχολεία και τα στηρίζει απέναντι σε φαινόμενα ακραίας παραβατικότητας, εφόσον η σχολική μονάδα αιτηθεί γραπτώς τη στήριξή της, προωθώντας εκπαιδευτικές και διοικητικές δράσεις με στόχο την επίλυση των προβλημάτων σχολικής βίας και παραβατικότητας (www.moec.gov.cy, 2021).

Επιλογή των διαμεσολαβητών

Έστω, λοιπόν, ότι θέλουμε να εφαρμόσουμε ένα πρόγραμμα Σχολικής Διαμεσολάβησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, σε ένα γυμνάσιο. Αρχικά, ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν εθελοντικά την καθοδήγηση των μαθητών με επικεφαλής τον συντονιστή και εκπαιδεύονται καταλλήλως, ενώ αντίστοιχη επιμόρφωση και ενημέρωση λαμβάνουν αργότερα και οι κηδεμόνες, καθώς οι μαθητές-διαμεσολαβητές έχουν ανάγκη από τη συμπαράστασή τους προκειμένου να διαχειριστούν την όλη διαδικασία (Σακελλαρίου, 2017-18). Οι μαθητές ενημερώνονται σχετικά με το πρόγραμμα διαμεσολάβησης από τον διευθυντή του σχολείου, ενώ γίνεται ανάρτηση και σχετική ανακοίνωση στη σχολική σελίδα κοινωνικής δικτύωσης και στον πίνακα ανακοινώσεων του σχολείου. Η ενημέρωση αφορά τον σκοπό της διαμεσολάβησης, δηλαδή την επίλυση συγκρούσεων μεταξύ μαθητών που διαδραματίζονταν στον σχολικό χώρο, χωρίς να περιλαμβάνονται οι αντιπαραθέσεις μεταξύ μαθητών που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος, για τις οποίες υπεύθυνος είναι ο εκπαιδευτικός. Όσοι μαθητές ενδιαφέρονται, συμπληρώνουν μια αίτηση συμμετοχής (υπογεγραμμένη από τους γονείς τους), το έντυπο της οποίας είναι διαθέσιμο στο γραφείο των διδασκόντων με τη φροντίδα του συντονιστή, αφού απαραίτητη προϋπόθεση είναι να είναι εθελοντές (Σακελλαρίου, 2018).

Επειδή το πρόγραμμα είναι διετές, στον πρώτο χρόνο γίνεται η εκπαίδευση των διαμεσολαβητών και στον δεύτερο η εφαρμογή του. Προτείνεται δε οι μαθητές-διαμεσολαβητές που θα εκπαιδευτούν να είναι από τα τμήματα της δευτέρας τάξης του γυμνασίου, ενώ είναι λογικό να μην προτιμηθούν τελειόφοιτοι, καθώς την επόμενη χρονιά δεν θα αποτελούν πλέον μαθητές του σχολείου. Από την άλλη πλευρά, το δυναμικό της πρώτης τάξης δεν είναι ακόμα αρκετά καλά γνωστό, ενώ τα παιδιά βρίσκονται σε ένα μεταβατικό στάδιο μεταξύ των βαθμίδων της εκπαίδευσης. Με το σκεπτικό αυτό, προτείνονται οι διαμεσολαβητές να είναι μαθητές και μαθήτριες της δευτέρας τάξης.

Τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία επιλέγονται τα παιδιά που θα συμμετέχουν στο πρόγραμμα είναι ποικίλα. Θα πρέπει να διαθέτουν κάποια χαρακτηριστικά, μεταξύ των οποίων την ικανότητα να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται συναισθήματα όπως ο θυμός. Οφείλουν να αποδέχονται τη διαφορετικότητα, να έχουν επικοινωνιακές δεξιότητες και

κυρίως να είναι καλοί ακροατές. Άλλωστε, θα πρέπει να εξασκηθούν στην ενεργητική ακρόαση. Επίσης, είναι σημαντικό οι μαθητές-διαμεσολαβητές να είναι πρόσωπα προσφιλή στους συμμαθητές τους, γεγονός που θα τους εξασφαλίζει την αποδοχή τους (Σακελλαρίου, 2017-18).

Επιλέγονται, λοιπόν, από τη Β΄ Τάξη, όπως προτείνουμε, μαθητές και μαθήτριες (προκειμένου να υπάρχει αντιπροσωπευτικότητα και των δύο φύλων), λαμβάνοντας υπόψη την ετοιμότητά τους να εκπαιδευτούν και να αναλάβουν ρόλο διαμεσολαβητή, τη δυνατότητα προσήλωσής τους στις διαδικασίες διαμεσολάβησης, τη διαθεσιμότητα και το ανοιχτό πνεύμα τους, ώστε να υιοθετήσουν τη φιλοσοφία της ειρηνικής επίλυσης των συγκρούσεων. Επίσης, σημαντικό ρόλο παίζει η αποδοχή στη διαφορετικότητα, η ωριμότητα, η εμπιστευτικότητα και οι επικοινωνιακές τους δεξιότητες, με τη συμμετοχή πάντα να είναι εθελοντική. Από την άλλη πλευρά, δεν αποκλείονται από τη θέση του διαμεσολαβητή μαθητές με παραβατική συμπεριφορά ή χαμηλή επίδοση. Ωστόσο, θα αποκλείονται από το πρόγραμμα οι μαθητές που, αν και θα έχουν επιλεγεί, θα χρησιμοποιήσουν βία κατά την εφαρμογή του προγράμματος, ή θα ενθαρρύνουν άλλους μαθητές προς αυτή την κατεύθυνση, ή θα διαρρεύσουν προσωπικά στοιχεία των μαθητών που θα τους καλέσουν σε βοήθεια ή πληροφορίες σχετικές με το περιεχόμενο των συναντήσεων (www.moec.gov.cy, 2021), καθώς έτσι παραβιάζεται η αρχή της εμπιστευτικότητας.

Ο συντονιστής εκπαιδευτικός μαζί με τους υπόλοιπους συναδέλφους του εγκρίνουν τους υποψήφιους μαθητές-διαμεσολαβητές και τους καλούν να υπογράψουν ένα κείμενο το οποίο διευκρινίζει τους όρους συμμετοχής. Στο κείμενο αυτό ορίζεται ο χρόνος των συναντήσεων, ο οποίος θα πρέπει να είναι μέσα στο ωράριο του σχολείου, καθώς και ο χώρος, ο οποίος έχει ιδιαίτερες απαιτήσεις. Ο χώρος αυτός δεν θα μπορούσε να είναι το γραφείο του διευθυντή ή κάποιος κοινόχρηστος χώρος, διότι έτσι οι εμπλεκόμενοι θα βρίσκονταν εκτεθειμένοι σε κοινή θέα, οπότε θα έπαυε να είναι μια διαδικασία που στηρίζεται στη διακριτικότητα. Προτείνεται να είναι μια μικρή αίθουσα, ένας χώρος ήσυχος, όπου τα παιδιά θα μπορούν να παρευρεθούν για όσο χρόνο χρειάζεται, ώστε να συζητήσουν και να επιλύσουν τις διαφορές τους. Το γεγονός ότι οι διαφορές θα τεθούν προς συζήτηση από τους ίδιους τους μαθητές είναι προσφορότερο, αφού οι μαθητές αποδέχονται και εμπιστεύονται περισσότερο τους συμμαθητές τους, ενώ το ειδικά διαμορφωμένο και απομονωμένο δωμάτιο αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη διαδικασία της διαμεσολάβησης, καθώς συνηγορεί στην εχεμύθεια και την ηρεμία που είναι απαραίτητες προϋποθέσεις προκειμένου να λάβει χώρα η όλη διαδικασία (Σακελλαρίου, 2018).

Εκπαίδευση των διαμεσολαβητών

Η επιμόρφωση των μαθητών-διαμεσολαβητών περιλαμβάνει ορισμένες συνεδρίες. Σε αυτές, εφόσον γίνει η γνωριμία και το χτίσιμο της ομάδας, και τεθεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα κινηθεί το πρόγραμμα, θα γίνονται βιωματικές δράσεις σχετικές με τη διαφορετικότητα, την αποδοχή και την ενσυναίσθηση (Σακελλαρίου, 2017-18). Όπως αναφέρει ο D. Goleman (2011), η ικανότητα ενσυναισθηματικής επαφής, το να μπορεί, δηλαδή, να μπει κανείς στη θέση του άλλου, γίνεται οδηγός στους ανθρώπους, ώστε να ενστερνιστούν συγκεκριμένες ηθικές αρχές. Μαθαίνουν, επίσης, να διακρίνουν τα είδη των συγκρούσεων και να επιλέγουν τρόπους διαχείρισής τους. Θα δίνονται στα παιδιά παραδείγματα συγκρούσεων, τα οποία θα πρέπει να κατατάξουν σε ποια μορφή σχολικού εκφοβισμού εμπίπτουν και να κρίνουν πώς θα πρέπει να τα αντιμετωπίσουν. Στη συνέχεια θα μιλούν για τις δικές τους εμπειρίες και θα διηγούνται περιστατικά στα οποία συμμετείχαν ή έχουν γίνει μάρτυρες. Θα ακολουθήσει συζήτηση για θέματα ταυτότητας και αλλαγής, ενώ παράλληλα τα παιδιά θα προσπαθούν να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και να διαχειρίζονται τον θυμό (Σακελλαρίου, 2017-18).

Ενδεικτικά, ένα παράδειγμα διαχείρισης του θυμού μπορεί να γίνει μέσα από ένα παιχνίδι ρόλων. Τα παιδιά δέχονται πειράγματα με σκοπό να οδηγηθούν στην απώλεια της ψυχραιμίας τους. Έτσι, συνειδητοποιούν τις συγκινησιακές αντιδράσεις του σώματός τους, λόγου χάρη το κοκκίνισμα ή το τέντωμα των μυών, καθώς οργίζονται, και αντιμετωπίζουν αυτά τα συμπτώματα ως προτροπή προκειμένου να αναλογιστούν πώς να πράξουν στη συνέχεια, ξεπερνώντας ένα παρορμητικό ξέσπασμα. Με τον τρόπο αυτόν, μαθαίνουν να βλέπουν τα γεγονότα, μπαίνοντας στη θέση των άλλων παιδιών, και κατανοούν πώς σκέφτονται ή τι αισθάνονται οι συμμαθητές τους όταν βρεθούν σε μια παρόμοια κατάσταση που θα τους κάνει να θυμώσουν τόσο πολύ. Στη συνέχεια, συζητούν για τη διαχείριση του θυμού και διαπιστώνουν πως πρέπει να παραμένουν ψύχραιμοι και να μην ενδίδουν στην έξαψη της στιγμής (Goleman, 2011). Η τεχνική αυτή βοηθάει τα παιδιά στον τρόπο σκέψης, ενώ ταυτόχρονα τους ανοίγει νέους ορίζοντες διευθέτησης των προβλημάτων τους, καθώς ο θυμός είναι ένα τοξικό συναίσθημα που όχι μόνο δεν αποτελεί λύση, αλλά επιδεινώνει το πρόβλημα. Οπότε, τα παιδιά εξασκούνται ώστε να παραμένουν ψύχραιμα και ως πρώτη αντίδραση να εκφράζουν αυτό που τους ενοχλεί με ήρεμο τρόπο.

Παράλληλα, κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης των διαμεσολαβητών θα μπορούν να λαμβάνουν χώρα και άλλες εκδηλώσεις, όπως προβολή ταινιών με θέμα τον σχολικό εκφοβισμό (Σακελλαρίου, 2018). Ενδεικτικά, αναφέρονται δύο σχετικές ταινίες: «Το κύμα» και «Μετά τη Λουτσία», εντελώς διαφορετικές μεταξύ τους, που πραγματεύονται τη βία και τον εκφοβισμό στο σχολείο. Μετά από κάθε ταινία μπορεί να ακολουθήσει συζήτηση, ενώ οι μαθητές θα προσπαθήσουν να μπουν στη θέση των πρωταγωνιστών και να σκεφτούν πώς θα αντιδρούσαν σε ανάλογη περίπτωση.

Στη συνέχεια, αφού μελετήσουν τη διαδικασία της διαμεσολάβησης, θα ακολουθήσει μία προσομοίωση διαμεσολάβησης. Περιγράφεται παρακάτω περιληπτικά η διαδικασία, την οποία θα πραγματοποιήσουν οι εκπαιδευόμενοι μαθητές ως μελέτη περίπτωσης, και είναι η εξής:

Ένα από τα παιδιά που συμμετέχουν σε μια διένεξη, συνήθως το θύμα, ζητάει τη βοήθεια των διαμεσολαβητών. Για λόγους εχεμύθειας, γράφει σε ένα χαρτί το αίτημά του, και το ρίχνει σε ένα αδιαφανές κουτί που υπάρχει σε γνωστό σημείο του σχολείου, το οποίο ελέγχεται από το συντονιστή σε τακτά χρονικά διαστήματα. Όταν ο συντονιστής αντιληφθεί το αίτημα, επιλέγονται με κλήρωση δύο διαμεσολαβητές, οι οποίοι ενημερώνονται για το αίτημα, και καλούν τους εμπλεκόμενους σε μια συνάντηση στον προκαθορισμένο χώρο, εντός σχολικού ωραρίου, εφόσον ζητήσουν την άδεια από τους καθηγητές με τους οποίους έχουν μάθημα εκείνη την ώρα (Σακελλαρίου, 2018).

Στον χώρο της διαμεσολάβησης ακολουθεί συζήτηση και διάλογος. Οι διαμεσολαβητές διατηρούν την ψυχραιμία τους και υπενθυμίζουν τον ρόλο τους. Οι δύο πλευρές συστήνονται και λέει ο καθένας την ιστορία του. Οι διαμεσολαβητές δίνουν σημασία στις λεπτομέρειες και απαιτούν διευκρινίσεις. Στη συνέχεια ζητούν από τους εμπλεκόμενους να διηγηθεί ο ένας την ιστορία του άλλου, μπαίνοντας δηλαδή ο ένας στην θέση του άλλου. Ακολούθως, ένας από τους διαμεσολαβητές κάνει περίληψη της ιστορίας αντικειμενικά, χωρίς να παίρνει θέση, δείχνοντας ότι κατάλαβε τα γεγονότα. Εφόσον δεν υπάρχουν αντιρρήσεις, ο άλλος διαμεσολαβητής θέτει στον καθένα τέσσερα ερωτήματα:

i) *Ποιο είναι το πρόβλημα;*
ii) *Πώς νιώθεις γι' αυτό;*
iii) *Τι θα ήθελες να γίνει;*
iv) *Τι μπορεί πραγματικά να γίνει;*

Οι διαμεσολαβητές εστιάζουν στα κοινά σημεία των δυο πλευρών και προτείνουν πιθανές λύσεις. Τέλος, όλοι μαζί γράφουν τη λύση και συμφωνούν να την εφαρμόσουν. Με τον τρόπο αυτόν, δίνονται απαντήσεις από τους εμπλεκόμενους προς τον εαυτό τους. Έτσι, γίνονται πιο συνεπείς οι εμπλεκόμενοι στους όρους που αποφασίζονται. Κατόπιν,

κανονίζουν μελλοντική συνάντηση για ανατροφοδότηση και για διερεύνηση τυχόν επανάληψης του φαινομένου με τους ίδιους ή με άλλους μαθητές (www.kede.org, 2015).

Τέλος, οι μαθητές-διαμεσολαβητές θα αξιολογήσουν τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα συμπληρώνοντας ένα ερωτηματολόγιο. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι ο συντονιστής φροντίζει για την προμήθεια του απαραίτητου υλικού που χρειάζεται, όπως είναι τα διάφορα έντυπα για τις αιτήσεις των μαθητών, το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης στο τέλος της χρονιάς, τα κείμενα των συμφωνιών, καθώς και το φύλλο αξιολόγησης για το ενδιαφέρον του διαμεσολαβητή, ο οποίος θα αξιολογηθεί από τους συμμαθητές του, από τα παιδιά δηλαδή που θα λάβουν μέρος ως εμπλεκόμενοι (Σακελλαρίου, 2018).

Η Σχολική Διαμεσολάβηση στα σχολεία της Ελλάδας

Η Σχολική Διαμεσολάβηση δεν είχε ενταχθεί επισήμως ως ολοκληρωμένο πρόγραμμα από το Υπουργείο Παιδείας στην Ελλάδα τα προηγούμενα χρόνια. Ωστόσο, κάποια σχολεία πήραν την πρωτοβουλία να οργανώσουν παρόμοια προγράμματα. Έτσι, από το 2006 το 2ο Γυμνάσιο Ασπροπύργου (μιας υποβαθμισμένης περιοχής, όπου παρατηρούνταν περιστατικά βίας, εκδίκησης και αυτοδικίας) συμμετείχε μαζί με άλλα σχολεία της Ευρώπης στο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Comenius «Πρωτοβουλίες για ένα σχολείο χωρίς βία» με το πρόγραμμα «Ομότιμοι διαμεσολαβητές». Οι διαμεσολαβητές κέρδισαν την εμπιστοσύνη των συμμαθητών τους και το αποτέλεσμα δικαίωσε τη διεύθυνση του σχολείου, καθώς τα περιστατικά βίας μειώθηκαν, ενώ αυξήθηκε η υπευθυνότητα των μαθητών και ενισχύθηκε η δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων και η επικοινωνία μεταξύ τους (Τσιούλη, 2019).

Επίσης, μετά από διερεύνηση των αναγκών των μαθητών σχετικά με τη βία στο σχολείο, το Πειραματικό Γυμνάσιο Ιωνιδείου Σχολής Πειραιά εφάρμοσε πιλοτικά ένα πρόγραμμα σχολικής διαμεσολάβησης (2008-2010), με ανάλογα αποτελέσματα με αυτά του Ασπρόπυργου κι επιπλέον αύξηση της αλληλεγγύης μεταξύ συμμαθητών, της ενσυναίσθησης αλλά και της αίσθησης ασφάλειας στο σχολείο (Τσιούλη, 2019).

Ακολούθως, συστάθηκε το Πανελλήνιο Δίκτυο Σχολείων για τη Σχολική Διαμεσολάβηση από το Συμβουλευτικό Σταθμό Νέων των νομών Κυκλάδων, Δωδεκανήσου και άλλων τεσσάρων Συμβουλευτικών Σταθμών σε συνεργασία με τις αντίστοιχες Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Δίκτυο το 2017-2018 συμμετείχαν 26 σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τα 13 από τα νησιά Άνδρος, Αστυπάλαια, Ανάφη, Κως, Πάρος, Νάξος, Ρόδος, Λέρος, Τήνος, Κάρπαθος, Σύρος, Σύμη και Φολέγανδρος του Νοτίου Αιγαίου και άλλα σχολεία από την Φλώρινα, την Αλεξανδρούπολη, την Σάμο και τα Τρίκαλα (Σακελλαρίου, 2017-18).

Τέλος, σε μια εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας στηρίζεται η Σχολική Διαμεσολάβηση ως «Καλή Πρακτική». Το 2018, κάτω από την επίβλεψη του Συνηγόρου του Παιδιού, λειτούργησαν ανάλογα προγράμματα στη Θεσσαλονίκη: στο 5ο Γυμνάσιο Σταυρούπολης, στο 3ο Γυμνάσιο Νεάπολης, στο ΕΠΑΛ Συκεών, στο ΓΕΛ Πεύκων και στη Γερμανική Σχολή. Συμμετείχαν, επίσης, το 2ο Γυμνάσιο Άνω Λιοσίων Αττικής, το Πρότυπο Πειραματικό Λύκειο Βαρβακείου, το Πειραματικό Γυμνάσιο Ιωνιδείου Σχολής Πειραιά, το Γυμνάσιο Νέας Αλικαρνασσού Ηρακλείου Κρήτης, το 2ο ΕΠΑΛ Αγρινίου, το 5ο Βαλάνειο Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων, το 3ο ΓΕΛ Τρικάλων και το 2ο ΓΕΛ Φλώρινας (Τσιούλη, 2019).

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της Σχολικής Διαμεσολάβησης σχετικά με τον περιορισμό της ενδοσχολικής βίας, της έντασης, τη συχνότητας και τη διάρκειάς της είναι θεαματικά, καθώς δίνει στα παιδιά τον απαραίτητο χώρο και χρόνο για να μιλήσουν αλλά και να ακουστούν (Σακελλαρίου, 2017-18). Σε σχολεία που εφαρμόστηκαν παρόμοια προγράμματα, έρευνες έδειξαν ότι τα παιδιά ήταν λιγότερο επιθετικά, διατηρούσαν την ψυχραιμία τους, η συμπεριφορά τους στην τάξη βελτιώθηκε, ενώ ανέπτυξαν μια πιο θετική άποψη για τον εαυτό τους (Goleman, 2011). Όλα αυτά στην εφηβεία θωρακίζουν τα παιδιά από μελλοντικές παραβατικές συμπεριφορές, όπως η πιθανή χρήση αλκοόλ.

Η οργάνωση ενός τέτοιου εγχειρήματος και η επιτυχής έκβασή του αποτελεί μια πρόκληση για τα σχολεία. Οι μαθητές-διαμεσολαβητές που εκπαιδεύονται, μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα και να τα ελέγχουν, εξασκούνται στην ενεργητική ακρόαση και τη διατήρηση της ψυχραιμίας και της ουδέτερης στάσης, προσπαθούν να αισθανθούν όπως η άλλη πλευρά, δυναμώνοντας την ενσυναίσθηση.

Η εκπαίδευση των μαθητών στη σχολική διαμεσολάβηση επιφέρει αλλαγές στη συμπεριφορά τους, τους καθιστά πιο υπεύθυνους και τους δίνει την ευκαιρία να δημιουργήσουν ουσιαστικές σχέσεις μεταξύ τους. Επίσης, τονώνει τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και την ικανότητά τους να λειτουργούν ομαδικά. Έτσι, διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στη σχολική ζωή και συμβάλλουν στην ποιότητά της.

Εφαρμόζοντας ένα πρόγραμμα σχολικής διαμεσολάβησης, προάγονται οι ηθικές αξίες, ο εθελοντισμός, η δικαιοσύνη και διαπλάθεται ο χαρακτήρας των μαθητών ως ευαισθητοποιημένα άτομα, που καταδικάζουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και των περιστατικών βίας στο σχολείο. Άλλωστε, λόγω της υποστήριξης που παρέχεται, έχει παρατηρηθεί αλλαγή στη συμπεριφορά των μαθητών, βελτίωση των σχέσεων στη σχολική κοινότητα και μείωση των περιστατικών βίας που επηρεάζουν την ψυχολογική κατάσταση αλλά και την ψυχοκοινωνική εξέλιξη των παιδιών είτε αυτά είναι θύτες είτε θύματα.

Εφαρμόζοντας ένα πρόγραμμα της Σχολικής Διαμεσολάβησης προκειμένου να εξαλειφθεί το φαινόμενο της σχολικής βίας, τα παιδιά είναι καλά προετοιμασμένα για να εφαρμόσουν τις δεξιότητές τους προς την κατεύθυνση μιας ειρηνικής επίλυσης των διαφορών. Έτσι, κι αν ακόμα δεν δοθεί ένα τέλος, τουλάχιστον θα περιοριστεί το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο που το εφαρμόζει, ενώ η όλη διαδικασία θα είναι μια παρακαταθήκη των παιδιών για τη μετέπειτα ζωή τους. Επομένως, προτείνεται ανεπιφύλακτα η εφαρμογή παρόμοιων προγραμμάτων από τα σχολεία, και σε άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Αναφορές

Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Πεδίο. σσ. 170, 353-354.

mentalhealth.laskaridisfoundation.org. (2016). *mentalhealth.laskaridisfoundation.org*. Ανάκτηση από http://mentalhealth.laskaridisfoundation.org/bullying-diamesolavisi-synomilikon/ (Τελευταία ανάκτηση: 5/3/2021)

Olweus, D. (1994, November). Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, σ. 1171.

Olweus, D. (2007). Bullying Prevention Program, Olweus Bullying Questionnaire-.

www.diamesolavisi.gov.gr. (2021, 5 4). *www.diamesolavisi.gov.gr*. Ανάκτηση από http://www.diamesolavisi.gov.gr/syxnes-erotiseis#syxnes_erotiseis-page-0 (Τελευταία ανάκτηση: 27/6/2021)

www.ducks.gr. (2021, 4 10). Ανάκτηση από https://www.ducks.gr/%CF%84%CE%B9-%CE%BA%CE%AC%CE%BD%CE%BF%CF%85%CE%BC%CE%B5/epanorthotiki-dikaiosini-kai-praktikes/# (Τελευταία ανάκτηση 27/6/2021)

www.kede.org. (2015). *https://www.kede.org/index3.php?do=pc&mid=2&id=6*. Ανάκτηση από www.kede.org/index3.php?do=pc&mid=2&id=6 (Τελευταία ανάκτηση: 27/6/2021)

www.moec.gov.cy. (2021, 4 25). Ανάκτηση από programmata/programma_diamesolavisis_plirofories_kai_yliko/kathodigisi_sto_programma_sd: http://www.moec.gov.cy/dme/programmata/scholiki_paravatikotita/epimorfosi/programmata/programma_diamesolavisis_plirofories_kai_yliko/kathodigisi_sto_programma_sd.pdf (Τελευταία ανάκτηση: 27/6/2021)

Αρτινοπούλου, Β. (2010α, Μάιος 11). «ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ: Ειρηνική Επίλυση Συγκρούσεων στο Σχολείο». (Θ. Θεόδωρος, Δημοσιογράφος) Review of Educational.

Αρτινοπούλου, Β. (2010β). *Η σχολική διαμεσολάβηση. Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείρηση της βίας και του εκφοβισμού.* Νομική Βιβλιοθήκη.

Βλάσση, Σ. & Μπέκα Κ. (2015). Προγράμματα πρόληψης σχολικού εκφοβισμού. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, http://dx.doi.org/10.12681/edusc.168.* ΑΘΗΝΑ: ΕΚΤ.

Γκαρδή Αθανασίου, Χ. (2017). *Πρόληψη Σχολικού Εκφοβισμού. Στρατηγικές συμβουλευτικής παρέμβασης από μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.* Θεσσαλονίκη: Μεταπτυχιακή Εργασία. σσ. 8-11, 67-69.

Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. (2020). Ανάκτηση από https://livewithoutbullying.com/wp-content/uploads/2020/12/Ενδοσχολική-βία-και-εκφοβισμός-ΕΨΥΠΕ.pdf σ.6 (Τελευταία ανάκτηση: 14/5/2021)

Μέρτικα - Τρίγκα, Ε. (2015). *Σχολική Βία.* Αθήνα: Γρηγόρη. σ.81

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση.* Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. σ. 26

Πολίτη, Σ. (2018). Σχολικός εκφοβισμός και η αντιμετώπισή του. *http://dx.doi.org/10.12681/edusc.2737*, (σ. 879). Αθήνα.

Σακελλαρίου, Μ. (2017-18). *Μάθημα: ΣΣΝ Ν. Κυκλάδων- Δίκτυο Σχολείων για την Σχολική Διαμεσολάβηση (2017-18)* https://bravo.sustainablegreece2020.com/_imgfiles/schools/docs_088707400-1527361357.pdf. (Τελευταία ανάκτηση: 27/6/2021)

Σακελλαρίου, Μ. (2018). *https://observatory.sustainablegreece2020.com/gr.* Ανάκτηση από https://bravo.sustainablegreece2020.com/_imgfiles/schools/docs_088707400-1527361357.pdf: https://observatory.sustainablegreece2020.com/gr/schools-practices/panellhnio-diktyo-sxoleiwn-gia-thn-sxolikh-diamesolabhsh.577.html (Τελευταία ανάκτηση: 27/6/2021)

Τζιούντζια, Ό. (2019). *Η Διαμεσολάβηση ως μέτρο αντιμετώπισης του Σχολικού Εκφοβισμού σε σχολεία.* Φλώρινα: Πτυχιακή Εργασία. σσ. 7, 16, 42-44.

Τζώρτζη, Μ. (2016). *Σχολικός εκφοβισμός. Τρόποι και εργαλεία ευαισθητοποίησης στο σχολικό περιβάλλον.* Κόρινθος: Μεταπτυχιακή εργασία. σσ. 56-59, 84-85.

Τσιούλη, Μ. (2019). Η αναγκαιότητα της διαμεσολάβησης. 46. Φλώρινα: Πτυχιακή Εργασία. σ. 46.

Η ψυχομετρική ανάλυση της παιδικής κατάθλιψης

Μητονίδου Ηλιοστάλακτη
ΠΕ80 Οικονομίας
Iliostalakti_m@hotmail.com

Μητονίδου Ελένη
ΠΕ02 Φιλολόγων
eleni_mit@hotmail.com

Λιάπης Ευθύμιος
Συντονιστής ΕΕ ΠΕ88
liapisthim@sch.gr

Μητονίδου Αλεξάνδρα – Ειρήνη
ΠΕ80 Οικονομίας
alexandraeirini@icloud.com

Λιάπης Κωνσταντίνος – Ιάκωβος
ΠΕ80 Οικονομίας
liapkonn@econ.auth.gr

Περίληψη

Είναι κοινά αποδεκτό πως τα παιδιά κατά την παιδική ηλικία είναι ανέμελα, ξέγνοιαστα και απαλλαγμένα από αρνητικά συναισθήματα. Αυτό συμβαίνει καθώς τα παιδιά δυσκολεύονται να εκφράσουν τα αρνητικά τους συναισθήματα με αποτέλεσμα το οικογενειακό και σχολικό τους περιβάλλον να τα απαλλάσσει από αυτά. Στην πραγματικότητα όμως, είναι απόλυτα φυσιολογικό τα παιδιά να τρέφουν αρνητικά συναισθήματα, να λυπούνται και να αποκαρδιώνονται όταν κάτι τους συμβαίνει με αποτέλεσμα να αποστασιοποιούνται από ευχάριστες δραστηριότητες που υπό κανονικές συνθήκες θα τους έκαναν ευτυχισμένους. Συνεπώς, τα παιδιά μπορούν να υποφέρουν από αρνητικά συναισθήματα τα οποία αν δεν εντοπιστούν και αντιμετωπιστούν μπορούν να οδηγήσουν τα παιδιά στην κατάθλιψη, η οποία πιθανόν να τα ακολουθήσει μέχρι και στην ενήλικη ζωή τους. Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων που επήλθαν έπειτα από βιβλιογραφική ανασκόπηση η οποία αφορούσε την κατάθλιψη, με εξειδίκευση την παιδική κατάθλιψη. Επιπλέον, παρουσιάζει το ψυχομετρικό εργαλείο CDI (Children’s Depression Inventory), το οποίο μετράει την παιδική κατάθλιψη, ενώ παράλληλα παρουσιάζει ευρήματα ερευνών που έκαναν χρήση του συγκεκριμένου εργαλείο.

Λέξεις κλειδιά: Παιδική κατάθλιψη, Ψυχομετρικά εργαλεία, CDI, CDI-S

Εισαγωγή

Αρκετοί άνθρωποι, κατά διαστήματα βιώνουν ή έχουν βιώσει την αποκαλούμενη κατάθλιψη. Με την έννοια της κατάθλιψης εννοείται εκείνο το σύνδρομο που έχει αρνητικές επιδράσεις στην ψυχολογία του εκάστοτε ατόμου, με αποτέλεσμα να είναι θλιμμένος, να νιώθει μοναξιά, να ανησυχεί και να είναι νευρικός (Wenar&Kerig, 2008).Για την ύπαρξη της παιδικής κατάθλιψης γίνεται λόγος πρώτη φορά το 1970 στη Στοκχόλμη, και πιο συγκεκριμένα στο 4^{ο} Συνέδριο Ένωσης Παιδοψυχίατρων της Ευρώπης. Μέχρι να θιχτεί το θέμα της παιδικής κατάθλιψης, θεωρούταν πως τα παιδιά είναι αδύνατον να πάσχουν από τέτοιου είδους προβλήματα, καθώς υπήρχαν οι πρώτες ψυχαναλυτικές θεωρίες, οι οποίες συνέδεαν την κατάθλιψη με το δυνατό και τιμωρητικό υπερεγώ (Κλεφταράς, 2018),

δηλαδή πτυχές του εαυτού του ατόμου που δεν έχουν προλάβει να αναπτυχθούν σε ένα παιδί.

Συνεπώς, η παιδική και εφηβική κατάθλιψη απασχολεί τα τελευταία χρόνια ολοένα και περισσότερο τους σύγχρονους επιστήμονες, καθώς αποτελεί αντικείμενο έρευνας και ενδιαφέροντος από τους ίδιους. Η κατάθλιψη είναι μια διαταραχή που έχει αντίκτυπο στην διάθεση του ατόμου, με αποτελέσματα δρα αρνητικά στο ενδιαφέρον που έχει το άτομο για δραστηριότητες και ενασχολήσεις που είναι ευχάριστες. Παράλληλα, δεν διακρίνει ηλικίες, καθώς όπως ήδη αναφέρθηκε, μπορεί να επηρεάσει τόσο τους ενήλικες, όσο τα παιδιά και τους εφήβους (Πήττα & Σταύρου, 2015).

Πάντως, στις μικρότερες ηλικίες η νόσος φαίνεται να παραμένει αδιάγνωστη, σε σχέση με τους έφηβους και τους ενήλικές, καθώς τα συμπτώματά της είναι δυσδιάκριτα (Ουζούνη & Νακάκης, 2008). Για τον λόγο αυτό, τα παιδιά που εμφανίζουν κατάθλιψη ή ήπιας μορφής καταθλιπτικά συμπτώματα, συχνά δεν γίνονται αντιληπτά (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2011).

Η κατάθλιψη οφείλεται σε γενετικούς και νευροχημικούς παράγοντες, και η συμπτωματολογία της διακρίνεται τόσο στην συμπεριφορά όσο και στα συναισθήματα του ατόμου που έχει προσβληθεί από την νόσο (Πήττα& Σταύρου, 2015). Όταν εμφανίζεται σε μικρότερες ηλικίες, τότε δρα στην ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, στην σχολική επίδοσή τους αλλά και στην ενήλικη ζωή τους, επηρεάζοντας την ψυχική τους υγεία (Ουζούνη & Νακάκης, 2008). Για τους παραπάνω λόγους, θα πρέπει να ακολουθηθεί μια πολύπλευρη θεραπεία η οποία θα καλύπτει συνολικά την βιοψυχοκοινωνική υπόσταση των νοσούντων (Κλεφτάρας& Αλεξόπουλος, 2018), έτσι ώστε να επέλθουν θετικά αποτελέσματα.

Κατάθλιψη

Αρκετοί επιστήμονες μίλησαν για την κατάθλιψη, στην προσπάθειά τους να ορίσουν την ίδια και να απαντήσουν σε ερωτήματα όπως για το τι είναι η κατάθλιψη, τι συμπτώματα έχει, ποιος είναι ο λόγος εμφάνισής της, πως μπορεί να αντιμετωπιστεί, και άλλα ερωτήματα που είναι άξια προσοχής και σημασίας.

Κατά τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, η κατάθλιψη αφορά καταθλιπτική διαταραχή η οποία εμφανίζει ποικιλία συμπτωμάτων, όπως θλίψη, περιορισμένη όρεξη, διαταραχές στον ύπνο, απουσία ενδιαφέροντος και ευχαρίστησης, ενοχικά συναισθήματα, χαμηλή αυτοεκτίμηση, κόπωση και έλλειψη συγκέντρωσης. Επιπλέον, μπορεί να αποτελεί μια χρόνια ή επαναλαμβανόμενη νόσο η οποία δρα αρνητικά στον εργασιακό χώρο, στο σχολικό πλαίσιο και στην καθημερινή ζωή του ατόμου, ενώ σε ακραία συνθήκη κατάθλιψης μπορεί το άτομο να οδηγηθεί ακόμα και στην αυτό-δολοφονία (WHO, 2017).

Επιπλέον, διαχωρίζει την κατάθλιψη στη μείζονα καταθλιπτική διαταραχή με καταθλιπτικό επεισόδιο και στη δυσθυμία. Η μείζονα κατάθλιψη φέρει συμπτώματα όπως καταθλιπτική διάθεση, μειωμένη ενέργεια και απουσία ενδιαφερόντων και ευχαρίστησης (WHO, 2017).

Κατά τους Sadock και Sadock (2007), η μείζονα καταθλιπτική διαταραχή είναι γνωστή ως κλινική κατάθλιψη ή μονοπολική διαταραχή, και είναι η ψυχική διαταραχή που προκαλεί στο άτομο μια μόνιμη χαμηλή διάθεση, με αποτέλεσμα το άτομο να πάσχει από χαμηλή αυτοεκτίμηση και να χάνει το ενδιαφέρον του και την ευχαρίστησή του ακόμα και σε πράγματα, καταστάσεις και δραστηριότητες που άλλοτε αποτελούσαν πηγή χαράς και ευχαρίστησης για τον ίδιο. Όταν αναφέρεται ο όρος «κατάθλιψη» εννοείται το σύνδρομο αυτό κάθε αυτό αλλά εννοούνται και άλλες διαταραχές που έχουν αρνητικές επιπτώσεις στην διάθεση του ατόμου. Ένα άτομο που έχει προσβληθεί από κλινική κατάθλιψη έρχεται αντιμέτωπος με την εξουθένωση, τις διαταραχές του ύπνου, τις διαταραχές στις διατροφικές συνήθειες, με την υγεία του στο σύνολό της, αλλά και με τις αρνητικές επιδράσεις που αυτή φέρει στο οικογενειακό, εργασιακό και σχολικό περιβάλλον του ίδιου του ατόμου (Πήττα & Σταύρου, 2015).

Οι Kessing και συν. (2010), συμφωνούν πως η κατάθλιψη αποτελεί ψυχική διαταραχή η οποία επηρεάζει την διάθεση του νοσούντα. Υποστηρίζουν πως τα άτομα που νοσούν από κατάθλιψη δεν έχουν ενέργεια, απουσιάζει το αίσθημα της ευχαρίστησης και του ενδιαφέροντος για οτιδήποτε κάνουν και τέλος, εμφανίζουν ακόμα και αδυναμίες ως προς το να συγκεντρωθούν.

Επιπλέον, οι Koukopoulos και Sani (2014), ήρθαν να συμπληρώσουν και να υποστηρίξουν πως η κατάθλιψη έχει κι άλλα βασικά συμπτώματα εκτός από τα παραπάνω. Επισήμαναν πως υπάρχει σύνδεση της καταθλιπτικής συμπεριφοράς με το ενοχικό συναίσθημα και τη χαμηλή αυτοεκτίμηση, με αποτέλεσμα να επηρεάζονται καταστάσεις και συναισθήματα, λόγω λανθασμένων γενικών αντιλήψεων των πραγμάτων. Επίσης, συμφώνησαν με την παραδοχή πως τα άτομα που νοσούν από κατάθλιψη, πάσχουν από διαταραχές ύπνου και όρεξης, αποκτούν σταδιακά μια απαθή στάση ως προς την ατομική τους φροντίδα, και πως σε ακραίες καταστάσεις, καταλήγουν μέχρι και την αυτό-δολοφονία.

Ο Μάνο (1997), ομαδοποίησε τα συμπτώματα της κατάθλιψης σε τέσσερις ομάδες. Η μια ομάδα αφορά το συναίσθημα συν περικλείοντας της έννοιες της καταθλιπτικής διάθεσης, της αηδονίας και του άγχους. Άλλη ομάδα αφορά το αυτόνομο νευρικό σύστημα, εννοώντας τις διαταραχές ύπνου και όρεξης, εξάντληση, κόπωση, μειωμένη σεξουαλική διάθεση και ψυχοκινητική επιβράδυνση ή διέγερση. Ακόμη μία ομάδα αφορά την κινητοποίηση, με την έννοια της απώλειας ενδιαφέροντος, την ανημπορία και το μειωμένο αίσθημα της ελπίδας. Τέλος, η ομάδα της σκέψης-αντίληψης, όπου αφορά ενοχικές σκέψεις ή και ενοχικό αίσθημα, αναξιότητα, χαμηλή αυτοεκτίμηση και δυσκολία συγκέντρωσης.

Παιδική Κατάθλιψη

Κατά την παιδική ηλικία, το άτομο έχει αυξημένα αισθήματα χαράς, ανεμελιάς, ξενοιασιάς, και απουσιάζουν τα προβλήματα, οι ευθύνες και το στρες, καθώς έχει χαρακτηριστεί ως την περίοδο χάριτος του ατόμου. Το γεγονός αυτό ενισχύει την άποψη που επικρατεί από πολλούς πως τα παιδιά δεν είναι σε θέση να νοσούν από ψυχικές διαταραχές (Πήττα & Σταύρου, 2015).

Όσον αφορά την παιδική κατάθλιψη, οι ειδικοί είχαν αργήσει να την αναγνωρίσουν ως αυτόνομη κλινική οντότητα. Πάντως, τα παιδιά μαθαίνουν να εκφράζονται λεκτικά σε θέματα σκέψεων και συναισθημάτων, και μια αλλαγή στον τρόπο έκφρασης και συμπεριφοράς τους μπορεί να προδώσει πως πάσχουν από κατάθλιψη. Για να γίνει πιο κατανοητό το παραπάνω, και σύμφωνα με το APA (American Psychiatric Association, 2013), τα παιδιά που πάσχουν από παιδική κατάθλιψη αλλάζουν τον τρόπο που συμπεριφέρονται με αποτέλεσμα να κλαίνε αρκετές ώρες μέσα στην μέρα, να βαριούνται να κάνουν δραστηριότητες, να είναι παθητικά, να αδυνατούν να συγκεντρώνονται, να θέλουν να είναι μόνοι τους τις περισσότερες ώρες της μέρας χωρίς τους κοντινούς τους ανθρώπους, ενώ παράλληλα εκδηλώνουν ενοχικά αισθήματα και χαμηλή αυτοπεποίθηση. Επιπλέον, διαταράζεται ο ύπνος τους, αλλάζουν διατροφικές συνήθειες, γίνονται πιο επιθετικά, εκδηλώνουν με ευκολία τον θυμό τους, παραπονιούνται για σωματικές ενοχλήσεις και παρουσιάζουν κόπωση ή και μειωμένη ενεργητικότητα. Τέλος, η σχολική τους επίδοση μειώνεται συνεχώς, τείνουν να απομακρύνονται από φίλους και δραστηριότητες που κάποτε τους έκαναν ευτυχισμένους και αρχίζουν να αναφέρουν περισσότερο σε θέματα που σχετίζονται με τον θάνατο, φτάνοντας πολλές φορές στο σημείο να απειλούν ακόμα με αυτό-δολοφονία (American Psychiatric Association, 2013).

Σύμφωνα με τον Τσιάντη (2001), η παιδική κατάθλιψη εκδηλώνει αρκετά συμπτώματα όπως ενοχικά αισθήματα, θλίψη, αδυναμία αυτοσυγκέντρωσης, σχολική αδυναμία-αποτυχία, απουσία κινήτρων, απουσία ενδιαφερόντων, ξεσπάσματα θυμού και κλάματα, αδυναμία υπακοής, τάση για ονυχοφαγία, πιθανότητα για μικροκλοπές, αδυναμία μετάνοιας για κάτι που έχουν κάνει και πιθανή δυσφορία. Όλα τα παραπάνω δρουν

αρνητικά στην σχολική τους επίδοση, παρόλο που πριν εμφανίσουν την εμφάνιση της κατάθλιψης ήταν σε ικανοποιητικό επίπεδο.

Πάντως, η Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία διαμόρφωσε τα διαγνωστικά κριτήρια της κατάθλιψης, που δεν διαφέρουν με τα παραπάνω, όμως τόνισε πως για να χαρακτηριστεί ένα παιδί ως καταθλιπτικό, θα πρέπει να εμφανίζει τουλάχιστον πέντε από τα παραπάνω συμπτώματα, για περισσότερες από δύο συνεχόμενες βδομάδες (Angold &Costello, 1993). Επίσης, επισήμανε πως η κατάθλιψη μπορεί να είναι ήπιας, μέτριας ή βαριάς μορφής, ανάλογα με τον αριθμό και την ένταση εμφάνισης των συμπτωμάτων (WHO, 2017).

Όσον αφορά τη μείζονα καταθλιπτική διαταραχή, γίνεται λόγος για την πλέον συνηθέστερη νόσο που πάσχουν τα παιδιά και οι έφηβοι, ενώ παράλληλα μπορεί να συνυπάρχει και με άλλες ψυχικές διαταραχές, με αποτέλεσμα να δρουν αρνητικά στην ψυχική, κοινωνική και συναισθηματική ζωή των νοσούντων (Μοσχοπούλου κ.ά., 2019). Τέλος, ο Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, επισημάνει πως στην παιδική και εφηβική κατάθλιψη, και ιδιαίτερα στην ήπια μορφή της, οι ψυχοκοινωνικές θεραπείες αποδίδουν καλύτερα και είναι πιο αποτελεσματικές (WHO, 2018).

Το ψυχομετρικό εργαλείο «Children's Depression Inventory (CDI)»

Το ψυχομετρικό εργαλείο της Κλίμακας Καταγραφής της Παιδικής Κατάθλιψης (CDI), αποτελεί το πλέον γνωστό και διαδεδομένο εργαλείο μέτρησης της παιδικής και εφηβικής κατάθλιψης. Κατασκευαστής του συγκεκριμένου εργαλείου είναι η Maria Kovacs και βασίστηκε στο Beck Depression Inventory (BDI, 1967), το οποίο προοριζόταν για τους ενήλικες (Kovacs, 1992). Με την χρήση του CDIγίνεται έγκαιρη αναγνώριση της καταθλιπτικής συμπτωματολογίας και παρακολουθείτε αποτελεσματικά η θεραπεία, όμως σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί αυτούσιο στην διαγνωστική διαδικασία της καταθλιπτικής διαταραχής (Saoji et al., 2018).

Αρχικά, ο σχεδιασμός της κλίμακας αξιολόγησης του συγκεκριμένου εργαλείου βασίστηκε στο γεγονός πως τα παιδιά φέρουν παρόμοια συμπτώματα με τους ενήλικες όταν εμφανίζουν κατάθλιψη. Την θέση αυτή, που αφορά τις διαταραχές της διάθεσης, έρχεται να ενισχύσει ο Παγκόσμιο Οργανισμός Υγείας, όπου σύμφωνα με το σύστημα ταξινόμησης ICD-10 (International Classification of Diseases-Παγκόσμια Κατάταξη Ασθενειών), την έκδοση DSM-III και DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-Αμερικάνικο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Ασθενειών), τα κριτήρια της διάθεσης και τα συμπτώματα της κατάθλιψης των εφήβων είναι ίδια με αυτά που παρουσιάζουν παιδιά και έφηβοι (Παπαδάτος, όπ. αναφ. στο Αβραμίδου, 2014). Συνεπώς, οι κλίμακες που δημιουργήθηκαν είναι για να αξιολογούν τα συμπτώματα της κατάθλιψης και συνεπακόλουθα της καταθλιπτικής διάθεσης, της έλλειψης ευχαρίστησης, της χαμηλής αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης, τις διαταραχές του ύπνου και των διατροφικών συνηθειών, της ψυχοκινητικής επιβράδυνσης, της υπερβολικής και άνευ εξήγησης κόπωση, της μοναξιάς και του αυτοκτονικού ιδεασμού (Ζυγούρης & Καραπέτσας, 2015).

Το CDI είναι ένα τεστ το οποίο χορηγείτε σε παιδιά και έφηβους ηλικίας 7 έως 17 ετών και αποτελείται από 27 ερωτήσεις. Στις 27 αυτές ερωτήσεις εμπεριέχονται 5 υποκλίμακες οι οποίες εξετάζουν την αρνητική συναισθηματική διάθεση, τα διαπροσωπικά προβλήματα, την αναποτελεσματικότητα, την ανχεδονία και την αρνητική αυτοεκτίμηση (Αβραμίδου, 2014). Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις εμπεριέχουν και μετρούν στοιχεία θλίψης, απαισιοδοξίας, αυτοεκπαίδευσης, ανχεδονίας, κακής συμπεριφοράς, απαισιόδοξης ανησυχίας, αυτομίσους, αυτοεκτίμησης, αυτοκτονικού ιδεασμού, ευερεθιστότητας, μειωμένου κοινωνικού ενδιαφέροντος, αναποφασιστικότητας, αρνητικής εικόνας για το σώμα, σχολικών δυσκολιών, διαταραχών ύπνου, κόπωσης, μειωμένης όρεξης, σωματικών ανησυχιών, μοναξιάς, σχολικής απέχθειας, έλλειψης φίλων, μειωμένη σχολική απόδοση, αυτό-υποτίμησης, αισθήματος αγάπης, ανυπακοής, ακόμη κι εμφάνιση πιθανών ξόρκιων(Kovacs, 1992).

Η Kovacs (2003), μετά από κάποια χρόνια, επιδίωξε την μείωση χορήγησης και εκτέλεσης του συγκεκριμένου τεστ και κατέληξε σε μια νέα πρόταση ψυχομετρικού εργαλείου, το λεγόμενο CDI-S (Children's Depression Inventory-Shortversion), το οποίο αποτελείται από 10 ερωτήσεις οι οποίες μετρούν και αξιολογούν στοιχεία θλίψης, απαισιοδοξίας, αυτοεκτίμησης, αυτομίσους, ευερεθιστότητας, αρνητικής εικόνας για το σώμα, μοναξιάς, έλλειψης φίλων, μειωμένου αισθήματος αγάπης, ακόμη και εμφάνιση ξόρκιων (Kovacs, 2003).

Κατά τους SunκαιWang (2015), το συγκεκριμένο ψυχομετρικό εργαλείο αποδείχθηκε έγκυρο και αξιόπιστο, καθώς εξήγαγαν παγκόσμια έρευνα σε 44 χώρες, όμως επισήμαναν πως οι ερευνητές θα πρέπει να χρησιμοποιούν ορθολογικά το συγκεκριμένο εργαλείο.

Καταλήγοντας, το CDIκαι CDI-Sείναι αξιόπιστα και έγκυρα εργαλεία καταγραφής παιδικής κατάθλιψης, με το τελευταίο να υπόσχεται πολλά όταν εφαρμόζεται σε πιεσμένους χρόνους και απαιτούνται άμεσες ρυθμίσεις στον τομέα της παιδιατρικής περίθαλψης, με μοναδική παράμετρο να ακολουθείται διεξοδικά η διαγνωστική αξιολόγηση προς αποφυγή ψευδών θετικών περιστατικών (Allgaier et al., 2012).

Έρευνες και αποτελέσματα

Πολλοί ερευνητές έκαναν χρήση της Κλίμακας Καταγραφής Παιδικής Κατάθλιψης (CDI), για να διεξάγουν τις έρευνές τους. Παρακάτω γίνεται αναφορά και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα 3 επιλεγμένων ερευνών που έκαναν χρήση του συγκεκριμένου εργαλείου και εφαρμόστηκαν σε παιδιά ηλικίας έως και 13 ετών.

Η έρευνα των Frigerio και των συνεργατών του (2001), η οποία διεξήχθη σε παιδιά ηλικίας 8 ετών που κατάγονταν από την Ιταλία, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το συγκεκριμένο ψυχομετρικό εργαλείο είναι αξιόπιστο και αξιόλογο και μπορεί να βοηθήσει στο να ανιχνευτούν τα καταθλιπτικά συμπτώματα των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη έρχεται να συμφωνήσει με τα ευρήματα άλλων μελετών που υποστήριζαν πως τα παιδιά που πάσχουν από κατάθλιψη έχουν εμφανή συμπτώματα τα οποία είναι εύκολα παρατηρήσιμα καθώς διαταράζεται ο ύπνος τους, μειώνετε η όρεξή τους και η σχολική τους επίδοση.

Επιπλέον, και σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα που διεξήχθη σε παιδιά ηλικίας 6 – 12 χρονών, η οποία επιδίωξε να διερευνήσει τις δομές δικτύων που διέπουν τα καταθλιπτικά συμπτώματα και να εντοπίσει τα κεντρικά συμπτώματα της παιδικής κατάθλιψης, κατέληξε στο συμπέρασμα πως τα διάφορα συμπτώματα που παρουσιάζονται κατά τις καταθλιπτικές διαταραχές είναι πολύπλοκα και φέρουν δυναμικές αλληλεπιδράσεις. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα έδειξε πως τα παιδιά που πάσχουν από παιδική κατάθλιψη εμφανίζουν πιο συχνά κεντρικά συμπτώματα όπως αυτά της μοναξιάς, του αυτομίσους, της σχολικής αντιπάθειας και της χαμηλής αυτοεκτίμησης. Τα κεντρικά αυτά συμπτώματα δρουν, αλληλοεπιδρούν και συνδέονται με την συμπεριφορά των νοσούντων, με αποτέλεσμα η μια συμπεριφορά να φέρει διαδοχικά μια άλλη συμπεριφορά. Έτσι, η μείωση της σχολικής επίδοσης φέρνει δυσκολία διεκπεραίωσης των σχολικών εργασιών, οι σχολικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν φέρνουν την αυτοκαταστροφή, οι λογομαχίες που συχνά συμμετέχουν φέρνουν τη χαμηλή αυτοεκτίμηση, η αρνητική εικόνα ως προς το σώμα τους φέρνει το αυτομίσος, το αίσθημα της μοναξιάς φέρνει θλίψη και κλάμα,η έλλειψη φιλικών σχέσεων φέρνουν την σχολική αντιπάθεια και η σχολική αντιπάθεια φέρνει σταδιακά την αναισθησία(Dohyunetal., 2020).

Τέλος, έρευνα που διεξήχθη σε παιδιά προσφύγων από την Συρία και μελετούσε τα επίπεδα μετατραυματικού στρες, κατάθλιψης και άγχους, κατέληξε στο συμπέρασμα πως η κατάθλιψη σχετίζεται έντονα με το μετατραυματικό στρες. Τα παιδιά έπασχαν από σωματικά και ψυχοκοινωνικά προβλήματα υγείας και τα επίπεδα του μετατραυματικού στρες, της κατάθλιψης και του άγχους ήταν αρκετά υψηλά σε σχέση με τη μέση βαθμολογία του CDIπου συγκέντρωναν άλλα παιδιά (Yayanetal., 2019).

Θεραπεία παιδικής κατάθλιψης

Η αξιολόγηση και η διάγνωση της παιδικής κατάθλιψης είναι μια πολύπλευρη και περίπλοκη διαδικασία καθώς θα πρέπει αρχικά να διεξαχθεί μια ολοκληρωμένη συνέντευξη τόσο από το ίδιο το παιδί που εμφανίζει καταθλιπτικά συμπτώματα, όσο και από τους κύριους φροντιστές του. Στη συνέχεια, οι ειδικοί θα πρέπει να περάσουν στην διεξαγωγή φυσικής εξέτασης, η οποία κρίνεται απαραίτητη, καθώς οι ίδιοι έχουν τις κατάλληλες γνώσεις για να χρησιμοποιήσουν ορθολογικά τα κατάλληλα ψυχομετρικά εργαλεία, να εκτιμήσουν την καταθλιπτική συμπτωματολογία και να εξετάσουν κι άλλες ψυχικές διαταραχές που συχνά συνυπάρχουν με την παιδική κατάθλιψη (N. Cheeetal., 2020).

Με την ενεργή παρακολούθηση, την ψυχοεκπαίδευση, το κατάλληλο και ασφαλές περιβάλλον για το παιδί και τη στήριξη από άτομα που έχουν πανομοιότητα χαρακτηριστικά, μπορεί να γίνει μια αρχική προσέγγιση όσων αφορά στην αντιμετώπιση της παιδικής κατάθλιψης. Αν πάλι εξακολουθεί το παιδί να πάσχει από κατάθλιψη, τότε εφαρμόζονται από τους ειδικούς άλλοι τρόποι θεραπείας όπως αυτοί της ψυχοθεραπείας, της φαρμακοθεραπείας ή ακόμα και συνδυασμό αυτών (N. Cheeetal., 2020).

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Τα παιδιά και οι έφηβοι μπορούν να πάσχουν από κατάθλιψη η οποία γίνεται αντιληπτή και παρατηρήσιμη στην καθημερινή τους ζωή καθώς εμφανίζουν ένα ευρύ φάσμα συμπτωμάτων. Στην περίπτωση που κανένας δεν αντιληφθεί τα καταθλιπτικά συμπτώματα που εμφανίζουν τα παιδιά και συνεπώς δεν αντιμετωπιστούν, τότε θα υπάρχουν σοβαρές βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στην ζωή του παιδιού, αλλά και στο ευρύτερο περιβάλλον του.

Στην περίπτωση που δεν αντιμετωπιστούν άμεσα οι ψυχικές διαταραχές, όπως αυτή της κατάθλιψης, τότε το παιδί που πάσχει από την νόσο, πολύ πιθανών να εξακολουθεί να πάσχει και στην ενήλικη ζωή του, με αποτέλεσμα να καταλήξει ως έναν καταθλιπτικό ενήλικα. Τα καταθλιπτικά συμπτώματα των παιδιών ποικίλουν, όμως γίνονται αντιληπτά καθώς δρουν αρνητικά στη σχολική επίδοσή τους, στην ψυχοκινητική και ψυχοκοινωνική λειτουργία τους και εμφανίζουν διαταραχές στον ύπνο και στην όρεξη.

Τα συμπτώματα μπορούν να γίνουν αντιληπτά στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού, καθώς περνούν τον περισσότερο χρόνο της μέρας τους σε αυτά τα περιβάλλοντα. Επομένως, στο σχολικό περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν τα παιδιά ως προς την λειτουργικότητά τους, καθώς έχουν τη δυνατότητα να τα βλέπουν να ενεργούν στα πλαίσια της ομάδας, με αποτέλεσμα να καθίσταται ευκολότερη η σύγκριση με τους υπόλοιπους συμμαθητές και μέλη της ομάδας. Στο οικογενειακό περιβάλλον, οι γονείς παρατηρούν εάν τα παιδιά αρχίζουν να πάσχουν από διατροφικές διαταραχές και διαταραχές στον ύπνο. Και στις δύο περιπτώσεις, οποιαδήποτε αλλαγή στη συμπεριφορά του παιδιού που γίνεται αντιληπτή θα πρέπει να παρακολουθείται και να υπάρχει ορθή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέων, έτσι ώστε να εντοπιστούν και να προληφθούν τα καταθλιπτικά συμπτώματα.

Συνεπώς, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε μαθησιακά θέματα και θέματα που σχετίζονται με την ψυχική υγεία των παιδιών κρίνεται απαραίτητη, καθώς με αυτόν τον τρόπο θα μπορούν να εντοπιστούν και να διαγνωστούν πιο εύκολα πιθανά προβλήματα που εμφανίζονται κατά τη σχολική τους πορεία και συνεπακόλουθα να αντιμετωπιστούν (Αβραμίδου, 2014). Θα πρέπει να υπογραμμιστεί πως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η οποία είναι ελλιπής σε πολλά θέματα, όπως και στο θέμα της παιδικής κατάθλιψης, είναι μείζονος σημασίας.

Από την στιγμή που διαγνώσκονται προβλήματα με καταθλιπτικά συμπτώματα, οι γονείς ή οι κύριοι φροντιστές των παιδιών θα πρέπει να φροντίζουν άμεσα να επισκεφτούν κάποιον ειδικό που εξειδικεύεται στην παιδική ψυχική υγεία. Προφανώς, η άριστη συνεργασία μεταξύ του ειδικού ψυχικής υγείας, της οικογένειας και του σχολείου είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να αντιμετωπιστεί η παιδική κατάθλιψη.

Τέλος, όσον αφορά την πρόληψη, την μείωση και την αντιμετώπιση της παιδικής κατάθλιψης, καλό θα ήταν να υπάρχουν σχετικά προγράμματα και ενημερώσεις που θα διεκπεραιώνονται στο σχολικό πλαίσιο, που θα επικεντρώνονται στην ενίσχυση της θετικής σκέψης και αντίληψης των παιδιών, ενώ παράλληλα οι γονείς θα πρέπει να λαμβάνουν σχετική ενημέρωση και να συμμετέχουν σε προγράμματα που σχετίζονται με τα προβλήματα συμπεριφοράς και τα πιθανά αίτια εκδήλωσης της κατάθλιψης.

Αναφορές

Allgaier, A.-K., Frühe, B., Pietsch, K., Saravo, B., Baethmann, M., &Schulte-Körne, G. (2012). Is the Children's Depression Inventory Short version a valid screening tool in pediatric care? A comparison to its full-length version. *Journal of Psychosomatic Research, 73*(5), 369–374. Διαθέσιμοστο: https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2012.08.016

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5),* 5th Edition. Διαθέσιμοστο: https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Angold, A. & Costello, EJ. (1993). Depressive comorbidity in children and adolescents: Empirical, theoretical, and methodological issues. *Am J Psychiatry, 150(12)*,1779–179. Διαθέσιμοστο: https://doi.org/10.1176/ajp.150.12.1779

Dohyun, K., Ho-Jang, K., Mina, H., Myung, H. L. & Kyoung, M. K. (2020). Network analysis for the symptom of depression with Children's Depression Inventory in a large sample of school-aged children. *Journal of Affective Disorders, 281,* 256-263. Διαθέσιμοστο: https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.12.002

Frigerio, A., Pesenti, S., Molteni, M., Snider, J., & Battaglia, M. (2001). Depressive symptoms as measured by the CDI in a population of northern Italian children. *European Psychiatry, 16*(1), 33–37. Διαθέσιμοστο: https://doi.org/10.1016/S0924-9338(00)00533-2

Kessing, L., Bukh, J., Bock, C., Vinberg, M., & Gether, U. (2010). Does bereavement-related first episode depression differ from other kinds of first depressions?.*Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology ,* *45*(8), 801-808. Διαθέσιμοστο: https://doi.org/10.1007/s00127-009-0121-6

Koukopoulos, A. & Sani, G. (2014). DSM-5 criteria for depression with mixed features: a farewell to mixed depression. *Acta PsychiatricaScandinavica , 129*(1), 4-16. Διαθέσιμοστο: https://doi.org/10.1111/acps.12140

Kovacs, M. (1992). *The Children's Depression Inventory (CDI).* New York: Multi-health Systems.

Kovacs, M. (2003). *Children's Depression Inventory (CDI): Technical manual update*. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems.

N. Chee, J., Wang, K., & Cheung, A. (2020). Chapter 14 - Depression in Children and Adolescents. *Major Depressive Disorder, 175–184.* Διαθέσιμοστο: https://doi.org/10.1016/B978-0-323-58131-8.00014-8

Sadock, B. & Sadock, V. (2007). *Kaplan&Sadock'sΕγχειρίδιοΚλινικήςΨυχιατρικής.* (επ. μτφρ. Παπαδημητρίου Γ.).Εκδόσεις: Λίτσας Ιατρικές.

Saoji, N., Baran, J., Gerhardt, C. A., Vannatta, K., Rotter, D., Trauth, J. M., &Noll, R. B. (2018). The Psychometrics of the Children's Depression Inventory When Used With Children Who Are Chronically Ill and Matched Community Comparison Peers. *Journal of Psychoeducational Assessment,* *37*(5), 1-12. Διαθέσιμοστο: https://doi.org/10.1177%2F0734282918774963

Sun, S. & Wang, S. (2015). The Children's Depression Inventory in Worldwide Child Development Research: A Reliability Generalization Study. *Journal of Child and Family Studies, 24,* 2352–2363. Διαθέσιμοστο: https://doi.org/10.1007/s10826-014-0038-x

Wenar, C. &Kerig, K. P. (2008). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία: Από τη βρεφική ηλικία στην εφηβεία.* Αθήνα: Gutenberg.

WHO (2017).*Depression and other common mental disorders, Global estimates.*Διαθέσιμο στο: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/254610/WHO-MSD-MER-2017.2-eng.pdf?sequence=1

WHO (2018).*Depression.*Διαθέσιμοστο: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/depression

Yayan, E.H., Düken, M.E, Özdemir, A.A. &Çelebioğlu, A. (2019). Mental health problems of Syrian refugee children: Post-traumatic stress, depression and anxiety. *Journal of Pediatric Nursing, 51,* 27-32. Διαθέσιμοστο: https://doi.org/10.1016/j.pedn.2019.06.012

Αβραμίδου, Ε. (2014). Επίδραση των ψυχοσυναισθηματικών διαταραχών των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία: Μια μελάτη Περίπτωσης στην Ε' Δημοτικού. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης,* 505-516. Διαθέσιμο στο: http://dx.doi.org/10.12681/edusc.289

Ζαφειροπούλου, Μ. & Καλαντζή- Αζίζι, Α. (2011). *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών.* Αθήνα: ΠΕΔΙΟ.

Ζυγούρης, Ν. & Καραπέτσας, Α. (2015). Μοναξιά: Σύγχρονα Ερευνητικά δεδομένα του φαινομένου. *ΕΓΚΕΦΑΛΟΣ 52*, 1-3. Διαθέσιμο στο: https://www.encephalos.gr/pdf/52-1-01g.pdf

Κλεφτάρας, Γ. & Αλεξόπουλος, Δ. (2018). *Η παιδική κατάθλιψη και η αντιμετώπισή της στο σχολικό περιβάλλον.* Αθήνα: Πεδίο

Μάνος, Ν. (1997). *Βασικά Στοιχεία Κλινικής Ψυχιατρικής.* Θεσσαλονίκη: UniversityStudioPress.

Μοσχοπούλου, Π. Α., Αρβανίτη, Α. Γ., &Τσέρκη, Μ. (2019). Κατάθλιψη σε παιδιά και εφήβους. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Τμήμα Ψυχολογίας , Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στο: https://www.academia.edu/41029758/Ψυχοπαθολογία_Κατάθλιψη_σε_παιδιά_και_εφήβους

Ουζούνη, Χ. &Νακάκης, Κ. (2008). Νοσηλευτική φροντίδα παιδιών με κατάθλιψη. *ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗ, 47*(4), 458–470. Διαθέσιμο στο: https://www.researchgate.net/publication/331529059_Noseleutike_phrontida_paidion_me_katathlipse

Πήττα, Δ. & Σταύρου, Κ. (2015). Κατάθλιψη παιδιών & εφήβων ως αποτέλεσμα κακοποίησης & παραμέλησης από το γονεϊκό περιβάλλον. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1243-1253. Διαθέσιμο στο: http://dx.doi.org/10.12681/edusc.365

Τσιάντης, Γ. (2001). *Εισαγωγή στην Παιδοψυχιατρική*. Εκδόσεις: Καστανιώτη, Αθήνα.

Συμμορία ανηλίκων: Πρόληψη και παρέμβαση

Λιάπης Ευθύμιος
Συντονιστής ΕΕ ΠΕ88
liapisthim@sch.gr

Μητονίδου Ελένη
ΠΕ02 Φιλολόγων
eleni_mit@hotmail.com

Μητονίδου Ηλιοστάλακτη
ΠΕ80 Οικονομίας
Iliostalakti_m@hotmail.com

Ζωγόπουλος Ευστάθιος
Συντονιστής ΕΕ ΠΕ88
ezogo67@gmail.com

Μητονίδου Αλεξάνδρα – Ειρήνη
ΠΕ80 Οικονομίας
alexandraeirini@icloud.com

Λιάπης Κωνσταντίνος – Ιάκωβος
ΠΕ80 Οικονομίας
liapkonn@econ.auth.gr

Περίληψη

Η παραβατικότητα είναι ένα φαινόμενο που ανησυχεί πολύ τις σύγχρονες κοινωνίες και χρήζει αναστολής και αντιμετώπισης. Η κάθε χώρα ή κοινωνία, αντιμετωπίζει με διαφορετικούς τρόπους το εν λόγω φαινόμενο, ανάλογα του καθεστώτος που επικρατεί. Η Ελλάδα έχει ένα σχετικά αδύναμο σύστημα ως προς τις υπάρχουσες δομές, ενώ παράλληλα φαίνεται να μην γίνονται αρκετές και κατάλληλες προληπτικές ενέργειες για την αντιμετώπιση ή πρόληψη του φαινομένου. Πάντως, φαίνεται πως όταν οι ενέργειες, ακόμα και λίγες, βρίσκουν εφαρμογή, τότε εμφανίζονται θετικά αποτελέσματα. Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση αποσκοπεί στην αποσαφήνιση των εννοιών της «νεανικής παραβατικότητας» και της «συμμορίας ανηλίκων», που έχουν την τάση να τις συγχέουν, όμως στην πραγματικότητα είναι δυο διαφορετικές έννοιες και όχι ταυτόσημες. Παράλληλα, παρουσιάζει τα μέτρα πρόληψης και τους τρόπους αντιμετώπισης των ανήλικων συμμοριών, τόσο στο σχολικό όσο και στο κοινωνικό πλαίσιο. Τέλος, καταλήγει στο συμπέρασμα πως ενώ το ελληνικό σύστημα αποτελείται από αδύναμες δομές και δεν φαίνεται πως υπάρχει πλήθος προληπτικών ενεργειών, ωστόσο σε περίπτωση που εφαρμοστούν, τότε θα εμφανιστούν θετικότερα αποτελέσματα.

Λέξεις κλειδιά: Νεανική παραβατικότητα, συμμορία ανηλίκων, πρόληψη, αντιμετώπιση

Εισαγωγή

Η παραβατικότητα είναι ένα φαινόμενο που απασχολεί το εκπαιδευτικό και νομικό σύστημα της Ευρώπης, αλλά και της Ελλάδας ειδικότερα. Είναι κοινά αποδεκτό πως η νεανική παραβατικότητα αποτελεί ένα από τα φλέγοντα κοινωνικά φαινόμενα που εμφανίζεται ολοένα και περισσότερο στην σύγχρονη κοινωνία (Σταθοπούλου & Νικολαράκη, 2017).

Οι παραβατικές συμπεριφορές μπορούν να είναι διαπροσωπικές, δηλαδή να έχουν σχέση με το ίδιο το άτομο και τους άλλους, αλλά και ενδοπροσωπικές, δηλαδή να έχουν σχέση με το ίδιο το άτομο και τον εαυτό του (Coleman, 2013). Παράβαση μπορεί να θεωρηθεί οτιδήποτε αντιτίθεται στα κοινωνικά, πολιτικά, ηθικά και θρησκευτικά δρώμενα μια συγκεκριμένης χρονικής περιόδου, και μπορεί να διαταράξει την κοινωνική γαλάνη των πολιτών και να στραφεί εναντίων της ελευθερίας τους (Δρογίδης & Λυκοστράτης, 2010).

Νεανική Παραβατικότητα

Το φαινόμενο της νεανικής παραβατικότητας εκδηλώνεται σε διαφορετικούς βαθμούς, ενώ πρόκειται για ανάρμοστη -κατά τα ήθη και τους νόμους- συμπεριφορά. Πάντως, η παραβατικότητα με την εγκληματική ενέργεια δεν πρέπει να ταυτιστούν, καθώς μπορεί να οδηγηθεί κανείς σε λανθασμένο συμπέρασμα. Ηλικιακά, οι παραβάτες 7-12 ετών χαρακτηρίζονται ως παιδιά, ενώ στις ηλικίες 13-17 είναι έφηβοι, με αποτέλεσμα να τούς καταλογίζονται αξιόποινες πράξεις (Γεωργιάδης, Βύζακου & Παπαστυλιανού, 2009).

Γενικότερα, ως βασικότερες αιτίες της παραβατικότητας ανάγονται στο σύνολο των κοινωνικών δομών και των πολιτειακών θεσμών, καθώς είναι διαμορφωμένη έτσι, ούτως ώστε να ευνοούνται αντικοινωνικές συμπεριφορικές μορφές (Ιωαννίδη- Ψυχογυιού, 2001). Έτσι, παρατηρείται το εξής παράδοξο: το σύνολο των έκνομων νεανικών συμπεριφορών, παράγονται και εξελίσσονται μέσα από κοινωνικοποιητικούς θεσμούς (οικογένεια, εκπαίδευση, εργασία, ΜΜΕ, Πολιτεία) (Γασπαρινάτου, 2016).

Συμμορία Ανηλίκων

Οι ανήλικοι που παραβαίνουν και γενικά έχουν μια πιο παραβατική συμπεριφορά, συνηθίζουν να συμμετέχουν και να είναι ενεργά μέλη συμμοριών, καθώς οι υπόλοιποι συνομήλικες που δεν εμφανίζουν παραβατική συμπεριφορά, τους έχουν απορρίψει. Η απόρριψη αυτή οδηγεί τους νέους να αναζητήσουν άλλα άτομα που έχουν βιώσει παρόμοια συναισθήματα, με αποτέλεσμα να γίνονται μέλη μιας ομάδας οι οποίοι υιοθετούν αντικοινωνικές συμπεριφορές (Πανταζή – Μελίστα, 2013).

Το κάθε μέλος της ομάδας ιεραρχείται ανάλογα της προσωπικότητας και των σωματικών του ικανοτήτων, ενώ παράλληλα προσφέρουν υποστήριξη, ασφάλεια, αγάπη, εκτίμηση και αναγνώριση ο ένας στον άλλον. Έτσι, τα ανήλικα άτομα των συμμοριών, νιώθουν πως γίνονται αποδεκτά και αναπτύσσουν ισχυρούς δεσμούς μεταξύ τους, ικανούς να αντικαταστήσουν ακόμα κι αυτούς της οικογένειας (WorthYouthReport, 2003). Η κοινωνική πίεση που δέχονται, τους οδηγεί στην δόμηση μιας υποκουλτουρικής ομάδας – συμμορίας. Με την έννοια της δόμησης μιας τέτοιας υποκουλτουρικής ομάδας εννοείται πως τα παιδιά διαμορφώνουν τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με τα συμπεριφοριστικά πρότυπα της συμμορίας, με αποτέλεσμα να κλέβουν, να κάνουν σχολικό εκφοβισμό, να απειλούν, να παραβιάζουν κ.α. (Πανταζή – Μελίστα, 2013).

Τα μέλη της ομάδας έχουν κοινά ενδιαφέροντα και κοινό τρόπο σκέψης, ενώ το άτομο που διαθέτει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως λόγου χάρη να είναι το πιο παλιό μέλος, να είναι ο πιο γεροδεμένος ή να έχει δυνατή προσωπικότητα, χρίζεται ως αρχηγός. Τέλος, όταν γίνεται επίθεση σε κάποιο μέλος της ομάδας, τότε αυτή θεωρείται συλλογική και υποστηρίζεται από όλα τα μέλη της ομάδας (Κουράκης, 2018).

Πρόληψη και αντιμετώπιση στο σχολείο

Για να επέλθει η πρόληψη και η αντιμετώπιση της παραβατικότητας στο σχολικό χώρο, θα πρέπει να θεσπιστούν μακροχρόνια πλάνα, να χαραχθούν αποδοτικές στρατηγικές – σε συνεργασία με τους γονείς – και να γνωστοποιηθούν οι πραγματικές ανάγκες, οι οποίες είναι διαφορετικές, του κάθε σχολείου (Skiba, etal., 2006).

Η θέσπιση των κανόνων ως προς την πληροφόρηση είναι μείζονος σημασίας. Οι σχετικές πληροφορίες θα πρέπει να σχετίζονται με την αποδοχή, ή μη, όλων των συμπεριφορών (Batsche, 1997). Επίσης, οι μαθητές θα πρέπει να έχουν ενεργητικό ρόλο ως προς τη

σύνταξη των κανόνων και του κανονισμού του σχολείου, καθώς έχει αποδειχθεί πως με αυτόν τον τρόπο λαμβάνονται υπόψιν οι ιδιαίτερες ανάγκες και τα συμφέροντα των μαθητών και δεν αγνοούν τους κανόνες αφού δεν τους επιβάλλονται από τους ανωτέρους τους (Θάνος, 2017).

Οι Horner και Sprague (2007), υποστήριξαν πως τα προβλήματα συμπεριφοράς εμποδίζουν την αποτελεσματική μάθηση και πως είναι μια πρόκληση που θα πρέπει να αντιμετωπίσει η κοινωνία. Επίσης, στο σχολικό πλαίσιο σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και δραστηριότητες, οι οποίες είχαν ως στόχο την μείωση και εξάλειψη της σχολικής βίας και παραβατικότητας, στο μέτρο που καθίσταται εφικτό, με κύριο στόχο την εδραίωση μιας νέας τάξης πραγμάτων, όπου θα διασφαλίζεται η ομαλή λειτουργεία των σχολείων (Νικολάου, 2007).

Αφού εντοπιστούν οι παραβατικές συμπεριφορές και οι πιθανές συμμορίες ανηλίκων, τότε αρχίζει η διαδικασία της «επανόρθωσης». Για να είναι αποδοτική όμως και να φέρει θετικά αποτελέσματα θα πρέπει να γίνονται προσεκτικές κινήσεις και χειρισμοί, κάνοντας χρήση πληθώρων παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών κριτηρίων (Κυρίδης, 2006). Η παρέμβαση θα πρέπει να είναι προοδευτική και να εξαρτάται τόσο από την ένταση της συμπεριφοράς, όσο και από το αν είναι επαναλαμβανόμενη (Κουρκουτάς & Θάνος, 2013). Επίσης, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως προκειμένου να σχεδιαστεί η κατάλληλη παρέμβαση και να αποτραπούν παρόμοιες συμπεριφορές, θα πρέπει να γίνουν κατανοητοί οι λόγοι εμφάνισής της (Robinson & Griesmer, 2006).

Για την διαχείριση της παραβατικής συμπεριφοράς, και σύμφωνα με τις θεωρητικές προσεγγίσεις, οι πρακτικές που ακολουθούνται είναι η θετική ενίσχυση (positivereinforcement), η αρνητική ενίσχυση (negativereinforcement), η εξάλειψη (extinction)(Landrum & Kaufman, 2006) και οι ποινές – τιμωρίες, οι οποίες όμως θα πρέπει να συνοδεύονται από την πρακτική της θετικής ενίσχυσης (Darch & Kame'enui, 2004).

Έτσι, καθίσταται κατανοητό, πως εάν η προσέγγιση που υιοθετηθεί καθοδηγείται κατάλληλα και συνδυάζεται με πληθώρα εκπαιδευτικών και μαθησιακών πρακτικών έναντι της τιμωρίας, τότε θα είναι αποδοτικότερη (Skibaκ.ά, 2006) και θα φέρει θετικά αποτελέσματα

Οι Ζαφειριάδη και Σουσαμίδου-Καραμπέρη (2004), υποστήριξαν πως με την χρήση της θετικής ενίσχυσης οι μαθητές παρακινούνται όχι μόνο να εμπλακούν στην μαθησιακή διαδικασία, αλλά και να ανακαλύψουν και να διαμορφώσουν οι ίδιοι, εναλλακτικές – αποδοτικές συμπεριφορές. Επίσης τόνισαν, πως οι μαθητές δεν θα πρέπει να αμοίβονται μόνο με τον βαθμό της επίδοσής τους, αλλά και με το ενδιαφέρον, τον βαθμό επιμέλειας και την συμμετοχή τους στις σχολικές δραστηριότητες.

Παράλληλα, οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να αποκρυπτογραφούν τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών, κι έτσι έρχεται στην επιφάνεια ο προβληματισμός για το κατά πόσο οι μαθητές γνωρίζουν και αποδέχονται τους ισχύοντες κανόνες, καθώς διαφέρουν από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό και από τάξη σε τάξη (Μπίκος, 2004).

Για τους παραπάνω λόγους, τα εμπλεκόμενα μέλη εξακολουθούν να είναι προβληματισμένοι, καθώς σύμφωνα με ορισμένες θεωρίες η ποινή καταρρίπτεται και καταργείται, ενώ σύμφωνα με άλλες, η ποινή επιβάλλεται όμως διαφέρει ως προς τον τρόπο επιβολής της (Καραμανέ, 2014).

Πάντως, όπως συμβαίνει με τις αδέξια προσφερόμενες αμοιβές, έτσι και οι ποινές μπορεί να οδηγήσουν σε μείωση ή υποκατάσταση των εσωτερικών κινήτρων των μαθητών, ενώ παράλληλα υπάρχει ο κίνδυνος υπονόμευσης της εσωτερικής παρόρμησης (Levin & Nolan, 2014. Επιπλέον, εάν οι μαθητές στερούνται επαίνων και αμοιβών, τότε πολύ πιθανών να επιδεινωθεί το σχολικό κλίμα και να αυξηθεί η έχθρα ως προς το σχολείο (Cameron, Banko & Pierce, 2001).

Η ηγεσία και η διοίκηση των σχολικών μονάδων θα πρέπει να εφαρμόσουν κατάλληλες πολιτικές με τις οποίες θα αποφεύγονται περιστατικά στιγματισμού και περιθωριοποίησης,

ενώ παράλληλα θα πρέπει να δημιουργούν ώρες ψυχαγωγίας, να οργανώνουν εκδηλώσεις, να ενθαρρύνουν την ανάληψη πρωτοβουλιών και να άρουν την γραφειοκρατία και τη λογική των εγκύκλιων (Πανούσης, 2018). Πιο συγκεκριμένα, οι εκδηλώσεις θα πρέπει να σχετίζονται με θέματα σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού και να διεξάγονται με προβολές ταινιών, ντοκιμαντέρ, αναγνώσεις βιβλίων, κ.α, (McCain, 2001). Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές θα κατανοήσουν πως ο σχολικός εκφοβισμός και η σχολική βία είναι κοινά προβλήματα κι έτσι θα βρουν το θάρρος να αναζητήσουν βοήθεια σε περίπτωση που βιώνουν τέτοιες καταστάσεις. Παράλληλα, προσφέρεται η ευκαιρία για περισσότερες συζητήσεις και προβληματισμούς για σχετικά θέματα (Crothers & Kolbert, 2008).

Μια τεχνική ύψιστης σημασία που χρησιμοποιείται από πολλούς εκπαιδευτικούς είναι αυτή της αντιμετάθεσης των ρόλων. Με την αντιμετάθεση των ρόλων οι εκπαιδευτικοί στοχεύον στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης όλων των μαθητών, με ιδιαίτερη έμφαση στους μαθητές που εκδηλώνουν βίες συμπεριφορές. Με αυτόν τον τρόπο, σε ένα υποθετικό περιστατικό βίας, ο «θύτης» μπαίνει στην θέση του «θύματος», κα το αντίστροφο (Gollwitzer, Eisenbach, Atria, Strohmeier & Banse, 2006).

Επίσης, καλό θα ήταν, κατά την διάρκεια της μαθησιακής διδασκαλίας να ενταχθούν βιωματικές δραστηριότητες, οι οποίες θα στοχεύουν στην εκμάθηση τεχνικών διαχείρισης θυμού και στην ενίσχυση θετικών συμπεριφορών όλων των μαθητών (Ζεργιώτης, 2007). Επιπλέον, θα πρέπει να δίνεται η ευκαιρία σε όλους να εκφράζουν τις απόψεις τους, με διάφορες τεχνικές έκφρασης όπως είναι η συζήτηση, η αφήγηση ιστοριών, η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων, η προβολή ταινιών, κ.α. (Reid, Monsen & Rivers, 2004).

Τέλος, με την τεχνική της σχολικής διαμεσολάβησης μπορούν να λυθούν και να αποτραπούν τέτοιες καταστάσεις. Ουσιαστικά πρόκειται για μια εναλλακτική, δομημένη και ειρηνική διαδικασία επίλυσης σχολικών συγκρούσεων, όπου οι εμπλεκόμενοι μαθητές ζητούν βοήθεια από τον διαμεσολαβητή, ο οποίος είναι ένας ουδέτερος μαθητής, για να επιλύσουν τις διαφορές τους (Αρτινοπούλου, 2011). Το πλαίσιο της σχολικής διαμεσολάβησης είναι η επανόρθωση ή αποκατάσταση της δικαιοσύνης κι έχει ως πρωτεύον στόχο να αποκαταστήσει τις βλάβες που υπέστησαν «δράστης» και «θύτης», να επανορθώσει τις σχέσεις μεταξύ τους και να εντάξει τον «δράστη» ξανά στο κοινωνικό σύνολο (Κουρκούτας & Θάνος, 2013).

Μέτρα αντιμετώπισης στην κοινωνία

Όσον αφορά τα μέτρα αντιμετώπισης σε κοινωνικό πλαίσιο, αυτά αφορούν τα αναμορφωτικά και τα θεραπευτικά μέτρα.

Τα αναμορφωτικά μέτρα ορίζονται από τον Ποινικό Κώδικα του άρθρου 122 και είναι τα εξής :

1. Επίπληξη του ανηλίκου
2. Ανάθεση της υπεύθυνης επιμέλειας του ανηλίκου στους γονείς ή στους επιτρόπους του
3. Ανάθεση της υπεύθυνης επιμέλειας του ανηλίκου σε ανάδοχη οικογένεια
4. Ανάθεση της επιμέλειας του ανηλίκου σε προστατευτικές εταιρείες ή σε ιδρύματα ανηλίκων ή σε επιμελητές ανηλίκων
5. Συνδιαλλαγή μεταξύ ανήλικου δράστη και θύματος για έκφραση συγγνώμης και εν γένει για εξώδικη διευθέτηση των συνεπειών της πράξης
6. Αποζημίωση του θύματος ή η κατ' άλλον τρόπο άρση ή μείωση των συνεπειών της πράξης από τον ανήλικο
7. Παροχή κοινωφελούς εργασίας από τον ανήλικο
8. Παρακολούθηση από τον ανήλικο κοινωνικών και ψυχολογικών προγραμμάτων σε κρατικούς, δημοτικούς, κοινοτικούς ή ιδιωτικούς φορείς
9. Φοίτηση του ανηλίκου σε σχολές επαγγελματικής ή άλλης εκπαίδευσης ή κατάρτισης

10. Παρακολούθηση από τον ανήλικο ειδικών προγραμμάτων κυκλοφοριακής αγωγής
11. Ανάθεση της εντατικής επιμέλειας και επιτήρησης του ανηλίκου σε προστατευτικές εταιρείες ή σε επιμελητές ανηλίκων
12. Τοποθέτηση του ανηλίκου σε κατάλληλο κρατικό, δημοτικό, κοινοτικό ή ιδιωτικό ίδρυμα αγωγής

Τα θεραπευτικά μέτρα ορίζονται από τον Ποινικό Κώδικα του άρθρου 123 και είναι τα εξής :

1. Επίπληξη του ανηλίκου
2. Ανάθεση της υπεύθυνης επιμέλειας του ανηλίκου στους γονείς ή στους επιτρόπους του
3. Ανάθεση της υπεύθυνης επιμέλειας του ανηλίκου σε ανάδοχη οικογένεια
4. Ανάθεση της επιμέλειας του ανηλίκου σε προστατευτικές εταιρείες ή σε ιδρύματα ανηλίκων ή σε επιμελητές ανηλίκων
5. Συνδιαλλαγή μεταξύ ανήλικου δράστη και θύματος για έκφραση συγγνώμης και εν γένει για εξώδικη διευθέτηση των συνεπειών της πράξης
6. Αποζημίωση του θύματος ή η κατ' άλλον τρόπο άρση ή μείωση των συνεπειών της πράξης από τον ανήλικο
7. Παροχή κοινωφελούς εργασίας από τον ανήλικο
8. Παρακολούθηση από τον ανήλικο κοινωνικών και ψυχολογικών προγραμμάτων σε κρατικούς, δημοτικούς, κοινοτικούς ή ιδιωτικούς φορείς
9. Φοίτηση του ανηλίκου σε σχολές επαγγελματικής ή άλλης εκπαίδευσης ή κατάρτισης
10. Παρακολούθηση από τον ανήλικο ειδικών προγραμμάτων κυκλοφοριακής αγωγής,
11. Ανάθεση της εντατικής επιμέλειας και επιτήρησης του ανηλίκου σε προστατευτικές εταιρείες ή σε επιμελητές ανηλίκων
12. Τοποθέτηση του ανηλίκου σε κατάλληλο κρατικό, δημοτικό, κοινοτικό ή ιδιωτικό ίδρυμα αγωγής

Η ύψιστη επιβολή ποινής είναι η κράτηση του ανήλικου σε σωφρονιστικό ίδρυμα, καθώς έχει αποδειχθεί πως τέλεσε αξιόποινη πράξης. Το μέτρο αυτό βρίσκει εφαρμογή σε έφηβους άνω των 15 ετών κι αφού έχουν κριθεί ένοχοι και πλήρη υπεύθυνοι για τις πράξεις που έχουν τελέσει.

Συμπεράσματα

Κατά την διάρκεια των τελευταίων χρόνων, η εκπαιδευτική έρευνα έχει στρέψει την προσοχή της στους τρόπους αντιμετώπισης των προβληματικών συμπεριφορών και στα άτομα που δεν πειθαρχούνται στα πλαίσια του σχολείου. Έτσι, δίνεται έμφαση σε δράσεις που προλαμβάνουν ανάρμοστες συμπεριφορές, έτσι ώστε να μην διαταράσσεται η φυσική ροή της διδακτικής διαδικασίας (Karafillis & Doulgeris, 2015).

Κρίνεται αναγκαία η εισαγωγή εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα σχετίζονται με ένα ευρύ φάσμα παραβατικών συμπεριφορών, την νεανική παραβατικότητα και τις συμμορίες ανηλίκων, έτσι ώστε να ενημερώνεται και να ευαισθητοποιείται η μαθητική κοινότητα.

Τέλος, στο εξωτερικό οι σύμβουλοι και οι ψυχολόγοι εμπλέκονται ενεργά σε τέτοιες καταστάσεις, καθώς αποτελούν κοινή επιλογή πρακτικής στις σχολικές μονάδες, με θετικά αποτελέσματα. Ωστόσο, στον ελλαδικό χώρο, αυτή η πρακτική δεν εμφανίζει απήχηση, καθώς επικρατούν τα στερεότυπα και τα κοινωνικά πρότυπα της ελληνικής κοινωνίας. Πάντως, όταν κι εάν επιλεγούν οι παραπάνω λύσεις, τότε τα αποτελέσματα που θα εμφανιστούν θα είναι αναμφίβολα ευεργετικά, ιδιαίτερα αυτές που αφορούν τις δράσεις αντιμετώπισης των προβληματικών συμπεριφορών.

Αναφορές

Batsche, J.M. (1997). Bullying. Στο Bear, G.G., Minke, K.M., & Thomas, A. (Eds.), *Children's needs II: Development, problems, and alternatives.* Bethesda: National Association of School Psychologists. Διαθέσιμο στο: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED417371.pdf

Cameron, J., Banko, K.M., & Pierce, D.W. (2001). Pervasive negative effects of rewards on intrinsic motivation: The myth continues. *The behavior analyst, 24*(1), pp. 1-44. DOI: https://doi.org/10.1007/BF03392017

Coleman, C., J.(2013). *Ψυχολογία της εφηβικής ηλικίας*. Μετάφτ. Κουλεντριανού, Μ. Επιμ. Μπεζεβέγκης, Γ., Η. Αθήνα: Gutenberg.

Darch, C.B. & Kame'enui, E.J. (2004). *Instructional classroom management: A proactive approach to behavior management.* New Jersey: Pearson education Inc.

Gollwitzer, M., Eisenbach, K., Atria, M., Strohmeier, D., & Banse, R. (2006). Evaluation of Aggression-Reducing Effects of the Viennese Social Competence Training. *Swiss Journal of Psychology*, *65*(2), pp. 125-135. DOI: http://dx.doi.org/10.1024/1421-0185.65.2.125

Horner, R., & Sprague, J. (2007). School wide positive behavioral supports. In: S. Jimerson, & M. Furlong. (Eds). *Handbook of school violence and school safety: From research to practice.* New York: Routledge. Διαθέσιμο στο: https://www.iirp.edu/wp-content/uploads/2015/06/School-Wide-Positive-Behavioral-Supports.pdf

Karaffillis, A., & Doulgeris, G. (2015). The Management of School Indiscipline in Elementary School: Historical Review and Current Reality. *Journal of Education and Training, 3*(1), pp. 106-125. DOI: https://doi.org/10.5296/jet.v3i1.8386

Landrum, T.J. & Kaufman, J.M. (2006). Behavioral approaches to classroom management from: *Handbook of classroom management, Research, Practice and Contemporary Issues Routledge.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 47-72. Διαθέσιμο στο: https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203874783.ch3

Levin, J. & Nolan, J.F. (2014). *Principles of Classroom Management a professional Decision-Making Model* (7th Ed.). USA: Pearson.

Lewis, T.J., Newcomer, L.L., Trussell, R., & Richter, M. (2006). Schoolwide positive behavior support: Building systems to develop and maintain appropriate social behavior. In: C. Evertson, & C. Weinstein, (Eds). *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issue.* New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 833-853. DOI: https://doi.org/10.4324/9780203874783

Reid, P., Monsen J., & Rivers, I., (2004). Psychology's Contribution to Understanding and Managing Bullying within Schools. *Educational Psychology in Practice*, *20(*3), pp. 241-258. DOI: http://dx.doi.org/10.1080/0266736042000251817

Rigby, K. (2004). What is to be done about bullying? In J. Wearmouth, R. Richmond, & T. Glynn (Eds.), *Addressing pupils' behavior,* pp. 363-382. London: David Fulton.

Robinson, S.L. & Griesmer, S.M. (2006). Helping individual students with problem behavior. In: C. M. Evertson& C. S. Weinstein, (Eds). *Classroom management: Research, practice and contemporary issues.* New Jersey: Lawrence Eribaum associates, pp. 787-802.

Skiba, R., Ritter, S., Simmons, A., Peterson, R., & Miller, C. (2006). The safe and responsive schools project: A school reform model for implementing best practices in violence prevention. In: S. R. Jimerson & M. J. Furlong, (Eds). *Handbook of school violence and school safety: From research to practice.* New York: Routledge, pp. 631-651.

Worth Youth Report (2003). The global situation of young people. Juvenile Delinquency, United Nations, pp. 188-211 Διαθέσιμο στο: https://www.un.org/esa/socdev/unyin/documents/worldyouthreport.pdf

Αρτινοπούλου, Β. (2011). Επανορθωτική δικαιοσύνη. Στο Θ. Θάνος (Επιμ.), *Η διαμεσολάβηση στο σχολείο και την κοινωνία* (σσ.15-25). Αθήνα: Πεδίο.

Γασπαρινάτου, Μ. (2016). Ανήλικοι εν δυνάμει παραβάτες και αστυνόμευση εν καιρώ κρίσης. Στο: Της ιδίας (Επιμ.), *Έγκλημα και ποινική καταστολή σε εποχή κρίσης, Αθήνα:* Σάκκουλας. Διαθέσιμο στο: http://www.ant-sakkoulas.gr/periexomena/15-2764-2.pdf

Γεωργιάδης, Σ., Βύζακου, Σ., &Παπαστυλιανού, Ν. (2009). Η συσχέτιση της βίας ενάντια στα παιδιά μέσα στην οικογένεια με την νεανική παραβατικότητα. Συμβουλευτική Επιτροπή για την Πρόληψη και Καταπολέμηση της Βίας στην Οικογένεια. Διαθέσιμο στο: http://www.familyviolence.gov.cy/upload/research/erevna_2009june_aksiologisi.pdf

Δρογίδης, Δ. & Λυκοστράτης, Θ. (2010). *Τα παιδιά της Ατλαντίδας*. Αθήνα: Ατραπός.

Ζαφειριάδης, Κ., & Σουσαμίδου-Καραμπέρη, Α. (2004). *Η διαγωγή των μαθητών και οι σχολικές κυρώσεις στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ζεργιώτης, Α. (2007). Τρόποι έκφρασης και στρατηγικές διαχείρισης θυμού. Στο Ε. Μακρή-Μπότσαρη (Επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης,* σσ. 222-241. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. Διαθέσιμο στο: http://www.pi-schools.gr/programs/sxoltaxi/tomos_A.pdf

Θάνος, Θ. (2017). Σχολική βία, εκφοβισμός και παραβατικότητα των μαθητών. Στο Θ. Θάνος, Ι. Καμαριανός, Α. Κυρίδης & Ν. Φωτόπουλος (Επιμ.), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές,* σσ. 531-631. Αθήνα: Gutenberg

Ιωαννίδη-Ψυχογιού Β. (2001). *Ο Θεσμός των Αναμορφωτικών Καταστημάτων-Ιδρυμάτων Αγωγής.* Αθήνα: Σάκκουλας

Καραμανέ, Ε. (2014). *Ποινές και πειθαρχία στην εκπαίδευση: Ένα διαχρονικό παιδαγωγικό ζήτημα .* Θεσσαλονίκη: Διάδραση.

Κουράκης, Ν. (2018). Μορφές σχολικής βίας και δυνατότητες αντιμετώπισής της. Στο Θ. Θάνος & Α. Τσατσάκης (Επιμ.), *Σχολική βία και σχολικός εκφοβισμός. Μεθοδολογικά ζητήματα, διαστάσεις, αντιμετώπιση,* σσ. 61-79. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κουρκουτάς, Η. Ε., & Θάνος, Θ. Β. (2013). Ένταξη εφήβων με αντικοινωνικές και παραβατικές συμπεριφορές στο Σχολείο: Μακροκοινωνικές και ψυχοκοινωνικές διαστάσεις. Στο Η. Κουρκουτάς, & Θ. Θάνος, *Σχολική βία και παραβατικότητα: Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις*, σσ. 189-225. Αθήνα: Τόπος.

Κυρίδης, Α. (2006). *Η πειθαρχία στο σχολείο: Θεωρία και έρευνα.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Μπίκος, Κ. Γ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στην τάξη.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Σ.Μ. (2007). Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης. Προβλήματα συμπεριφοράς. Στο Ε. Μακρή-Μπότσαρη (Επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης,* σσ. 203-221. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. Διαθέσιμο στο: http://www.pi-schools.gr/programs/sxoltaxi/tomos_A.pdf

Πανούσης, Γ. (2018). Τι και ποιος κρύβεται πίσω από την ενδοσχολική βία. Στο Θ. Θάνος & Α. Τσατσάκης (Επιμ.), *Σχολική βία και σχολικός εκφοβισμός. Μεθοδολογικά ζητήματα, διαστάσεις, αντιμετώπιση,* σσ. 19-24. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Πανταζή-Μελίστα, Ε. (2013). *Αναμορφωτικά μέτρα, η επιρροή αυτών στην ψυχική υγεία των ανηλίκων και στην πρόληψη της παραβατικότητας*. Αθήνα: Σάκκουλας.

Σταθοπούλου, Α. &Νικολαράκη, Κ. (2017). Η εφηβική παραβατικότητα. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης,1*, 1289-1297.

Περιβαλλοντική συνείδηση των νέων: Μέτρηση περιβαλλοντικών αξιών με την κλίμακα ChEMS

Θωμά Μαγδαληνή
Χημικός MSc, Διευθύντρια Γυμνασίου,
mag.thom1@gmail.com

Περίληψη

Η περιβαλλοντική συνείδηση συνίσταται στην περιβαλλοντική γνώση, στις στάσεις προς το περιβάλλον και στις πρακτικές προστασίας του περιβάλλοντος και η μέτρηση της μπορεί να γίνει με ψυχομετρικά εργαλεία της Κοινωνικής και Περιβαλλοντικής ψυχολογίας, τις κλίμακες μέτρησης. Σκοπός αυτής της ποσοτικής έρευνας είναι η διερεύνηση της περιβαλλοντικής συνείδησης των νέων με στόχο να προσδιοριστεί ποια ομάδα περιβαλλοντικών αξιών (εγωιστική, αλτρουιστική ή βιοσφαιρική) είναι πιο σημαντική για τους νέους. Για την επίτευξη των παραπάνω πραγματοποιήθηκε έρευνα στην οποία συμμετείχαν 199 νέοι ηλικίας 15 έως 18 ετών συμπληρώνοντας ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο το οποίο στηρίχτηκε στο δομημένο ερωτηματολόγιο της κλίμακας ChEMS (Children's Environmental Motives Scale). Από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν προέκυψε ότι οι εγωιστικές αξίες βρέθηκαν να έχουν τη μεγαλύτερη σημασία ενόψει περιβαλλοντικών προβλημάτων, οι αλτρουιστικές αξίες τη δεύτερη και τέλος, οι βιοσφαιρικές αξίες βρέθηκε ότι έχουν τη μικρότερη σημασία για τους ερωτηθέντες.

Λέξεις κλειδιά: περιβαλλοντική συνείδηση, νέοι, κλίμακα ChEMS

Εισαγωγή

Το αντικείμενο της εργασίας είναι η διερεύνηση της περιβαλλοντικής συνείδησης των νέων αξιολογώντας έτσι την ανησυχία τους για το περιβάλλον.

Η Περιβαλλοντική Συνείδηση είναι μία έννοια που είναι δύσκολο να οριστεί με απόλυτη σαφήνεια. Μπορεί να οριστεί σαν τη συνειδητοποίηση των κινδύνων που μπορεί να προκύψουν σε βάρος του περιβάλλοντος από την ανθρώπινη δραστηριότητα αλλά και ως την επιθυμία του ατόμου να αναλάβει δράση για την εξάλειψη αυτών των κινδύνων, άρα και των περιβαλλοντικών προβλημάτων (Παπαδημητρίου 2005). Μπορεί επίσης να οριστεί ως: «η διαδικασία αναγνώρισης αξιών και αποσαφήνισης εννοιών, η ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων για κατανόηση και εκτίμηση σχέσεων ανθρώπου και πολιτισμού με το βιοφυσικό περιβάλλον» (Πολυδωρόπουλος, Σταυροπούλου, 2004).

Τα τελευταία χρόνια παρατηρήθηκε απότομη αύξηση της παγκόσμιας οικονομικής ανάπτυξης καθώς και ανεύθυνη συμπεριφορά των καταναλωτών και αυτό οδήγησε σε αύξηση της οικολογικής υποβάθμισης (Datta, 2011). Πολλά σύγχρονα περιβαλλοντικά προβλήματα, όπως η υπερθέρμανση του πλανήτη, η αλλαγή του κλίματος, η εξαφάνιση σημαντικού ποσοστού ειδών της πανίδας και της χλωρίδας, η αλόγιστη σπατάλη των φυσικών πόρων, η καταστροφή της στοιβάδας του όζοντος κ.ά. οφείλονται στην ανθρώπινη συμπεριφορά. Εάν η ανάπτυξη και η συμπεριφορά αυτή συνεχιστεί χωρίς να ληφθούν μέτρα προστασίας για το περιβάλλον, αυτό θα υποβαθμιστεί ακόμη περισσότερο και θα ενταθούν τα ήδη υπάρχοντα προβλήματα.

Σήμερα η μελέτη του ανθρώπινου ενδιαφέροντος για το περιβάλλον αποτελεί βασικό στοιχείο στην προστασία και στη βελτίωση της υπάρχουσας περιβαλλοντικής κατάστασης. Η καλλιέργεια της περιβαλλοντικής συνείδησης και η βελτίωση της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς των πολιτών είναι ουσιαστικής σημασίας για τη λήψη και την υιοθέτηση πολιτικών αποφάσεων υπέρ της προστασίας του περιβάλλοντος (Amburgey & Thoman 2012).

Η έρευνα αυτή, που αποτελεί μέρος μεταπτυχιακής διατριβής, αποσκοπεί στη διερεύνηση της περιβαλλοντικής συνείδησης των νέων μετρώντας τις εγωιστικές,

αλτρουιστικές και βιοσφαιρικές αξίες τους (αξιολογώντας έτσι την ανησυχία τους για το περιβάλλον), με την χρήση, για πρώτη φορά στην Ελλάδα, της διεθνώς αναγνωρισμένης κλίμακας ChEMS (Children's Environmental Motives Scale) που ως ψυχομετρικό εργαλείο Κοινωνικής και Περιβαλλοντικής Ψυχολογίας έχει καθιερωθεί σαν εργαλείο μέτρησης της σύνδεσης των ανθρώπων με τη φύση (Hefler et. al. 2009) .

Η έρευνα στοχεύει να καλύψει το κενό στη γνώση σχετικά με την περιβαλλοντική ανησυχία. Αντί να μετρήσει τη γενική οικολογική ανησυχία, μέτρησε τις συγκεκριμένες εγωιστικές, αλτρουιστικές και βιοσφαιρικές αξίες των ατόμων. Η μελέτη επικεντρώνεται ειδικά στους νέους, καθώς αυτός ο πληθυσμός ατόμων θα δραστηριοποιηθεί στο μέλλον στην αγορά προϊόντων και υπηρεσιών και η συμπεριφορά τους θα έχει επιπτώσεις στον πλανήτη (Vermeir & Verbeke, 2008).

Τα αποτελέσματα της μπορούν να αποτελέσουν ένα μικρό μέρος μιας γενικότερης έρευνας που θα στοχεύει στην ανάπτυξη και εφαρμογή στρατηγικών που επηρεάζουν βαθμιαία, αλλά μόνιμα την αλλαγή σε στάσεις, με βάση την ουσιαστική μάθηση για τις συνέπειες των επιπτώσεων της κλιματικής αλλαγής, τη βιοποικιλότητα και τις ανθρώπινες κοινωνίες, ώστε να επιτευχθεί προστασία του φυσικού περιβάλλοντος βάσει των αρχών της αειφορίας και της βιωσιμότητας (UNESCO 1997).

Βιβλιογραφική επισκόπηση

Το κίνητρο για να ενεργήσει κανείς με βάση τις πεποιθήσεις του είναι ένα σημαντικό βήμα στην υιοθέτηση της αλλαγής (Sinatra et al., 2012). Ένας στόχος της εκπαίδευσης των νέων σχετικά με την αλλαγή του κλίματος και της επίδρασης του ανθρώπου στο περιβάλλον είναι η δημιουργία υπεύθυνων ενηλίκων που θα λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις σχετικά με το περιβάλλον στο μέλλον. Μια δημοσιευμένη μελέτη στην οποία χρησιμοποιήθηκε πειστικό κείμενο έδειξε ότι μπορεί οι νέοι να αλλάξουν τη στάση τους καθώς και να επηρεαστεί η προθυμία τους να αλλάξουν όσον αφορά τα παγκόσμια κλιματικά ζητήματα (Sinatra et al., 2012). Τα ευρήματα επίσης δείχνουν ότι οι νέοι που έχουν πιο ευνοϊκή στάση απέναντι στην ιδέα των ανθρωπογενών κλιματικών αλλαγών είναι πιο πιθανό να αναφέρουν την προθυμία τους να αναλάβουν δράση (Sinatra et al., 2012).

Σε έρευνα του Snelgar (2006) με νέους από το Ηνωμένο Βασίλειο στην οποία χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα περιβαλλοντικής ανησυχίας (EMS) για τις τρεις κατηγορίες αξιών, οι μέσοι όροι βρέθηκαν να είναι 6.21, 5.63 και 5.38 για αλτρουιστικές, βιοσφαιρικές και εγωιστικές αξίες αντίστοιχα (Snelgar, 2006).

Οι αλτρουιστικές αξίες κυριαρχούν και στην κλίμακα αξιών που κατέχουν τα παιδιά όπως διαφάνηκε σε έρευνα των Bruni et al. (2012) που διεξήγαγε με τη χρήση της κλίμακας ChEMS (μιας ελαφρώς αλλαγμένης κλίμακας από την κλίμακα περιβαλλοντικής ανησυχίας (EMS)), που σχεδιάστηκε ειδικά για τα παιδιά και τους νέους και η οποία χρησιμοποιήθηκε και στην παρούσα έρευνα και διαπιστώθηκε ότι οι μέσοι όροι ήταν 6.22, 5.99 και 5.48 για αλτρουιστικές, εγωιστικές και βιοσφαιρικές αξίες αντίστοιχα.

Ο Schultz (2001), χρησιμοποιώντας την κλίμακα περιβαλλοντικής ανησυχίας (EMS) κατέγραψε το επίπεδο σπουδαιότητας εγωιστικών, αλτρουιστικών και βιοσφαιρικών αξιών σε νέους των ΗΠΑ. Βρέθηκε ότι οι αλτρουιστικές αξίες είχαν τον υψηλότερο μέσο όρο 5.78, οι εγωιστικές αξίες το δεύτερο υψηλότερο μέσο όρο 5.47 και οι βιοσφαιρικές το μικρότερο 5.33 (Schultz, 2001).

Σε έρευνα των Torkar and Bogner (2019) σε δείγμα μαθητών ηλικίας 12 έως 18 ετών στη Σλοβενία με χρήση της κλίμακας ChEMS για τη μέτρηση των περιβαλλοντικών αξιών οι αλτρουιστικές αξίες βρέθηκαν να είναι πιο σημαντικές με μέσο όρο 5.55, ακολουθήθηκαν από τις βιοσφαιρικές αξίες με μέσο όρο 5.43 και τελευταίες βρέθηκαν οι εγωιστικές με μέσο όρο 5.28. Η ίδια έρευνα έδειξε θετική μέτρια συσχέτιση μεταξύ «εγωιστικής» και «αλτρουιστικής» και μεταξύ «εγωιστικής» και «βιοσφαιρικής» και έντονα θετική μεταξύ «αλτρουιστικής» και «βιοσφαιρικής». Επίσης δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αγοριών-κοριτσιών στην «εγωιστική» ενώ βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά

στην «αλτρουιστική» και στη «βιοσφαιρική» με τα κορίτσια να έχουν υψηλότερους μέσους όρους.

Σύμφωνα με τον Παπαδημητρίου (2007) οι αναλύσεις των δεδομένων από μαθητές Λυκείων του νομού Ροδόπης κατέδειξαν θετικές στάσεις απέναντι στο περιβάλλον. Συγκεκριμένα, τα κορίτσια εμφανίζουν πιο θετική στάση απέναντι στην προστασία του περιβάλλοντος συγκριτικά με τα αγόρια. Παρόλα αυτά, η έρευνα καταλήγει στο ότι η θετική περιβαλλοντική στάση δεν οδηγεί πάντα σε φιλοπεριβαλλοντική συμπεριφορά.

Ο Κιουλάνης, (2014) διερεύνησε τις απόψεις και στάσεις μαθητών της Γ΄ Λυκείου που φοιτούσαν σε Γενικά Λύκεια της Δράμας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές και μαθήτριες παρουσιάζουν θετική στάση προς το περιβάλλον και ότι είναι ευαισθητοποιημένοι απέναντι στα περιβαλλοντικά προβλήματα.

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση είναι προφανές ότι οι μελέτες προσδιόρισαν ποικίλα επίπεδα περιβαλλοντικών αξιών, στάσεων και ανησυχιών των νέων. Ωστόσο, πολλές από αυτές τις μελέτες απεικονίζουν αποτελέσματα που συγκεντρώθηκαν σε χώρες εκτός Ελλάδας ή επικεντρώνονται μόνο σε μία ή λίγες περιβαλλοντικές συμπεριφορές αντί να αναλύουν πολλές διαφορετικές οικολογικές ενέργειες για να κατανοήσουν καλύτερα τις επιπτώσεις των παραπάνω αξιών. Η έννοια της περιβαλλοντικής συνείδησης δεν εμφανίζεται σε καμία έρευνα στον ελλαδικό χώρο. Μερικές μελέτες μέτρησαν τις εγωιστικές, αλτρουιστικές, βιοσφαιρικές αξίες με τη χρήση όμως διαφορετικής κλίμακας και δεν τις εξέτασαν με την κλίμακα ChEMS και τέλος καμία από τις μελέτες που αναφέρθηκαν και έγιναν στην Ελλάδα δεν μέτρησε τα παραπάνω. Ως εκ τούτου, η παρούσα έρευνα στοχεύει να καλύψει το κενό στη γνώση σχετικά με την περιβαλλοντική συνείδηση των νέων.

Μεθοδολογία έρευνας

Σκοπός αυτής της ποσοτικής έρευνας είναι η διερεύνηση της περιβαλλοντικής συνείδησης των νέων εξετάζοντας τις γνώσεις, τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους, μετρώντας τις περιβαλλοντικές ανησυχίες ενός ατόμου (εγωιστικών, αλτρουιστικών, βιοσφαιρικών αξιών)

Τα ερευνητικά ερωτήματα αυτής της μελέτης ήταν:

1. Ποια η στάση των νέων απέναντι στα περιβαλλοντικά προβλήματα; Μέτρηση των εγωιστικών, αλτρουιστικών, βιοσφαιρικών αξιών των νέων για την αποτύπωση της περιβαλλοντικής ανησυχία τους.

2. Ποια ομάδα περιβαλλοντικών αξιών (εγωιστική, αλτρουιστική ή βιοσφαιρική) είναι πιο σημαντική για τους νέους;

3. Κατά πόσο οι αξίες αυτές διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο.

Έχοντας υπόψη τους στόχους της έρευνας και για να απαντηθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα επιλέχθηκε η διενέργεια έρευνας με τη βοήθεια δομημένου ερωτηματολόγιου ως μέσο συλλογής πληροφοριών, με στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων και εξαγωγή συμπερασμάτων. Στο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται για τις απαντήσεις η 7-βάθμια κλίμακα linkert.

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε μετά από επισταμένη βιβλιογραφική επισκόπηση είναι η κλίμακα ChEMS. Η κλίμακα αυτή αποτελείται από 12 στοιχεία που σχετίζονται με τις ανησυχίες ενός ατόμου για περιβαλλοντικά θέματα και οι ερωτώμενοι πρέπει να αξιολογήσουν τα επίπεδα ανησυχίας τους για κάθε θέμα (Johansson et al., 2013). Αυτά τα 12 στοιχεία περιλαμβάνουν τις τρεις κατηγορίες αξιών: εγωιστικές, αλτρουιστικές και βιοσφαιρικές. Στο πλαίσιο των εγωιστικών αξιών υπάρχουν ανησυχίες σχετικά με το «εμένα, τον τρόπο ζωής μου, το μέλλον μου και την υγεία μου», οι αλτρουιστικές αξίες αφορούν ανησυχίες σχετικά με «τους άλλους ανθρώπους, την ανθρωπότητα, τις μελλοντικές γενιές, τις άλλες χώρες» και οι βιοσφαιρικές αξίες αφορούν «φυτά, δέντρα, ζώα, πουλιά "(Schultz, 2000). Η κλίμακα έχει προσδιορίσει επιτυχώς τις τρεις κατηγορίες περιβαλλοντικών αξιών σε διάφορες μελέτες (π.χ. Bruni et al., 2012, Schultz, 2000, 2001,

Schultz et al., 2005). Αναλύσεις έδειξαν ότι οι ανησυχίες για τον εαυτό (η υγεία μου, το μέλλον μου, ο τρόπος ζωής μου, εγώ), άλλους ανθρώπους (τους άλλους ανθρώπους, την ανθρωπότητα, τις μελλοντικές γενιές, τις άλλες χώρες) και η βιόσφαιρα (φυτά, δέντρα, ζώα, πουλιά) ανήκουν σε διαφορετικούς αλλά συσχετιζόμενους παράγοντες.

Η έρευνα για την διερεύνηση της περιβαλλοντικής συνείδησης των νέων υλοποιήθηκε στην πόλη της Λαμίας-Φθιώτιδας το Μάρτιο και Απρίλιο του 2019. Το μέγεθος του δείγματος ανήλθε σε 199 άτομα, από τα οποία τα 114 κορίτσια και τα 85 αγόρια. Η μέθοδος της δειγματοληψίας ήταν η δειγματοληψία κατά συστάδες (cluster sampling) ή κατά ομάδες και είναι μια τυχαία δειγματοληψία, στην οποία κάθε δειγματοληπτική μονάδα είναι μια ομάδα στοιχείων του ερευνώμενου πληθυσμού (Shiver & Borders 1996, Χαρίσης & Κιόχος 1997).

Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε ηλεκτρονικά με το εργαλείο Google Forms, το σημαντικό πλεονέκτημα του οποίου είναι ότι έχει μηδενικό κόστος και οι απαντήσεις του είναι άμεσες. Επιπρόσθετα η ερευνήτρια έχει τη δυνατότητα να θέτει υποχρεωτικά πεδία και έτσι εκμηδενίζεται ο κίνδυνος αναπάντητων ερωτήσεων. Η μορφή του είναι αρκετά απλή και εύχρηστη, με σκοπό την ευκολότερη, γρηγορότερη, σε ικανοποιητική έκταση και καλύτερα αξιοποιήσιμη συλλογή των πληροφοριών που μας ενδιαφέρουν.

Στη παρούσα έρευνα για τη διανομή των ερωτηματολογίων στον πληθυσμό της κάθε συστάδας εφαρμόστηκε η μέθοδος της δειγματοληψίας των εμπορικών κέντρων, με τη θέση του εμπορικού κέντρου να κατέχουν: ο χώρος έξω από τα Λύκεια (σε 3 από τα 11 Λύκεια), το Πανεπιστήμιο της πόλης (σε 1 από τις 4 σχολές) και ο πεζόδρομος όπου βρίσκονται καταστήματα που συχνάζουν οι νέοι στην πόλη της Λαμίας (που δεν είναι μαθητές/φοιτητές) . Όλοι οι συμμετέχοντες πληρούσαν το εξής κριτήριο: να είναι νέοι ηλικίας 15 έως 18 ετών.

Αρχικά, υλοποιήθηκε μια πιλοτική έρευνα στο πλαίσιο της οποίας, το ερωτηματολόγιο δόθηκε προς συμπλήρωση σε 15 νέους. Αυτοί ρωτήθηκαν για την ευκολία και τον χρόνο συμπλήρωσης και για την περίπτωση μη κατανόησης ή δυσκολίας απάντησης κάποιας ερώτησης ή ολόκληρης ενότητας ερωτήσεων και από τις απαντήσεις τους προέκυψαν οι απαραίτητες διορθώσεις για την καλύτερη κατανόηση από τους ερωτηθέντες, τον έλεγχο της αξιοπιστίας και της εγκυρότητάς του, καταγράφοντας ουσιαστικά εάν το ερωτηματολόγιο μετρά πρακτικά τα στοιχεία για τα οποία σχεδιάστηκε. Ο έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε διαμέσου του συντελεστή συσχέτισης, που ελέγχει την εσωτερική συνάφεια, a Cronbach.

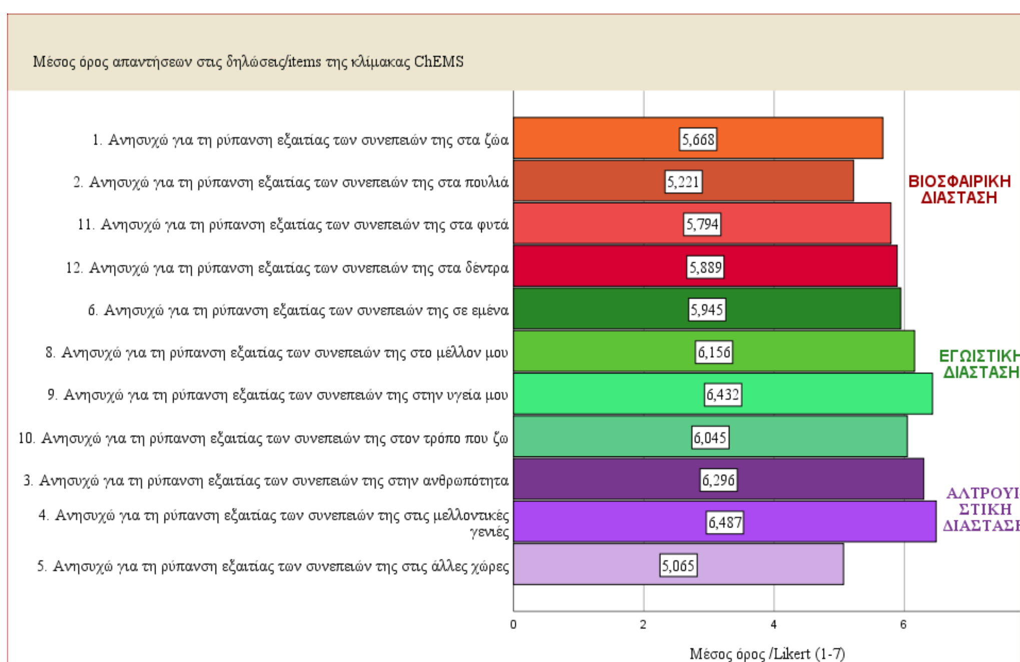
Για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων έγινε χρήση του Στατιστικού Πακέτου "SPSS (Statistical Package for the Social Science) 25.0 for Windows", με τις μεθόδους της Περιγραφικής (Descriptive) και της Επαγωγικής (Inferential) Στατιστικής. Για να αναγνωριστεί ο αριθμός των παραγόντων που εξηγούν τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών, πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση κύριων αξόνων (Principal Axis Factoring - PAF) με μέθοδο περιστροφής των αξόνων την άμεση πλάγια (direct oblimin rotation) ακολουθώντας τη μεθοδολογία άλλων ερευνών που έκαναν χρήση της κλίμακας ChEMS ή άλλων κλιμάκων που μετρούν στάσεις, όπως της κλίμακας CNS, EID, NEP ή INS (Olivos & Aragonés 2011, Brügger et al. 2011, Pienaar 2015, Γκαργκαβούζη 2015). Για την εξαγωγή του αριθμού των παραγόντων και τον έλεγχο των δεδομένων για το αν είναι κατάλληλα για παραγοντική ανάλυση υπολογίστηκαν ο δείκτης δειγματικής επάρκειας Kaiser-Mayer-Olkin (KMO>0,5) και το τεστ σφαιρικότητας του Barttlet. Εξετάστηκαν επίσης οι ιδιοτιμές (eigenvalues>1), οι κοινές παραγοντικές διακυμάνσεις (communalities) και το Γράφημα Screeplot. Για τον έλεγχο της συνεισφοράς των μεταβλητών, στο σχηματισμό των παραγόντων, ελέγχθηκαν οι φορτίσεις (loadings) τους. Ο έλεγχος αξιοπιστίας των κλιμάκων έγινε με τη βοήθεια του συντελεστή εσωτερικής συνάφειας Cronbach a.

Αποτελέσματα έρευνας

Στην έρευνα το ποσοστό των κοριτσιών που συμμετείχαν ήταν 57,29% έναντι 42,71% των αγοριών ενώ η ηλικία τους κυμαίνεται από 15 έτη (25,13%) έως 18 έτη (23,62%) με σχεδόν ισοδύναμη εκπροσώπηση.

Η παραγοντική ανάλυση σε κύριες συνιστώσες οδήγησε στην εξαγωγή τριών παραγόντων. Ο πρώτος παράγοντας αντιστοιχεί στη «βιοσφαιρική διάσταση». Για τον παράγοντα αυτό ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's a υπολογίστηκε ότι είναι 0.888. Ο δεύτερος παράγοντας αντιστοιχεί στην «εγωιστική διάσταση» και ο συντελεστής αξιοπιστίας του Cronbach's a βρέθηκε να είναι 0,911, Ο τρίτος παράγοντας αντιστοιχεί στην «αλτρουιστική διάσταση». Για τον παράγοντα αυτό ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's a υπολογίστηκε ότι είναι 0,673. Ο δείκτης Cronbach's a για τη συνολική κλίμακα ChEMS υπολογίστηκε 0,882.

Για την περαιτέρω στατιστική ανάλυση δημιουργήθηκαν 3 νέες μεταβλητές (όσος και ο αριθμός των παραγόντων) για την κλίμακα ChEMS με τη μέθοδο του μέσου σκορ για τις μεταβλητές που ανήκουν σε κάθε παράγοντα και φαίνονται στο Σχήμα 1.



Σχήμα 2. Μέσος όρος απαντήσεων στις δηλώσεις της κλίμακας ChEMS ταξινομημένες κατά διάσταση (βιοσφαιρική, εγωιστική, αλτρουιστική)

Οι νέες μεταβλητές ονομάστηκαν «βιοσφαιρική διάσταση», «εγωιστική διάσταση» και «αλτρουιστική διάσταση» και υπολογίστηκε ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση για κάθε μια αλλά και για την κλίμακα ChEMS συνολικά. Υψηλότερη βαθμολογία (πιο κοντά στο 7), υποδηλώνει θετική στάση απέναντι στον παράγοντα ενώ χαμηλότερη βαθμολογία υποδηλώνει λιγότερο θετική στάση

Όπως φαίνεται στο Σχήμα 1 οι αξίες που έχουν τη μεγαλύτερη σημασία για τους ερωτώμενους στα περιβαλλοντικά προβλήματα είναι «η υγεία μου», «το μέλλον μου», «η ανθρωπότητα» και «οι μελλοντικές γενιές». Η σημασία των πουλιών και των ζώων και οι συνέπειες στις άλλες χώρες έλαβαν χαμηλότερα επίπεδα σπουδαιότητας.

Από τον μέσο όρο και την τυπική απόκλιση, φαίνεται ότι η μεταβλητή «εγωιστική διάσταση» έχει τον υψηλότερο μέσο όρο (6.14) με τυπική απόκλιση 1.17, ενώ η «βιοσφαιρική διάσταση», έχει το χαμηλότερο (5.64) με τυπική απόκλιση 1.18. Αυτό το εύρημα δείχνει ότι οι ερωτηθέντες της μελέτης έθεσαν υψηλότερο επίπεδο σπουδαιότητας στις εγωιστικές αξίες και στην ευημερία των ίδιων και σε χαμηλότερο επίπεδο σπουδαιότητας στις βιοσφαιρικές αξίες που σχετίζονται με την ευημερία της γης. Οι

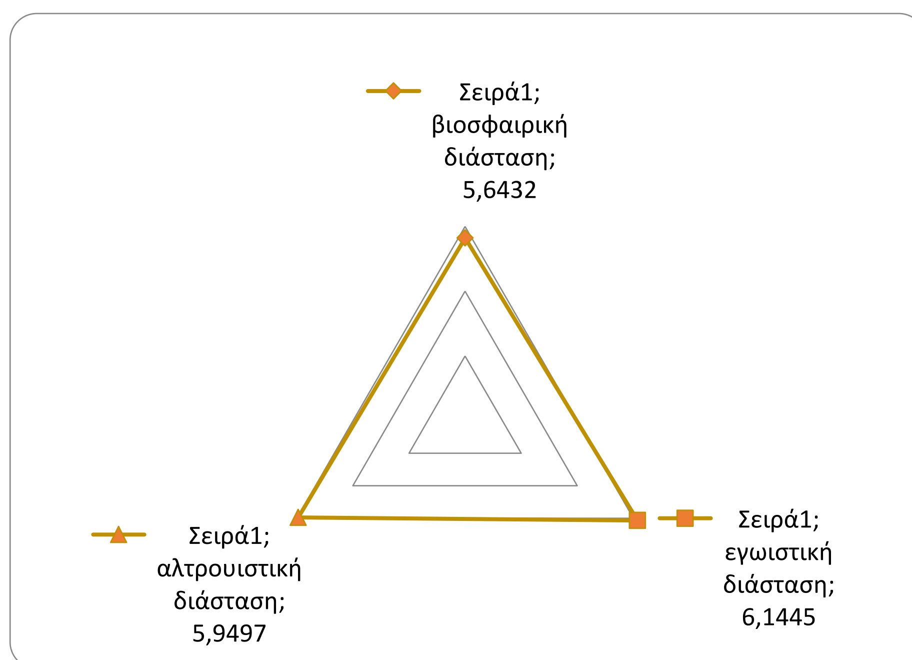
αλτρουιστικές αξίες είναι στη μέση των άλλων δύο με μέσο όρο 5.95 και τυπική απόκλιση 1.01, γεγονός που δείχνει ότι οι ερωτηθέντες θεωρούν ότι η ευημερία άλλων ανθρώπων είναι η δεύτερη πιο σημαντική για αυτούς.(Πίνακας 1), (Σχήμα 2).

Πίνακας 2 Περιγραφικά στατιστικά μέτρα διαστάσεων κλίμακας ChEMS συνολικά.

Περιγραφικά μέτρα

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος Απαντήσεων	Τυπική απόκλιση
βιοσφαιρική διάσταση	199	1.00	7.00	5.6432	1.18608
εγωιστική διάσταση	199	1.00	7.00	6.1445	1.17885
αλτρουιστική διάσταση	199	1.00	7.00	5.9497	1.00657
Συνολική κλίμακα ChEMS-7	199	1.00	7.00	5.9091	.90292

Συνολικά ο μέσος όρος για την κλίμακα είναι 5.91, η τυπική απόκλιση 0.90, η μικρότερη τιμή 1 και η μεγαλύτερη 7.(Πίνακας 1)



Σχήμα 3. Διάγραμμα Ραντάρ για την κλίμακα ChEMS

Για την εξέταση της διαφοροποίησης της βαθμολογίας στην κλίμακα ChEMS ως προς το φύλο χρησιμοποιήθηκαν μη παραμετρικά τεστ, ύστερα από τη διεξαγωγή ελέγχου κανονικότητας της κλίμακας. Από τον έλεγχο κανονικότητας με τη διεξαγωγή του Kolmogorov-Smirnov test προέκυψε ότι δεν ακολουθείται κανονική κατανομή (p<0.05).

Για να ελέγξουμε τη μηδενική υπόθεση ότι οι διάμεσοι των τιμών στον παράγοντα «αλτρουιστική διάσταση» δεν διαφέρουν ως προς το «φύλο», χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο Man Whitney U test. Το αποτέλεσμα ήταν στατιστικά σημαντικό U=6258, p=0.001<0.05 συνεπώς επαληθεύεται η εναλλακτική υπόθεση. Τα κορίτσια είχαν υψηλότερο μέσο όρο κατατάξεων (Mean Rank=112.39) από τα αγόρια (Mean Rank =83.38).

Για να ελέγξουμε τη μηδενική υπόθεση ότι οι διάμεσοι των τιμών συνολικά για την κλίμακα ChEMS δεν διαφέρουν ως προς το «φύλο», χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο Man Whitney U test. Το αποτέλεσμα ήταν στατιστικά σημαντικό U=5.968,500,

p=0.005<0.05 συνεπώς επαληθεύεται η εναλλακτική υπόθεση. Τα κορίτσια είχαν υψηλότερο μέσο όρο κατατάξεων (Mean Rank=109.86) από τα αγόρια (Mean Rank =86.78). Η εξέταση της διαφοροποίησης της βαθμολογίας των άλλων παραγόντων της κλίμακας ChEMS ως προς το φύλο δεν έδειξε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα.

Συμπεράσματα

Με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παραπάνω έρευνα, αντλούνται πολύ σημαντικά συμπεράσματα σχετικά με την περιβαλλοντική συνείδηση των νέων.

Τα ευρήματα έδειξαν ότι ο συνολικός μέσος όρος για τις δηλώσεις της κλίμακας ChEMS ήταν 5.91 και υποδηλώνει υψηλό επίπεδο σημαντικότητας.

Τα βασικά ευρήματα αυτής της μελέτης δείχνουν ότι οι εγωιστικές αξίες βρέθηκαν να έχουν τη μεγαλύτερη σημασία ενόψει περιβαλλοντικών προβλημάτων με συνολικό μέσο όρο 6.1445, οι αλτρουιστικές αξίες βρέθηκαν να είναι η δεύτερη πιο σημαντική με συνολικό μέσο όρο 5.9497 και τέλος, οι βιοσφαιρικές αξίες βρέθηκε ότι έχουν τη μικρότερη σημασία για τους ερωτηθέντες με συνολικό μέσο όρο 5.6432.Το αποτέλεσμα αυτό βρίσκεται σε αντίθεση με το αποτέλεσμα της έρευνας των Torkar & Bogner (2019).

Όσον αφορά τις βιοσφαιρικές αξίες, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης αντιστοιχούν στα ευρήματα έρευνας του Schultz (2001) με δείγμα πληθυσμούς δειγματοληψίας των Αμερικανών που συμμετείχαν καθώς διαπιστώθηκε ότι οι βιοσφαιρικές αξίες ήταν οι λιγότερο σημαντικές για τους νέους στις Η.Π.Α. (Schultz, 2001) αλλά βρίσκονται σε αντίθεση καθώς κατατάσσονται στη δεύτερη θέση όσον αφορά τα επίπεδα σπουδαιότητας στις μελέτες των Van Riper και Kyle (2014) και Snelgar (2006). Τα ευρήματα αυτά καταδεικνύουν ότι, όσον αφορά τα περιβαλλοντικά ζητήματα, οι νέοι στην Ελλάδα ανησυχούν περισσότερο για την ευημερία τους και τη δική τους διαβίωση από τη ζωή άλλων ανθρώπων και είναι λιγότερο ανήσυχοι για την προστασία και τη διατήρηση της βιοποικιλότητας της γης.

Στην παρούσα έρευνα βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το «φύλο» 1). του παράγοντα «αλτρουιστική» διάσταση και 2). της κλίμακας ChEMS συνολικά, με τα κορίτσια να έχουν υψηλότερο μέσο όρο κατατάξεων από τα αγόρια (σε συμφωνία με έρευνες των Παπαδημητρίου 2007, Ζαφειρούδη κ.ά. 2015, Torkar and Bogner 2019). Μια απλή εξήγηση αυτών των ευρημάτων είναι ότι τέτοιες διαφορές είναι συνέπειες της κοινωνικοποίησης των παιδιών, οι οποίες γίνονται πηγή διαφορών της περιβαλλοντικής ανησυχίας μεταξύ των φύλων. Οι κοινωνιολογικές θεωρίες για το φύλο δίνουν έμφαση στις διαφορές των φύλων στην διαδικασία κοινωνικοποίησης και / ή στον κοινωνικό ρόλο και επίπεδο στην κοινωνία (Davidson και Freudenburg 1996; Xiao και McCright 2015). Οι Zelezny et. al., (2000) υποστηρίζουν ότι οι διαφορές ανάμεσα στα δυο φύλα οφείλονται στα υψηλότερα επίπεδα κοινωνικοποίησης και κοινωνικής ευθύνης των γυναικών σε σχέση με τους άντρες.

Αναφορές

Amburgey, J.W., Thoman, D.B. (2012). Dimensionality of the New Ecological Paradigm: Issues of factor structure and measurement. *Environment and Behavior,* Vol. 44, No. 2, pp 235-256.

Brügger A., Kaiser F. G., Roczen N. (2011) One for all? Connectedness to nature, inclusion of nature, environmental identity, and implicit association with nature. *European Psychology,* 16: 324–333

Bruni, C. M., R. C. Chance, and P. W. Schultz. (2012). “Measuring Values-Based Environmental Concerns in Children: An Environmental Motives Scale.” *The Journal of Environmental Education* 43 (1): 1–15. doi:10.1080/00958964.2011.583945.

Datta, S. K. (2011). Pro-environmental concern influencing green buying: A study on Indian consumers. International Journal of Business and management, 6(6), p124.

Davidson, D. J., and W. R. Freudenburg. (1996). “Gender and Environmental Risk Concerns*.” Environment and Behavior 28* (3): 302–339. doi:10.1177/0013916596283003.

Hefler, E., Cervinka, R. & Zeidler, D. (2009) Connectedness with Nature and Support in Life through Spirituality. *Journal of Health Psychology*, 17: 379-388

Johansson, M., Rahm, J., & Gyllin, M. (2013). Landowners' Participation in Biodiversity Conservation Examined through the Value-Belief-Norm Theory. *Landscape Research*, 38(3), 295-311.

Olivos, P., Aragonés, J. I., & Amérigo, M. (2011) The connectedness with nature scale and its relationship with environmental beliefs and identity. *International Journal of Hispanic Psychology*, 4:5-19

Pienaar, E.F (2015) The importance of survey content: Testing for the context dependency of the New Ecological Paradigm Scale *Social Science Research*, 51: 338–349

Schultz, P. W. (2000). “New Environmental Theories: Empathizing with Nature: The Effects of Perspective Taking on Concern for Environmental Issues.” *Journal of Social Issues* 56 (3):391–406. doi:10.1111/0022-4537.00174.

Schultz, P. W. (2001). “The Structure of Environmental Concern: Concern for Self, Other People, and the Biosphere.”*Journal of Environmental Psychology* 21 (4): 327–339. doi:10.1006/jevp.2001.0227.

Schultz, P. W., V. V. Gouveia, L. D. Cameron, G. Tankha, P. Schmuck, and M. Franek. (2005). “Values and Their Relationship to Environmental Concern and Conservation Behavior.” *Journal of Cross-Cultural Psychology* 36 (4):457–475. doi:10.1177/0022022105275962.

Shiver D.B. and Borders. (1996). Sampling Tecniques for Forest Resource Inventory. John Wiley & Sons .Inc.USA.

Sinatra, G.M., Kardash, C.M., Taasoobshirazi, G., & Lombardi, D. (2012). Promoting attitude change and expressed willingness to take action toward climate change in college students. *Instructional Science*, 40(1), 1-17.

Snelgar, R. S. (2006). Egoistic, altruistic, and biospheric environmental concerns: Measurement and structure. *Journal of Environmental Psychology*, 26(2), 87-99.

Torkar G.& Bogner F. (2019): Environmental values and environmental concern, Environmental *Education Research* https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1649367 (προσπελάστηκε 15/12/2020)

UNESCO (1997) Η διακήρυξη της Θεσσαλονίκης, Διεθνής Διάσκεψη: Περιβάλλον και Κοινωνία: Εκπαίδευση και Ευαισθησία των Πολιτών για την Αειφορία, Θεσσαλονίκη, UNESCO.

Van Riper, C. J., & Kyle, G. T. (2014). Understanding the internal processes of behavioral engagement in a national park: A latent variable path analysis of the value-belief-norm theory. *Journal of Environmental Psychology*, 38, 288-297.

Vermeir, I., & Verbeke, W. (2008). Sustainable food consumption among young adults in Belgium: Theory of planned behaviour and the role of confidence and values. *Ecological Economics*, 64(3), 542-553.

Xiao, C., and A. M. McCright. (2015). “Gender Differences in Environmental Concern: Revisiting the Institutional Trust Hypothesis in the USA.” *Environment and Beha*vior 47 (1): 17–37. doi:10.1177/0013916513491571.

Zelezny, L., Chua, P. & Aldrich, A. (2000). Elaborating on gender differences in environmentalism. *Journal of Social Issues*, 56 (3), 113-142.

Γκαργκαβούζη Α. (2015) Διερεύνηση της περιβαλλοντικής συνείδησης των Ελλήνων εκπαιδευτικών που διδάσκουν περιβαλλοντική εκπαίδευση, Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://hdl.handle.net/11615/46953 (Πρόσβαση: 10/9/2020)

Ζαφειρούδη Α., Κακαρινού Β. & Κουθούρης Χ. (2015). Περιβαλλοντική Υπευθυνότητα και Επίπεδο Φυσικής Δραστηριότητας Μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η περίπτωση του ΚΠΕ Παρανεστίου. *Ελληνικό Περιοδικό Διοίκηση Αθλητισμού & Αναψυχής*, Τόμος 12 (2), 19 – 35

Κιουλάνης, Σ. (2014). Συσχέτιση γνώσεων και στάσεων μαθητών και μαθητριών για το Περιβάλλον, τα Περιβαλλοντικά Προβλήματα και τις Ανανεώσιμες Πηγές Ενέργειας. Εκπαιδευτικός Κύκλος, Τόμος 2, Τεύχος 1, σελ. 271-282.

Παπαδημητρίου, Ε. (2005) ‘Περιβαλλοντική συνείδηση και παρεμβάσεις στον τοπικό χώρο’ στο Ζαϊμάκης Ι./Κανδυλάκη Α., Δίκτυα Κοινωνικής Φροντίδας, Αθήνα: Κριτική.

Παπαδημητρίου, Ε. (2006) Περιβαλλοντική πολιτική και οικολογική κρίση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 19.

Παπαδημητρίου, Ευρ. (2007). Οι νέοι και το περιβάλλον:Περιβαλλοντικές στάσεις και συμπεριφορά μαθητών Λυκείων καιΤΕΕ του Ν. Ροδόπης. Μετσόβιο Κέντρο Διεπιστημονικής Έρευνας του Ε.Μ.Π. *Πρακτικά 5ου Διεπιστημονικού Διαπανεπιστημιακού Συνεδρίου: "Παιδεία- Έρευνα- Τεχνολογία. Από το χθες στο αύριο*", Μέτσοβο.

Πολυδωρόπουλος, Π. και Σταυροπούλου Ο. (2004) «Γνώση και Διαχείριση του περιβάλλοντος», Β. Γκιούρδας εκδοτική, Αθήνα.

Χαρίσης, Ι.Κ και Κιόχος , (1997) .Θεωρία Δειγματοληψίας & Εφαρμογές . Εκδοτικός οίκος «Interbooks» .Αθήνα.

Το Burn Out της Εκπαίδευσης στην Covid 19 εποχή

Λιάπη Ευαγγελία
MSc Φιλόλογος, 17ο Γυμνάσιο Περιστερίου
evliapis@gmail.com

Περίληψη

Ο όρος burn out χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά προκειμένου να χαρακτηρίσει ένα αθλητή ο οποίος μετά από μια σειρά επιτυχιών αδυνατεί να διατηρήσει τις επιτυχίες του και «*καίγεται*». Ο όρος υιοθετήθηκε από τους ψυχιάτρους ορίζοντας το burnout ως το χάσιμο του ενδιαφέροντος προσφοράς του εργαζομένου προς στους ανθρώπους στους οποίους προσφέρει τις υπηρεσίες του. Το 2021 το burnout άγγιξε μαζικά το χώρο της εκπαίδευσης «*καίγοντας*» ακόμα και τους νεότερους εκπαιδευτικούς εξαιτίας της απαξίωσης που αισθάνθηκαν ότι δέχτηκαν τόσο από τους μαθητές, τους γονείς όσο και την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας η οποία πολλές φορές δυσκολεύτηκε να αφουγκραστεί τα προβλήματα που είχαν συσσωρευτεί στο χώρο της εκπαίδευσης. Η μη έγκαιρη λήψη μέτρων προφύλαξης των εκπαιδευτικών από την επαγγελματική εξουθένωση θα προκαλέσει κοινωνικο-οικονομικές συνέπειες που θα προσβάλουν το σχολικό περιβάλλον (άδειες, εσπευσμένη συνταξιοδότηση και μακρόχρονη απουσία από τη σχολική αίθουσα), αύξηση του κόστους για την Πολιτεία (αναπληρώσεις, ημέρες ασθένειας που θα πρέπει να αποζημιωθούν) αλλά κυρίως από ανεπάρκεια στην εκπαίδευση.·

Λέξεις κλειδιά: Burn Out, εκπαιδευτικοί, covid-19

Εισαγωγή

Η διδασκαλία είναι καταγεγραμμένη ήδη από την πρώτη δεκαετία του 21ου αιώνα ως ένα πολύ αγχωτικό επάγγελμα (Κυριάκου, 2001). Στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής η φθορά είναι τόσο έντονη με αποτέλεσμα οι νέοι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 40% με 50% να αποχωρούν μετά τα πρώτα χρόνια διδασκαλίας (Darling-Hammond, 2010) θεωρώντας τη σχολική πραγματικότητα ιδιαίτερα σκληρή. Ο όρος στρες προέρχεται από τη γαλλική λέξη «estrece», που σημαίνει «σφίξιμο», «καταπίεση» και προέρχεται αντίστοιχα από τη λατινική λέξη «stringere» που σημαίνει «σφίγγω».

Το άγχος των εκπαιδευτικών εκδηλώνεται κυρίως με την εξάντληση, την έλλειψη ενδιαφέροντος, τις συχνές απουσίες από το σχολείο και τη φθορά. (von der Embse, Kilgus, Solomon, Bowler, & Curtiss, 2015). Η φθορά των εκπαιδευτικών ιστορικά έχει συνδεθεί με το άγχος, την εξάντληση, τη χαμηλή αμοιβή αλλά και την έλλειψη κοινωνικής εκτίμησης και την απαξίωση την οποία ο εκπαιδευτικός βιώνει έντονα κυρίως τα τελευταία χρόνια (Sass, Seal, & Martin, 2011). Η αλήθεια είναι πως σε όλες σχεδόν τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που έγιναν στο χώρο της εκπαίδευσης κατά την τελευταία εικοσαετία αγνοήθηκε κι απαξιώθηκε συστηματικά ο ρόλος του εκπαιδευτικού ενώ για καθαρά ψηφοθηρικούς λόγους προτάθηκε το «ενδιαφέρον» της ηγεσίας του υπουργείου προς το μαθητή αδιαφορώντας για το «εργαλείο», τον εκπαιδευτικό που θα κληθεί να υποστηρίξει, να ενισχύσει και εκπαιδεύσει το μαθητή. Το COVID-19 επιδείνωσε το άγχος και το στρες των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι στην COVID-19 εποχή έχει αυξηθεί το άγχος τους αναγκάζοντας τους να εργάζονται περισσότερες ώρες προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες και να πλοηγούνται σε ένα άγνωστο εικονικό περιβάλλον το οποίο συνήθως συνοδευόταν από διάφορα τεχνικά προβλήματα είτε δικά τους είτε των μαθητών τους.

Η επαγγελματική εξουθένωση

Η τελευταία δεκαετία στην Ελλάδα υπήρξε μια πολυεπίπεδη δεκαετία κρίσεων κι εναλλαγών τόσο σε οικονομικό πλαίσιο (οικονομική κρίση, μνημόνιο, απολύσεις

εκπαιδευτικών και επαναπροσλήψεις), σε πολιτικό πλαίσιο (εναλλαγή κυβερνήσεων χωρίς ενιαία εκπαιδευτική πολιτική) και σε παγκόσμιο πλαίσιο (η επίδραση του covid 19 στην ανθρώπινη συμπεριφορά κι εξέλιξη) η οποία έπληξε βαθιά το χώρο της εκπαίδευσης. Αποτέλεσμα όλων αυτών των συνθηκών αποτελεί η ραγδαία αύξηση του στρες και της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών οι οποίοι πλήττονται τόσο εξαιτίας της ανασφάλειας που επικρατεί εξαιτίας των αλλαγών στην καθημερινότητα τους αλλά κυρίως εξαιτίας της έλλειψης αναγνώρισης του έργου τους τόσο από τους μαθητές, τους γονείς όσο και από την πολιτική ηγεσία. Σύμφωνα με τον Friedman(2000) η εκπαιδευτική εξουθένωση αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία τα υψηλά επίπεδα ιδεαλισμού στο επάγγελμα των νέων εκπαιδευτικών που εισέρχονται στην εκπαίδευση αναμετρώνται με την σκληρή πραγματικότητα της τάξης. Για το λόγο αυτό και οι πληττόμενοι από την εξουθένωση είναι κυρίως οι νέοι εκπαιδευτικοί. Οι νέοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερη βαθμολογία στην αποπροσωποποίηση και εντονότερη εμφάνιση του συνδρόμου του burn out. (Κάμτσιος & Λώλης, 2016) Αυτό συμβαίνει καθώς κατά ένα παράξενο τρόπο οι εκπαιδευτικοί μεγαλώνοντας γίνονται περισσότερο αποτελεσματικοί από ότι στην αρχή της σταδιοδρομίας τους. (Berry, 2010). Σύμφωνα με τους Edelwich e Brodsky (1980) τα στάδια που οδηγούν στο σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι: 1.ιδεαλιστικός ενθουσιασμός για τη διδασκαλία, 2. στασιμότητα, 3. απογοήτευση, 4.απεμπλοκή κι απάθεια.

Το σχολικό κλίμα, η ποιότητα και ο χαρακτήρας της σχολικής ζωής αποτελούν ένα μέτρο της δυναμικής των σχέσεων εντός της σχολικής κοινότητας (Bear, Gaskins, Blank, & Chen, 2011) Οι εκπαιδευτικοί ανησυχούν για τις βασικές ανάγκες των μαθητών τους όπως την ανεργία των γονέων, την οικονομική ανέχεια στη διαβίωση που οδηγεί στην έλλειψη τροφής στα νοικοκυριά των παιδιών, το αυξημένο άγχος των μαθητών και το γονικό στρες το οποίο εμμέσως αγγίζουν τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί καθημερινά ακούνε ιστορίες ανέχειας οι οποίες και τους οδηγούν σε συμπτώματα δευτερογενούς τραύματος. Το δευτερογενές τραύμα είναι μια έμμεση έκθεση σε τραύμα μέσω μιας αφήγησης ενός τραυματικού συμβάντος και μελέτες αποκαλύπτουν ότι επηρεάζει ιδιαίτερα το προσωπικό του σχολείου (Borntrager et al, 2012).

Από το Μάρτιο του 2020 οι εκπαιδευτικοί αναγκάστηκαν αιφνίδια πριν προλάβουν να συνειδητοποιήσουν τις αλλαγές που έφερε το covid-19 στη ζωή τους, να γνωρίσουν μια άγνωστη τεχνολογία μέχρι τότε για αυτούς, το webex, το e-class και το e-me καταβάλλοντας υπεράνθρωπη προσπάθεια προκειμένου να μάθουν τα εργαλεία. Το Υ.ΠΑΙ.Θ ανακοίνωσε πρόσκληση για την παρακολούθηση ταχύρρυθμης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών με την εγκύκλιο της 20-01-2021, 6731 /Ε3.Καταληκτική ημερομηνία αιτήσεων ήταν η 31Ιανουαρίου, δηλαδή δέκα μήνες μετά την έναρξη της τηλεκπαίδευσης. Υποβλήθηκαν 77.023 αιτήσεις εκπαιδευτικών για συμμετοχή τους στο πρόγραμμα ως επιμορφούμενοι.

Προσπάθησαν να εξοικειωθούν στα εργαλεία σε δικό τους εξοπλισμό χωρίς η πολιτεία να τους προμηθεύσει ή να τους ενισχύσει με κάποιο βοήθημα για την απόκτηση του υπολογιστή. Οι εκπαιδευτικοί εξερεύνησαν και αυτοδιδάχτηκαν στα εκπαιδευτικά εργαλεία ενώ οι επιμορφώσεις ΤΕ4 στην ασύγχρονη και στη σύγχρονη εκπαίδευση υλοποιήθηκαν με καθυστέρηση ενός έτους όταν ήδη οι εκπαιδευτικοί με δική τους προσπάθεια είχαν κατακτήσει την γνώση και τον χειρισμό των εργαλείων. Η τηλεκπαίδευση ξεκίνησε τη Δευτέρα 16/3/2020 με προτεραιότητα προς τους μαθητές του Λυκείου αρχικά σε πιλοτική εφαρμογή στους νομούς Αχαΐας, Ζακύνθου, Ηλείας και σταδιακά έως τις 23/3/2020 επεκτάθηκε σε όλα τα λύκεια της χώρας. Η τηλεκπαίδευση ενεργοποιήθηκε εσπευσμένα και ταυτόχρονα σχεδόν με την τηλεκπαίδευση σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Αμερικής(σχεδόν ταυτόχρονη έναρξη με την πολιτεία Ντελαγουέαρ ενδεικτικά αναφέρεται η συγκεκριμένη πολιτεία της οποίας ο πληθυσμός αντιστοιχεί στον πληθυσμό που καλύπτει η Γ Αθήνας). Η διαφορά όμως έγκειται αποκλειστικά στο γεγονός ότι για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς ήταν η πρώτη φορά που θα χρησιμοποιούσαν ως εκπαιδευτικό

εργαλείο την τηλεκπαίδευση με αποτέλεσμα να καταβληθούν από το υπερβολικό άγχος προκειμένου να καταφέρουν να ανταποκριθούν. Αντίθετα οι Αμερικανοί εκπαιδευτικοί ήταν συνηθισμένοι στη χρήση της εκπαιδευτικής πλατφόρμας με την οποία ανατροφοδοτούσαν τους μαθητές κι ενημέρωναν τους γονείς για την πρόοδο των παιδιών τους.

Ταυτόχρονα αναζήτησαν κι εξερευνήσαν διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας ώστε η διδασκαλία τους να καταστεί αποτελεσματική στις νέες συνθήκες. Αντέδρασαν γρήγορα επιχειρώντας να προσαρμοστούν στις νέες μορφές διδασκαλίας που απαιτούσαν οι συνθήκες και προηγήθηκαν κατά ένα χρόνο σχεδόν της προσπάθειας του ΙΕΠ *για Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στις δεξιότητες μέσω εργαστηρίων (ΟΠΣ 5092064).* Απόδειξη του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών να ανανεώσουν τη διδασκαλία τους είναι οι μαζικές συμμετοχές των εκπαιδευτικών τόσο στην ΤΕ4 επιμόρφωση όσο και στις Δεξιότητες μέσω εργαστηρίων όσο και του ενδιαφέροντος τους να επιμορφωθούν στην Σεξουαλική αγωγή.

Προβλήματα σύνδεσης που δημιουργούσε η τεράστια ανάγκη δεδομένων προκαλούσε προβλήματα στις συνδέσεις, με συχνές διακοπές και επανασυνδέσεις αυξάνοντας κατακόρυφα το άγχος των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με την Ελληνική Στατιστική Υπηρεσία (στο εξής ΕΛΣΤΑΤ) στην δημοσίευση της 7ης Μαΐου 2021 αναφορικά για το έτος 2020 μόνο το 80,4% έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης στο διαδίκτυο από την οικία τους (την τελευταία διετία η Ελλάδα σημείωσε εντυπωσιακή αύξηση του 8% στην ψηφιακή πρόσβαση από την οικία). Η δυνατότητα πρόσβασης από την οικία στο διαδίκτυο παρουσιάζει χωροταξιακή διαφορά με υψηλότερη στην Αττική όπου καλύπτει το 85,3% ενώ τα νησιά του Αιγαίου και την Κρήτη η πρόσβαση αγγίζει μόλις το 69,2%.



Εικόνα 27 Πηγή ΕΛΣΤΑΤ(2021)

Ο εξοπλισμός το μαθητών παρουσιάζει μια σημαντική κοινωνική ανισότητα καθώς μεγάλο μέρος των μαθητών αναγκάστηκε να κάνει μάθημα κυρίως μέσω smart phone δυσκολεύοντας έτσι τη διαδικασία του μαθήματος. Η ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής επηρέασε την ευημερία των εκπαιδευτικών. Οι απαιτήσεις προσαρμογής, τους ανάγκασαν να εργάζονται μέρα και νύχτα, για να ανταπεξέλθουν ενώ την ίδια στιγμή τα Μ.Μ.Ε. τους κατηγορούσαν ότι είναι ελλιπείς, τεμπέληδες και καλοπληρωμένοι με αποτέλεσμα μεγάλο μέρος του εκπαιδευτικού δυναμικού να βρεθεί αντιμέτωπο με την κοινωνική απαξίωση με επακόλουθο την ψυχική εξουθένωση.

Σύμφωνα με την έρευνα του ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. (2021) τα προβλήματα συνδεσιμότητας στο διαδίκτυο ήταν της τάξης του (72,8%), η απομόνωση (71,2%), προβλήματα επικοινωνίας με συναδέλφους/μαθητές/γονείς (66,8%), το κόστος του εξοπλισμού (57,2%), η μείωση του ελεύθερου χρόνου (51,6%). Πολύ μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων στην έρευνα που διεξήγαγε το ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. δήλωσε επίσης την έλλειψη καταλληλότητας των συνθηκών (45,7%), τη διατάραξη της οικογενειακής ζωής (42,6%), την παραβίαση της ιδιωτικότητας

(37,5%), τη δυσκολία συνδικαλιστικής συμμετοχής και δράσης (31,0%) ως καταστάσεις που δυσκόλεψαν τους εκπαιδευτικούς. Οι δυσκολίες αυτές δημιούργησαν και διόγκωσαν την ψυχική εξουθένωση.

Μολονότι στη χώρα μας έχει θεσμοθετηθεί η δωρεάν υποχρεωτική εκπαίδευση το σχολείο αποκτά όλο και λιγότερο εξισωτικό ρόλο και εντείνει τις κοινωνικές διαφορές (Boyrdieu P. & Passerron J., 2014). Αποτέλεσμα της έλλειψης εμπιστοσύνης των γονέων προς το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί η ανάγκη των γονέων ακόμα και των οικονομικά αδυνάτων να απευθυνθούν σε άλλες μορφές εκπαίδευσης εκτός από το δημόσιο σχολείο. Το οποίο και εντατικοποιήθηκε τη συγκεκριμένη περίοδο.

Το σύνδρομο του burn out επηρεάζει τις διατροφικές συνήθειες, τον ελεύθερο χρόνο και συχνά οδηγεί σε καταχρήσεις σε καφέ, καπνό, αλκοόλ, ηρεμιστικών και υπνωτικών χαπιών. Όσοι βρίσκονται σε κατάσταση έντονου στρες εμφανίζουν συνήθως βουλιμικά επεισόδια στην προσπάθεια να ανταμείψουν τον εαυτό τους με μια πρόσκαιρη ευχαρίστηση. Έτσι καταναλώνουν γλυκά και κυρίως πρόχειρο φαγητό. Αντίθετα η ψυχική υγεία αυξάνεται σημαντικά με την κατανάλωση βιταμινών B, D και Ωμέγα-3 λιπαρών οξέων.(Kim, 2005).

Ο εξουθενωμένος εκπαιδευτικός κατά ένα μεθοδικό τρόπο κυρίως των Μ.Μ.Ε. αποτελεί το εξιλαστήριο θύμα στο οποίο χρεώνονται όχι μόνο οι λανθασμένες εκπαιδευτικές επιλογές της ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας αλλά και όλα τα κοινωνικά προβλήματα που αντιμετωπίζει η χώρα φορτώνονται στις πλάτες του εκπαιδευτικού ενισχύοντας του το στρες.

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι αυτές οι οποίες πλήττονται περισσότερο από το burn out. «Οι *γυναίκες είναι περισσότερο συναισθηματικές, αναλαμβάνουν περισσότερα καθήκοντα εργασίας στο σχολείο σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους επομένως* είναι και πιο εύκολο να καταρρεύσουν».(Λιάπη Ε.,2016) Επίσης, «οι άνθρωποι που είναι ανασφαλείς, ανήσυχοι και αμφίθυμοι είναι πιο πιθανό να βιώσουν εξουθένωση, επειδή τείνουν να απομονώνονται και να αποφεύγουν την αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους τους». (Akkerman, S.F. & Meijer, P.C., 2011). Ταυτόχρονα οποιαδήποτε νύξη για αξιολόγηση προκαλεί εσωτερικές τριβές μέσα στη σχολική μονάδα, με αποτέλεσμα να διαταραχθούν συχνά οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών (Τσανίδου, 2015). Καθώς «η έννοια και οι διαδικασίες της απόδοσης λόγου της εκπαίδευσης προκαλούν τριβές και συγκρουσιακές σχέσεις γιατί περιλαμβάνουν διαδικασίες ελέγχου, εποπτείας και επιτήρησης, πράγμα το οποίο καταδείχτηκε μέσα από τη νομοθετική περιοδολόγηση του συστήματος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού κατά την περίοδο του επιθεωρητή και του σχολικού συμβούλου. Παρά ταύτα, η εκπαίδευση έχει ανάγκη από έναν ενεργό σχολικό σύμβουλο και ο εκπαιδευτικός την αξιολόγηση με ανθρώπινο πρόσωπο και ασφαλώς παιδαγωγικό περιεχόμενο, γιατί κάθε πρόοδος διασφαλίζεται με την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, το οποίο ως εκ της φύσεως του βρίσκεται σε τροχιά δυναμικής πορείας». (Μανικάρου, 2015)

Σε απόσταση αναπνοής από την ψήφιση του νομοσχεδίου που φέρει τον τίτλο «Αναβάθμιση του Σχολείου και Ενδυνάμωση των Εκπαιδευτικών» παρουσιάζεται η ανάγκη για «ενδυνάμωση» του εκπαιδευτικού με διττή σημασία. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενισχυθεί με επιμορφώσεις αλλά και να ενισχυθεί ψυχικά. Σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αναφερθεί η εικόνα των εκπαιδευτικών της Πενσυλβάνιας και του Ντελαγουέαρ της Αμερικής σχετικά με τα σημάδια εκπαιδευτικής εξουθένωσης που παρουσίασαν οι εκπαιδευτικοί των δυο αυτών πολιτειών όταν τους επιβλήθηκε η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και ο τρόπος με τον οποίο οι ίδιες πολιτείες το σχολικό έτος 2020-2021 υπήρξαν ιδιαίτερα ελαστικές ως προς τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι μαζικά άρχισαν να αποχωρούν καταβεβλημένοι από την επαγγελματική εξουθένωση. Το προφίλ σχολικής απόδοσης (SPP) το οποίο δημιουργήθηκε το 2013 για τη μέτρηση της προόδου των μαθητών περιλαμβάνει βαθμολογίες επίδοσης των μαθητών στα διαγωνίσματα και αλλά διαφορετικά σχολικά κριτήρια, όπως παρακολούθηση και αποφοίτηση, τα οποία

αναφέρονται στη μέτρηση της ποιότητας του σχολείου. Έτσι το αμερικάνικο σχολείο συνδέει άμεσα τις βαθμολογίες των μαθητών με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Υπάρχουν πολλές μελέτες οι οποίες τεκμηριώνουν τα υψηλά ποσοστά άγχους που προκαλούν οι αξιολογήσεις αυτές στους εκπαιδευτικούς. (Saeki, Pendergast, Segool, & von der Embse, 2015, von der Embse et al., 2016).

Σχετικά με την Ειδική Εκπαίδευση θα πρέπει να αναφερθεί ότι η εξουθένωση των εκπαιδευτικών βρίσκεται σε πολύ υψηλό επίπεδο. Μετά από μια μακρά περίοδο δυσλειτουργιών το σχ. έτος 2020-2021 τα σχολεία της Ειδικής Εκπαίδευσης στελεχώθηκαν με μόνιμο προσωπικό. Σε ποσοστό 61% τα Ειδικά σχολεία είναι πλέον επανδρωμένα με μόνιμο προσωπικό και μάλιστα με προσωπικό αυξημένων προσόντων. Σύμφωνα με το ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. το 4,3% των εκπαιδευτικών είναι κάτοχοι Διδακτορικού, το 56,3% Μεταπτυχιακού τίτλου και το 10,9% ενός δεύτερου πτυχίου. Η εξουθένωση των εκπαιδευτικών της Ειδικής Εκπαίδευσης έχει να κάνει κυρίως με τις συνθήκες που επικράτησαν κατά το σχολικό έτος 2020-2021 στην covid-19 εποχή όπου το μεγαλύτερο μέρος των σχολικών μονάδων δεν έκλεισε ακόμα κι όταν είχαν κρούσματα καθώς οι γονείς εξακολουθούσαν να στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο άρρωστα χωρίς να φορούν μάσκα και να τηρούν τις υποτυπώδεις οδηγίες. Το συσσωρευμένο άγχος οδήγησε σε παντελή απαξίωση και ακόμα και οι πιο ευσυνείδητοι εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν έντονα δείγματα εξουθένωσης παραμελώντας τα καθήκοντα τους και περιοριζόμενοι αποκλειστικά και μόνο στη φύλαξη. Η καλύτερη και πιο αξιόλογη μέτρηση του συνδρόμου του burn out είναι η μέτρηση των αδειών που καταγράφει ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια του έτους. Αυτή η μέτρηση δεν μπορεί να γίνει στην παρούσα στιγμή και να είναι αξιόπιστη καθώς υπάρχουν τόσο οι άδειες ειδικού σκοπού οι οποίες αλλοιώνουν την πραγματική εικόνα όσο και η περίοδος της τηλεκπαίδευσης.

Συμπεράσματα

Το σύνδρομο εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς απαιτεί διερεύνηση η οποία δεν πρέπει να δικαιολογήσει μια στάση συλλογικής αδιαφορίας. Οι εθνικές και διεθνείς κοινότητες καλούνται επειγόντως να αναλάβουν δράση για την αντιμετώπιση της ανάπτυξης και της εξάπλωσής της, χωρίς να χρειάζεται να περιμένουν κάποιο επεισόδιο που θα ταράξει την κοινή γνώμη για το βίαιο χαρακτήρα και να αναλάβουν άμεσα δράση. Χρειάζονται ρεαλιστικές λύσεις σχετικά με τις διάφορες πτυχές ενός πολύ σύνθετου προβλήματος που πλήττει το χώρο της εκπαίδευσης καθώς οποιασδήποτε καθυστέρηση στη λήψη μέτρων θα έχει επιβλαβείς συνέπειες στην ψυχική υγεία μαθητών κι εκπαιδευτικών, στην οικονομία, τον πολιτισμό αλλά κυρίως στην σχολική καθημερινότητα η οποία όπως προβλέπεται για τη σχολική χρονιά 2021-2022 θα είναι ιδιαίτερα κρίσιμη κυρίως για τη ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων.

Προτάσεις

Δομές	Ενδυνάμωση των Εκπαιδευτικών
Προσχολική Αγωγή	Επιμόρφωση & επιβράβευση Εκπαιδευτικών
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Ψυχολογική υποστήριξη των εκπαιδευτικών εντός των σχολικών μονάδων
Ειδική Εκπαίδευση	Συνεργατικό πλαίσιο σχολείου-οικογένειας & υποστηρικτικών δομών
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Καινοτόμες δράσεις
Μεταλυκειακή Εκπαίδευση	

Αναφορές

Akkerman, S.F. & Meijer, P.C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. Teaching and Teacher Education*: An International Journal of Research and Studies*, 27(2):308-319.

Berry, R. A., (2010). Preservice and early career teachers' attitudes toward inclusion , instructional accommodations, and fairness: Three profiles. *Teacher Educator*,45(2), 75e95. http://dx.doi.org/10.1080/08878731003623677 επίσκεψη: στις21/6/2021

Borntrager, C., Caringi, J. C., van den Pol, R., Crosby, L., O'Connell, K., Trautman, A., &McDonald, M. (2012). *Secondary traumatic stress in school personnel. Advances in School Mental Health Promotion*, 5(1), 38–50. https://doi.org/10.1080/1754730X.2012.664862 επίσκεψη: στις21/6/2021

Boyrdieu P.& Passerron J.,(2014), *Η αναπαραγωγή*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Darling-Hammond, L. (2010). Recruiting and retaining teachers: Turning around the race to the bottom in high-need schools. *Journal of Curriculum and Instruction*, 4(1), 16e32. http://dx.doi.org/10.3776/joci.2010.v4n.1p16-32 επίσκεψη στις 21/6/2021

Edelwich, J. , Brodsky, A.,Burnout: Stages of Disillusionment in the Helping Professions. New York, Human Sciences Press, 1980. In Gill,op. cit. Gill, J.J., "*Burnout a Growing Threat in Ministry*", Human Development, 1980, 1, 2, p. 21.

Kim, B. (2005). *Emotional stress: How chronic emotional stress can ruin your health*. http://www.drbenkim.com/reduce-stress.html επίσκεψη στις 21/6/2021

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research*. Educational Re-view*, 53(1), 27e35. http://dx.doi.org/10.1080/00131910120033628 Επίσκεψη στις 21/6/2021

Saeki, E., Pendergast, L. L., Segool, N. K., & von der Embse, N. P. (2015). Potential psychosocial and instructional consequences of the common core state standards: Implications for research and practice. *Contemporary School Psychology*, 19(2), 89e97. http://dx.doi.org/10.1007/s40688-014-0043-5 επίσκεψη στις 21/6/2021

Sass, D. A., Seal, A. K., & Martin, N. K. (2011). Predicting teacher retention usingstress and support variables. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 200e215. http://dx.doi.org/10.1108/09578231111116734 επίσκεψη στις21/6/2021

von der Embse, N. P., Kilgus, S. P., Solomon, H. J., Bowler, M., & Curtiss, C. (2015).Initial development and factor structure of the Educator Test Stress Inventory. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(3), 223e237

http://dx.doi.org/10.1177/0734282914548329 επίσκεψη στις 21/6/2021

von der Embse, N. P., Pendergast, L. L., Segool, N. K., Saeki, E., & Ryan, S. (2016). The influence of test-based accountability policies on school climate and teacher stress across four states. *Teaching and Teacher Education*, 59, 492e502.

http://dx.doi.org/ .1016/j.tate.2016.07.013 επίσκεψη στις 20/6/2021

von der Embse, N. P., Schultz, B. K., & Draughn, J. D. (2015). Readying students to test: The influence of fear and efficacy appeals on anxiety and test performance. *School Psychology International,* 36(6), 620e637.

http://dx.doi.org/10.1177/0143034315609094 επίσκεψη στις 20/6/2021

Κάμτσιος, Σ. & Λώλης, Θ. (2016) Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα*, Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. 9:41-87

Λιάπη,Ε., (2016) Burn Out. Η επαγγελματική Εξουθένωση στην Εκπαίδευση, Η Επιστήμη στο Προσκήνιο, *4ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο*, Αθήνα:ΕΕΦ,98-104

Μανικάρου, Μ. (2015*).Ο Επιθεωρητής και ο Σχολικός Σύμβουλος ως αξιολογητές των εκπαιδευτικών: Νομοθετική περιοδολόγηση και κριτική θεώρηση του αξιολογικού συστήματος. 2οΣυνέδριο ΠΕΣΣ*.

Τσανίδου, Χ. (2015). *Η αξιολόγηση της Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου στο Πλαίσιο της Σχολικής Μονάδας - Από την Πλευρά των Σχολικών Συμβούλων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.* Διπλωματική εργασία, ΠΑΜΑΚ.

https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/17015/3/TsanidouChristinaMsc2015.pdf επίσκεψη στις 21/6/2021.

Ψυχομετρικά εργαλεία επαγγελματικής αξιολόγησης

Γραπατσά Ευαγγελία
Γεωπόνος ΠΕ 88.01, Υ.ΠΑΙ.Θ.,
lilagrapatsa@gmail.com

Λιάπη Ευαγγελία
Φιλόλογος ΠΕ 02, Υ.ΠΑΙ.Θ.,
evliapis@gmail.com

Περίληψη

Είναι γνωστό ότι η επαγγελματική αποκατάσταση παίζει σημαντικό ρόλο για τον άνθρωπο και αυτό γιατί το επάγγελμα επηρεάζει και τους υπόλοιπους τομείς τη ζωής του. Η ανάγκη για την επιλογή του κατάλληλου επαγγέλματος οδήγησε στη συγγραφή της συγκεκριμένης εργασίας. Στόχος της είναι να εξεταστεί γιατί είναι σημαντικά τα ψυχομετρικά εργαλεία στην επαγγελματική αξιολόγηση του ατόμου και ποια είναι το πιο συχνά χρησιμοποιημένα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα από τους εκπαιδευτικούς συμβούλους. Τα ερευνητικό πρόβλημα αφορά στην ανάδειξη της σημασίας των ψυχομετρικών εργαλείων στην επαγγελματική αξιολόγηση και με ποια κριτήρια επιλέγονται. Στο εν λόγω άρθρο θα αναλυθούν μέσω της σχετικής βιβλιογραφίας τα παραπάνω ζητήματα και θα δοθεί απάντηση στο ερευνητικό ερώτημα για το ποια είναι τα πιο διαδεδομένα ψυχομετρικά εργαλεία επαγγελματικής αξιολόγησης στην Ελλάδα. Για τη συλλογή των πληροφοριών έγινε ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και παρουσιάζονται εργαλεία προσφιλή στους επαγγελματικούς συμβούλους.

Λέξεις κλειδιά: ψυχομετρικά εργαλεία, επαγγελματική αξιολόγηση, συμβουλευτική σταδιοδρομίας

Εισαγωγή

Ο όρος «επαγγελματική αξιολόγηση» υποδηλώνει τις διαδικασίες και τα μέσα που χρησιμοποιούνται για να εκτιμηθούν τα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής προσωπικότητας ενός ατόμου. Οι εκτιμήσεις αυτού του είδους έχουν ως στόχο την ενίσχυση της αυτοαντίληψης του ατόμου ώστε να οδηγηθεί σε ορθές αποφάσεις που αφορούν την παρούσα ή την μελλοντική εργασία του. Ουσιαστικά μέσα από την επαγγελματική αξιολόγηση το άτομο υποβοηθιέται ώστε να συνειδητοποιήσει ποια είναι τα ενδιαφέροντα, οι αξίες, οι δεξιότητες, οι στάσεις και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του. Η απόκτηση αυτογνωσίας δεν οδηγεί πάντα σε ορθές αποφάσεις για τη ζωή, όμως το άτομο διευκολύνεται καθώς αποκτά μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τον εαυτό του.

Με τον όρο τεστ (test) αποδίδεται ένα εργαλείο ή μία μέθοδος που επιτρέπει την παρατήρηση ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος της συμπεριφοράς ενός ατόμου η οποία σχετίζεται με κάποιο τομέα της ψυχολογικής του λειτουργίας. Ο όρος ψυχομετρικά εργαλεία αποδίδεται για να αποδώσει όλα τα τεστ και τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση και αξιολόγηση των ψυχολογικών χαρακτηριστικών. Τα ερωτηματολόγια είναι εργαλεία αξιολόγησης τα οποία αποτελούνται από μια σειρά ερωτήσεων που έχουν ως στόχο τη συλλογή πληροφοριών από τον εξεταζόμενο. Η διαφορά των τεστ με τα ερωτηματολόγια είναι ότι τα τεστ είναι καθορισμένου χρόνου, ενώ τα ερωτηματολόγια όχι. Ωστόσο, παρά τις διαφορές τους, ο όρος τεστ χρησιμοποιείται για να αποδώσει τόσο τα τεστ όσο και τα ερωτηματολόγια. Όλα τα τεστ έχουν δυνατά και αδύνατα σημεία τα οποία θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη από τους χρήστες.

Τα ψυχολογικά τεστ είναι όργανα μέτρησης που χρησιμοποιούνται κυρίως για τη διάγνωση και την πρόβλεψη (Κουμουνδούρου, 2000) και όπως όλα τα όργανα μέτρησης,

υπόκεινται σε μερικούς κανόνες όσον αφορά στην κατασκευή και την χρήση τους. Τα ψυχολογικά τεστ χαρακτηρίζονται από την στάθμιση, την αξιοπιστία και την εγκυρότητά τους. Η στάθμιση είναι μια εξαιρετικά απαιτητική, χρονοβόρα και σύνθετη διαδικασία, η οποία εφαρμόζεται προκειμένου τα αποτελέσματα του τεστ να ερμηνεύονται σε σύγκριση με ένα πλαίσιο αναφοράς. Η στάθμιση αναφέρεται στην τυποποίηση των διαδικασιών χορήγησης και βαθμολόγησης των τεστ (Anastasi & Urbina, 1997· Rust & Golombok, 1999· Walsh & Betz, 1990). Πρέπει να υπάρχει ομοιομορφία στη χορήγηση και στη βαθμολόγηση του τεστ, δηλαδή οι όροι της δοκιμασίας πρέπει να είναι οι ίδιοι για όλα τα άτομα, προκειμένου να μπορούν να συγκριθούν οι απαντήσεις τους. Ένα τεστ για να μπορεί με ασφάλεια να χρησιμοποιηθεί θα πρέπει να περιλαμβάνει ακριβείς οδηγίες ως προς τη διαδικασία χορήγησης και αξιολόγησής του, ούτως ώστε το τεστ να χορηγείται και να ερμηνεύεται κάθε φορά με τον ίδιο ακριβώς τρόπο. Στόχος της στάθμισης είναι η μετατροπή των απλών τιμών βαθμολόγησης των συμμετεχόντων σε τυπικές τιμές, δηλαδή να υπάρχει γνώση της σημασίας της κάθε βαθμολογίας σε σύγκριση με τα αποτελέσματα του συνολικού πληθυσμού.

Η αξιοπιστία αναφέρεται στη σταθερότητα, στην ακρίβεια και στη συνέπεια της μέτρησης, στο κατά πόσο δηλαδή, αν χορηγήσω το ίδιο τεστ δύο φορές στα ίδια άτομα θα έχω το ίδιο ή περίπου το ίδιο αποτέλεσμα. Η αξιοπιστία είναι μια ψυχομετρική ποιότητα που αναφέρεται στην ακρίβεια των μετρήσεων, ο δείκτης της οποίας κυμαίνεται από 0 – 1. Όταν ο συγκεκριμένος δείκτης πλησιάζει προς το 0, η αξιοπιστία του τεστ είναι ελάχιστη. Το αντίστροφο συμβαίνει, όταν η τιμή του δείκτη προσεγγίζει το 1. Τα αποδεκτά όρια αξιοπιστίας προκειμένου να εμπιστευθούμε τις μετρήσεις ενός ψυχολογικού τεστ ως ακριβείς είναι μεταξύ 0,70 – 0,90. Ο αριθμητικός αυτός δείκτης σε πρώτη ανάγνωση εκφράζει το ποσοστό των όμοιων μετρήσεων αν χρησιμοποιούσαμε το ίδιο εργαλείο στον ίδιο εξεταζόμενο άπειρες φορές.

Όταν γίνεται αναφορά στην διάσταση της εγκυρότητας ενός ψυχολογικού τεστ μας ενδιαφέρει να επικυρώσουμε ότι το τεστ μετράει αυτό που πραγματικά σκοπεύει να μετρήσει. Αν δηλαδή είναι ένα τεστ νοημοσύνης να μετράει νοημοσύνη και όχι μαθησιακές δυσκολίες. Η εγκυρότητα ενός τεστ είναι σημαντική στην απόφαση για την τελική χρησιμοποίηση του προκειμένου να υπάρχει βεβαιότητα σχετικά με την σημασία και το περιεχόμενο των αποτελεσμάτων ενός τεστ (Γαλανάκης, 2014). Ο έλεγχος της εγκυρότητας ενός τεστ γίνεται με τη συσχέτισή του με κάποια εξωτερικά κριτήρια. Τέτοια κριτήρια είναι η πραγματική συμπεριφορά ή άλλα τεστ, τα οποία αποδεδειγμένα μετρούν είτε το ίδιο εννοιολογικό κατασκεύασμα είτε άλλα, τα οποία, όμως, θεωρητικά συσχετίζονται με τη μετρούμενη από το τεστ έννοια. Ο δείκτης εγκυρότητας εκφράζεται ως δείκτης συνάφειας (Αλεξόπουλος, 1998; Anastasi & Urbina, 1997· Rust & Golombok, 1999· Walsh & Betz, 1990).

Δεν πρέπει να συγχέονται οι ψυχομετρικές ποιότητες της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας. Μολονότι είναι βασικές και απαραίτητες προκειμένου ένα τεστ να χρησιμοποιηθεί ως βασικό εργαλείο έρευνας δεν είναι άμεσα αλληλεξαρτώμενες. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι ένα τεστ μπορεί να είναι αξιόπιστο, δηλαδή να μας δίνει ακριβείς μετρήσεις αλλά να μην είναι έγκυρο, δηλαδή να μην μετράει την μεταβλητή την οποία στοχεύει, ή να είναι έγκυρο και να μην είναι αξιόπιστο.

Στην επαγγελματική αξιολόγηση χρησιμοποιούνται σταθμισμένα ψυχομετρικά εργαλεία. Αυτό σημαίνει ότι η διαδικασία χορήγησης, οι ερωτήσεις και η βαθμολόγηση έχουν καθοριστεί έτσι ώστε ακριβώς η ίδια διαδικασία να μπορεί να επαναληφθεί σε διαφορετικό τόπο και χρόνο (Cronbach, 1984). Αν και υπάρχει ένα μεγάλο εύρος σε είδη ψυχομετρικών τεστ, υπάρχουν τρεις βασικοί τύποι οι οποίοι χρησιμοποιούνται στην επιλογή προσωπικού: τα τεστ ικανοτήτων, τα τεστ ενδιαφερόντων και τα τεστ προσωπικότητας.

Οι σύμβουλοι έχουν την ευθύνη της επιλογής των εργαλείων τα οποία είναι ικανοί να διαχειριστούν και τα οποία είναι πιθανότερο να βοηθήσουν τους συμβουλευόμενους. Για την αξιολόγηση του κάθε ψυχομετρικού εργαλείου υπάρχουν κάποιοι παράγοντες οι οποίοι

θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη από το σύμβουλο. Αυτοί οι παράγοντες είναι οι εξής: η εγκυρότητα και η αξιοπιστία, το κόστος, ο χρόνος επίδοσης του μέσου, η αντίδραση του συμβουλευόμενου στο μέσο, τα προσόντα του συμβούλου τα οποία θα του επιτρέψουν να διαχειριστεί το ερωτηματολόγιο και η άνεση με την οποία θα το χρησιμοποιήσει, η ευκολία της διαχείρισης, της βαθμολόγησης και της ερμηνείας του ερωτηματολογίου, η χρησιμότητα του εργαλείου και η συσχέτισή του με το σκοπό της αξιολόγησης (Σιδηροπούλου – Δημακάκου, 2010).

Διακρίνουμε έξι μεγάλες κατηγορίες εργαλείων επαγγελματικής αξιολόγησης: ερωτηματολόγια, τεστ ικανοτήτων: περιλαμβάνουν τεστ επίδοσης, κλίσεων και ευφυΐας, ερωτηματολόγια προσωπικότητας: περιλαμβάνουν μετρήσεις αυτοεκτίμησης και αξιών, μετρήσεις επαγγελματικής ανάπτυξης: ερωτηματολόγια αποφασιστικότητας, επαγγελματικής πληροφόρησης και στάσεων απέναντι στην εργασία, αξιολογήσεις και προγράμματα πληροφόρησης μέσω Η/Υ, μη-σταθμισμένες προσεγγίσεις αξιολόγησης.

Στην εν λόγω εργασία, τα τεστ που θα αναφερθούν αποτελούν σκέλος της «επαγγελματικής αξιολόγησης». Η συνολική διαδικασία της επαγγελματικής αξιολόγησης συμπεριλαμβάνει τεχνικές όπως είναι η συνέντευξη, η χορήγηση τεστ, η παρατήρηση, η αξιολόγηση συμπεριφοράς. Παράλληλα, αξιολογούνται νέοι τομείς οι οποίοι δεν τύγχαναν προσοχής π.χ. τη δεκαετία του 1980. Οι τομείς αυτοί περιλαμβάνουν αλλαγές που σχετίζονται με τις κοινωνικές αλλαγές, τον εκσυγχρονισμό της ζωής, τις νέες διαπολιτισμικές αξίες, τις αλληλεπιδράσεις του συστήματος της οικογένειας, τη σχέση του ατόμου με το περιβάλλον του κ.λ.π.

Ελληνικά Ψυχομετρικά Εργαλεία Επαγγελματικής Αξιολόγησης

Ακολουθούν εργαλεία τα οποία έχουν κατασκευαστεί στην Ελλάδα και έχουν σταθμιστεί σε διάφορα δείγματα του ελληνικού πληθυσμού, ενώ η χρήση τους προτείνεται από το Υπουργείο Παιδείας και τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

«Τεστ Επαγγελματικών Ενδιαφερόντων» (Τ.ΕΠ.Ε.)

Το τεστ επαγγελματικών ενδιαφερόντων (ΤΕΠΕ), στην παρούσα μορφή του, είναι ένα από τα έξι τεστ που κατασκευάστηκαν την περίοδο 2006-2007 από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο πλαίσιο του έργου με τίτλο «Επένδυση στον άνθρωπο: Ανάπτυξη μεθοδολογίας και εφαρμογή σύγχρονων εργαλείων ΣΕΠ και υπηρεσιών συμβουλευτικής» (Γ΄ΚΠΣ-ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ). Τον Απρίλιο του 2012 παραχωρήθηκε η άδεια χρήσης του συγκεκριμένου τεστ στον ΕΟΠΠΕΠ, προκειμένου να αξιοποιηθεί από τη Διεύθυνση Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο πλαίσιο του έργου «Διαδικτυακή Διαδραστική Πύλη Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού για εφήβους (Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση», ΕΣΠΑ 2007-2013).

Το θεωρητικό πλαίσιο προέλευσης του ΤΕΠΕ αντανακλάται στις θέσεις και τα ευρήματα του εξαγωνικού μοντέλου περιγραφής των επαγγελματικών ενδιαφερόντων, που πρώτος διατύπωσε και περιέγραψε ο John Holland (1959) δίνοντας με αυτό τη δική του εξήγηση για την επαγγελματική επιλογή και ανάπτυξη (Χατζή & Χατζησταματίου, 2008). Ο John Holland (1959) υπήρξε ο ιδρυτής της θεωρίας που συνδέει τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα με την προσωπικότητα του ατόμου. Η εργασία του Holland με θέμα τη προσωπικότητα του ατόμου εστιάζει στη μελέτη των τύπων (τυπολογία). Κάθε άτομο μοιάζει με κάποιον από τους έξι βασικούς τύπους προσωπικότητας τους οποίους προτείνει. Οι έξι τύποι προσωπικότητας είναι: ο πρακτικός, ο ερευνητικός, ο καλλιτεχνικός, ο κοινωνικός, ο επιχειρηματικός και ο οργανωτικός-διοικητικός τύπος. Αντίστοιχο όνομα φέρουν και οι έξι τύποι περιβαλλόντων, οι οποίοι αντιστοιχούν σε έξι τύπους επαγγελμάτων (πρακτικά, ερευνητικά, καλλιτεχνικά, κοινωνικά, επιχειρηματικά και οργανωτικά-διοικητικά επαγγέλματα) και, όπως και οι προσωπικότητες, μπορούν να περιγραφούν σύμφωνα με τις συγκεκριμένες ιδιότητες ή χαρακτηριστικά (Χατζή & Χατζησταματίου, 2008).

Το ΤΕΠΕ αποτελείται από 53 προτάσεις, χωρισμένες σε 6 διαφορετικές κλίμακες, που περιγράφουν εργασιακές δραστηριότητες οι οποίες σχεδιάστηκαν για να συσχετίζουν τα ενδιαφέροντα των ενδιαφερομένων με τους 6 επαγγελματικούς τύπους του Holland. Στην αναθεωρημένη έκδοση του ΤΕΠΕ δεν υιοθετείται ο όρος Ρεαλιστικός (Realistic), όπως αυτός χρησιμοποιείται από τον Holland (1992). Αντί αυτού χρησιμοποιείται ο όρος Πρακτικός (Practical). Επίσης, αντί του όρου Συμβατικός (Conventional) χρησιμοποιείται ο όρος Οργανωτικός-Διοικητικός (Organisational-Managerial) (Χατζή & Χατζησταματίου, 2008).

Παρόλο που αυτό το τεστ βοηθά στην αυτοαντίληψη του μαθητή, από μόνο του δεν αρκεί για την επαγγελματική αξιολόγηση. Λειτουργεί, συνήθως, συμπληρωματικά με άλλα τεστ (ικανοτήτων, προσωπικότητας κλπ) για την επιλογή επαγγέλματος και σπουδών. Παρόλο που στηρίζεται στο ευρέως αποδεκτό και ισχυρό θεωρητικό σχήμα του HOLLAND, το δείγμα στάθμισης δεν αντιπροσωπεύει τον πληθυσμό στον οποίο απευθύνεται (μόνο μαθητές Γ΄ γυμνασίου από όλη την Ελλάδα). Ωστόσο, είναι ένα εύκολο στη χρήση εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί άνετα από μαθητές 15-18 ετών χωρίς να τους προκαλεί άγχος.

«Τεστ Εργασιακών Αξιών» (ΤΕΡΓΑ)

Σύμφωνα με τον Super (1980) οι αξίες είναι ισχυροί καθοριστικοί παράγοντες των επιλογών σταδιοδρομίας και μπορούν να κατανεμηθούν στους ρόλους ζωής με στόχο την πραγμάτωσή τους. Το συγκεκριμένο τεστ εργασιακών αξιών, στην παρούσα διαδικτυακή μορφή του, συνιστά την αναθεωρημένη έκδοση παλαιότερης μορφής του. Αποτελεί την εξέλιξη ενός τεστ που κατασκευάστηκε την περίοδο 2006-2007 από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο πλαίσιο του έργου με τίτλο «Επένδυση στον άνθρωπο: Ανάπτυξη μεθοδολογίας και εφαρμογή σύγχρονων εργαλείων ΣΕΠ και υπηρεσιών συμβουλευτικής» (Γ΄ ΚΠΣ-ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ). Η αναθεωρημένη αυτή έκδοση είναι προϊόν μακρόχρονης ερευνητικής προσπάθειας και στατιστικών αναλύσεων (http://www.eoppep.gr/teens/).

Το Τεστ Εργασιακών Αξιών αναπτύχθηκε για την αξιολόγηση των προσωπικών εργασιακών αξιών μαθητών ηλικίας μεταξύ 15 και 18 ετών (Σιδηροπούλου – Δημακάκου, 2010). Οι εργασιακές αξίες είναι οι γενικές πεποιθήσεις που αφορούν στην επιθυμία ύπαρξης συγκεκριμένων γνωρισμάτων/χαρακτηριστικών της εργασίας (π.χ. αμοιβή, αυτονομία, εργασιακές συνθήκες) καθώς και συγκεκριμένων σχετιζόμενων με την εργασία εκβάσεων (π.χ. επίτευξη, πραγμάτωση, γόητρο). Οι στάσεις, οι προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα που σχετίζονται με την εργασία, συνθέτουν απόψεις που σχετίζονται με τις συνθήκες εργασίες, επηρεάζοντας την απόδοση και την επαγγελματική ικανοποίηση. Συνδέονται, δε, άμεσα με την προσωπικότητα, τα κίνητρα, την απόδοση, την ικανοποίηση και την αφοσίωση (Furnham et al., 2005). Παράλληλα, η επαγγελματική ικανοποίηση είναι άμεσα συνδεδεμένη με την εκπλήρωση των εργασιακών αξιών, ενώ η ματαίωση τους οδηγεί στην επαγγελματική δυσαρέσκεια. Το άτομο αξιολογεί κάποιους παράγοντες, που θεωρεί βασικούς, οι οποίοι αν υπάρχουν στην εργασία του είναι ικανοποιημένο. Η ισορροπία ανάμεσα στο βαθμό ύπαρξής τους σε σχέση με τις προσωπικές του απαιτήσεις οδηγεί στο αίσθημα της ικανοποίησης (Locke, 1984).

Το ΤΕΡΓΑ περιλαμβάνει 64 ερωτήματα τα οποία διαμορφώνουν τρεις κλίμακες: Απολαβές, Φιλοδοξία και Περιβάλλον εργασίας. Οι τρεις αυτές κλίμακες συνιστώνται από ομάδες ερωτημάτων που συνθέτουν αντιστοίχως εννέα υποκλίμακες (Σιδηροπούλου – Δημακάκου, 2009) ή βασικές κλίμακες εργασιακών αξιών (www.eoppep.gr). Η κλίμακα Απολαβές αποτελείται από τις παρακάτω τρεις υποκλίμακες:

- υποκλίμακα Οικονομικές Απολαβές (5 ερωτήματα),
- υποκλίμακα Ελεύθερος Χρόνος (10 ερωτήματα) και
- υποκλίμακα Ανεξαρτησία (6 ερωτήματα).

Το ΤΕΡΓΑ χορηγείται σε άτομα ή ομάδες σε έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή και ο συνήθης χρόνος συμπλήρωσής του είναι 25-30 λεπτά. Βαθμολογείται με το χέρι ή με τη χρήση

λογισμικού, το οποίο είναι διαθέσιμο. Εφαρμόζεται κλίμακα Likert, καθώς ο χρήστης καλείται να εκτιμήσει τις 64 προτάσεις που του παρουσιάζονται, βαθμολογώντας κάθε μία από αυτές από το 1 έως το 5, όπου 1= Καθόλου σημαντικό, 2= Ελάχιστα σημαντικό, 3= Μέτρια σημαντικό, 4= Αρκετά σημαντικό και 5=Πολύ σημαντικό (Σιδηροπούλου – Δημακάκου, 2009 / www.eoppep.gr).

«Κλίμακα Επαγγελματικών Αποφάσεων» (ΚΕΠΑ)

Η Κλίμακα Επαγγελματικών Αποφάσεων (ΚΕΠΑ) αναπτύχθηκε για τη διερεύνηση τριών παραγόντων που επηρεάζουν την μέτρηση της ετοιμότητας των εφήβων για ορθή λήψη επιτυχημένων επαγγελματικών αποφάσεων. Στόχος της διαδικασίας λήψης επαγγελματικών αποφάσεων είναι να μπορεί το άτομο να παίρνει αποφάσεις σχετικά με την επαγγελματική του εξέλιξη, οι οποίες να εναρμονίζονται με τις αξίες, τους στόχους, τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες, τα προσωπικά χαρακτηριστικά και τις προσδοκίες του, με το μικρότερο δυνατό κόστος. Η ΚΕΠΑ κατασκευάστηκε με στόχο να διερευνήσει το βαθμό στον οποίο τρεις βασικοί παράγοντες: η έλλειψη ξεκάθαρων ενδιαφερόντων, η έλλειψη επαγγελματικής ωριμότητας όσον αφορά στον εργασιακό ρόλο και τα εμπόδια που διαβλέπονται να υπάρχουν στο άμεσο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, επηρεάζουν την ικανότητα του ατόμου να προβαίνει σε σωστές και αποτελεσματικές επαγγελματικές επιλογές. Οι συγκεκριμένες κατηγορίες που επελέγησαν να μετρηθούν απαντούν στις περισσότερες σύγχρονες διαγνωστικές προσεγγίσεις των παραγόντων που ευθύνονται για τις δυσκολίες των ατόμων στη λήψη επαγγελματικής απόφασης (Χατζή - Χατζησταματίου, 2008). Το συγκεκριμένο διαγνωστικό όργανο αντλεί το θεωρητικό του υπόβαθρο από τη μελέτη της αναποφασιστικότητας σχετικά με τη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων (career indecision). Το ενδιαφέρον λοιπόν για τους αναποφάσιστους μαθητές προέκυψε από τη διαπίστωση δύο φαινομένων: της αυξανόμενης επαγγελματικής αναποφασιστικότητας μεταξύ των μαθητών/τριών του Λυκείου (Lunneborg, 1975, 1976) και του αυξανόμενου αριθμού των μαθητών που απευθύνονται σε κέντρα συμβουλευτικής, για να αναζητήσουν βοήθεια σχετικά με τις επαγγελματικές τους αποφάσεις (Harman, 1973).

Συνοπτικά, η ΚΕΠΑ χορηγείται σε μεμονωμένα άτομα ή ομάδες, σε έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή. Ο συνήθης χρόνος συμπλήρωσης διαρκεί περίπου 10-15, ενώ βαθμολογείται με το χέρι ή με τη χρήση λογισμικού. Αποτελείται από 23 δηλώσεις και αξιολογεί τρεις παράγοντες: έλλειψη σαφήνειας ενδιαφερόντων, ανώριμη αντιμετώπιση της εργασίας και εμπόδια από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον. Συνολικά, το ΚΕΠΑ είναι ένα εργαλείο που χαρακτηρίζεται από συγκλίνουσα εγκυρότητα (Σταλίκας, Τριλίβα, Ρούσση, 2012). Είναι ένα εργαλείο εύκολο στη χρήση, διατίθεται δωρεάν στην ιστοσελίδα του ΕΟΠΠΕΠ, ενώ δεν χρειάζεται ιδιαίτερη δαπάνη χρόνου και χρήματος, προκειμένου να μπορέσει ο σύμβουλος να το χρησιμοποιήσει και να το ερμηνεύσει. Τέλος, το συγκεκριμένο εργαλείο θα μπορούσε να λειτουργήσει συμπληρωματικά με άλλα τεστ (προσωπικότητας, ικανοτήτων κ.λ.π.) για την επιλογή επαγγέλματος και σπουδών.

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε για να τονίσει την αναγκαιότητα των ψυχομετρικών εργαλείων στην επαγγελματική αξιολόγηση σε εθνικό επίπεδο. Η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της χώρας προκαλεί τον έντονο προβληματισμό για την επιλογή του κατάλληλου επαγγέλματος, για την αναζήτηση εργασίας αλλά και για αυτούς που θέλουν να αλλάξουν επάγγελμα. Οι ψυχομετρικές διαδικασίες στην επαγγελματική συμβουλευτική έχουν μια μοναδικότητα ως μορφή ψυχολογικής αξιολόγησης, γιατί είναι ο μόνος τύπος ψυχολογικής αξιολόγησης ο οποίος διεξάγεται και από μη ψυχολόγους**.** Εφόσον μη ψυχολόγοι χρησιμοποιούν τα ψυχομετρικά εργαλεία, είναι επιβεβλημένο να τα γνωρίζουν πολύ καλά και να τα εφαρμόζουν ορθά. Η χρήση των τεστ από ανθρώπους που δεν είναι εκπαιδευμένοι και δεν δεσμεύονται από ηθικά και επαγγελματικά κριτήρια μπορεί να οδηγήσει σε ανεπιθύμητα αποτελέσματα όπως: αδυναμία εμπιστευτικότητας

των αποτελεσμάτων του τεστ, χρήση ακατάλληλων μετρήσεων σε άτομα ή ομάδες, λανθασμένη ερμηνεία των αποτελεσμάτων του τεστ και υποτίμηση ή υπερεκτίμηση των ικανοτήτων ή των χαρακτηριστικών του πελάτη ή αδυναμία παροχής καλής ανατροφοδότησης στο συμβουλευόμενο. Η κακή χρήση των τεστ μπορεί να οδηγήσει σε λάθος επαγγελματικές επιλογές.

Ο κάθε επαγγελματίας σύμβουλος πρέπει να φροντίζει να είναι σωστά εκπαιδευμένος και να είναι πιστοποιημένος, να ενημερώνεται για τα σύγχρονα τεστ, για τις μεθόδους και τις εξελίξεις σε αυτόν τον τομέα, αλλά να είναι και εξοικειωμένος τόσο με τα οφέλη της χρήσης των τεστ όσο και με τους περιορισμούς σε αυτήν. Όλα αυτά είναι απαραίτητα για τη διαδικασία της επαγγελματικής αξιολόγησης και τη λήψη των κατάλληλων αποτελεσμάτων. Επίσης, η ορθή χρήση των τεστ παρακολουθείται διεθνώς από την Διεθνή Επιτροπή Ψυχοτεχνικών Δοκιμασιών (International Test Commission), η οποία ενδιαφέρεται για την ενιαία ποιότητα των τεστ και της διαδικασίας των δοκιμασιών διεθνώς. Αναγνωρίζοντας το ευρύ φάσμα των διαφορών μεταξύ των διαφόρων χωρών, η ITC ενισχύει την εγκαθίδρυση ενιαίων κριτηρίων στις διάφορες χώρες. Υπάρχουν σήμερα στην Ευρώπη πολλά προγράμματα που ασχολούνται με τη δεοντολογία της αξιολόγησης.

Τελευταία, έχει κάνει την εμφάνισή της η διαδικτυακή συμβουλευτική, όμως η έλλειψη έρευνας για την αποτελεσματικότητά της αφήνει αναπάντητα πολλά ερωτήματα σχετικά με την ποιότητά της. Η έλλειψη αξιολόγησης των υπολογιστικών εργαλείων από τους συμβούλους στερεί στους εκπαιδευτικούς και στους φορείς χάραξης πολιτικής από σημαντικές πληροφορίες που θα μπορούσαν να επιτρέψουν σε αυτούς, προκειμένου να σχεδιάσουν καλύτερα τα επιμορφωτικά προγράμματα για την αναβάθμιση των δεξιοτήτων των συμβούλων (Cabaniss, 2002). Ερευνητικό, επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζει το θέμα της διεθνοποίησης των υπηρεσιών συμβουλευτικής και σταδιοδρομίας και η προσαρμογή τους για τοπική χρήση σε διαφορετικές περιοχές με διαφορετικές γλώσσες και πολιτισμούς (Savickas et al., 2005).

Το φύλο, το οικογενειακό περιβάλλον και η οικονομική κατάσταση του ατόμου πάντα επηρεάζουν τις αποφάσεις για την επιλογή επαγγέλματος. Ακόμα, συμπεράσματα που προκύπτουν από τα παραπάνω είναι ότι για το σχεδιασμό μιας συνεδρίας επαγγελματικής συμβουλευτικής απαιτείται η καλή γνώση ψυχομετρίας. Τα τεστ είναι μια από τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους στην ψυχολογία και παρόλο που υπάρχουν μερικές επιφυλάξεις όσον αφορά τη χρήση και τα αποτελέσματά τους, δεν υπάρχει προς το παρόν καλύτερη μέθοδος για να αξιολογήσουμε τους ανθρώπους. Η αξιολόγηση με τη χρήση ψυχομετρικών εργαλείων περιλαμβάνει μετρήσεις και συγκρίσεις ενός ατόμου με το μέσο όρο των συνομηλίκων του και ο στόχος της είναι διαγνωστικός. Ο εργασιακός σύμβουλος συλλέγει τα απαραίτητα στοιχεία για τον συμβουλευόμενο όχι μόνο μέσω των τεστ, αλλά και με τη συνέντευξη, την παρατήρηση και την επαφή με το περιβάλλον του ατόμου εάν αυτό είναι απαραίτητο. Η παρατήρηση κατά τη διάρκεια χορήγησης των ψυχομετρικών εργαλείων μπορεί να οδηγήσει σε κατάλληλη παρέμβαση, πρόταση ή συμβουλή που θα ωθήσει το συμβουλευόμενο σε λήψη αποφάσεων μετά από καλύτερη γνώση του εαυτού του.

Ο Lipsett (1962) υποστηρίζει ότι «η δυναμική της επαγγελματικής ανάπτυξης και της επαγγελματικής προσαρμογής μπορεί να γίνει αντιληπτή μόνο όταν λάβουμε υπόψη μας, εκτός από τους ατομικούς παράγοντες και τις κοινωνικές επιδράσεις πάνω στο άτομο καθώς και την αλληλεπίδραση ατόμου και ομάδας». Σύμφωνα με τον Lipsett, στην επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου επιδρούν παράγοντες όπως είναι: η κοινωνική τάξη των γονέων, οι επιδράσεις του σπιτιού δηλαδή οι στόχοι των γονέων για το παιδί τους, οι επιδράσεις των αδελφών, οι αξίες της οικογένειας κ.λ.π. Επίσης, το σχολείο επηρεάζει το παιδί με την έννοια της σχολικής επίδοσης, των σχέσεων μαθητών και προσωπικού και της φιλοσοφίας του σχολείου. Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική επιλογή είναι οι «ομάδες πίεσης», στο βαθμό που το συγκεκριμένο άτομο ή οι γονείς του έχουν

δεχθεί κάποιες ιδιαίτερες επιδράσεις, που οδηγούν στην επιλογή συγκεκριμένου επαγγέλματος (διαφήμιση, μέσα ενημέρωσης), αλλά και η «αντίληψη του ρόλου», δηλαδή η αντίληψη που έχει το άτομο για τον εαυτό του ως αρχηγού, ακόλουθου ή απομονωμένου ατόμου. Επίσης, ο βαθμός στον οποίο η αντίληψη του ατόμου για τον εαυτό του βρίσκεται σε συμφωνία με τον τρόπο που τον αντιλαμβάνονται οι άλλοι παίζει καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξή του.

Ο Super (1969) υποστηρίζει ότι το «σημείο εκκίνησης» ενός ατόμου είναι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του πατέρα του. Το άτομο αναρριχάται στην εκπαιδευτική κλίμακα με μια ταχύτητα, η οποία εξαρτάται τόσο από τα ψυχολογικά και κοινωνικά του χαρακτηριστικά, όσο και από το οικογενειακό του περιβάλλον. Παράλληλα, επικρατούν απόψεις όπως ότι οι γυναίκες οι εθνικές μειονότητες και τα άτομα με ειδικές ανάγκες θεωρούνται ως ομάδες που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα επαγγελματικής ανάπτυξης. Μια αποτελεσματική προσέγγιση στην κατανόηση των στερεοτύπων που συνδέονται με την καριέρα των δύο φύλων είναι αυτή που προτείνεται από τους Hackett και Betz (1981). Αυτοί προτείνουν ως εξήγηση τη θεωρία της «αυτοεπάρκειας». Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, οι γυναίκες, εξαιτίας της διαφορετικής τους διαπαιδαγώγησης, έχουν πολύ χαμηλές προσδοκίες για την προσωπική τους επάρκεια και ικανότητα σε θέματα που σχετίζονται με την επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Τα αποτελέσματα είναι να μη μπορούν να εκμεταλλευθούν σωστά και να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες και τα ταλέντα τους στο χώρο της δουλειάς. Πιστεύεται ότι οι γυναίκες έχουν χαμηλότερες προσδοκίες αυτοεπάρκειας από τους άνδρες, γιατί στερούνται προτύπων του ιδίου φύλου και επίσης, ενθαρρύνονται από τους συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού και από το περιβάλλον τους λιγότερο από τους άνδρες.

Είναι φανερό, ότι οι επαγγελματικές επιλογές επηρεάζονται έντονα από τις ισχύουσες κάθε φορά κοινωνικές απόψεις για τους κατάλληλους ρόλους των δύο φύλων. Η προσπάθεια πρέπει να κατευθύνεται στο να βοηθήσει τις γυναίκες να ερευνήσουν τους εσωτερικούς περιορισμούς που εμποδίζουν τις επιλογές τους. Γι’ αυτό, οι σύμβουλοι επαγγελματικού προσανατολισμού επιβάλλεται να γνωρίζουν τις ξεχωριστές ανάγκες των συμβουλευόμενων και να τις λαμβάνουν υπόψη τους όταν ασκούν συμβουλευτική και καθοδήγηση. Εκτός αυτού, σε περίπτωση που κληθεί ο σύμβουλος να αξιολογήσει επαγγελματικά μειονότητες θα πρέπει να έχει κάποιες ειδικές γνώσεις, στάσεις και αντιλήψεις. Τέλος, τα ψυχομετρικά εργαλεία, που έχουν σταθμιστεί για τον ελληνικό πληθυσμό, είναι πολύ βοηθητικά για το έργο του συμβούλου. Ωστόσο, θα πρέπει να ελέγχονται για το εάν πληρούν όλα τα κριτήρια καταλληλότητας πριν χρησιμοποιηθούν, γιατί δεν αρκεί να έχουμε έναν ικανό σύμβουλο. Θα πρέπει και το εργαλείο να είναι αξιόπιστο, έγκυρο και ταιριαστό στην κάθε περίπτωση συμβουλευόμενου.

Αναφορές

Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). *Psychological testing* (7th edition).NJ: Prentice-Hall.

Bartram, D. (2001). The development of international guidelines on test use: The International Test Commission Project. *International Journal of Testing*, *1*(1), 33-53.

Cabaniss, K. (2002). Computer-related technology use by counselors in the new millennium: A Delphi study. *Journal of Technology in Counseling*, *2*(2).

Cronbach, L .J. (1984). *Essentials of psychological testing (4th edition).* New York: Happer a and Row

Furnham, A., Zhang, J., & Chamorro-Premuzic, T. (2005). The relationship between psychometric and self-estimated intelligence, creativity, personality and academic achievement. *Imagination, cognition and personality*, *25*(2), 119-145.

Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of vocational behavior*, *18*(3), 326-339.

Holland, J. L. (1959). “A theory of vocational choice”. *Journal of Counselling Psychology*, 6, 35-44.

Holland, J. L. (1992). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments.* (2nd ed.) Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Lipsett, L. (1962). Social factors in vocational development. *The Personnel and Guidance Journal*, *40*(5), 432-437.

Locke E. A. (1984). Job satisfaction. In M. Gruneberg & T. Walls (Eds.) *Social Psychology and Organizational Behaviour*. Chichester: John Wiley.

Lunneborg, P. W. (1976). Vocational indecision in college graduates. *Journal of Counseling Psychology*, *23*(4), 402.

Savickas, M. L., Van Esbroeck, R., & Herr, E. L. (2005). The internationalization of educational and vocational guidance. *The Career Development Quarterly*, *54*(1), 77-85.

Super, D.E.(1980). A life-span, life space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior, 16*(3), 282-298.

Super, D. E. (1969). Vocational development theory: Persons, positions, and processes. *The counseling psychologist*, *1*(1), 2-9.

Walsh, W.B., & Betz, N.E. (1990). *Tests and assessment* (2nd edition). New Jersey:
Prentice-Hall.

Αλεξόπουλος, Δ. (1998). *Ψυχομετρία. Σχεδιασμός Τεστ και Ανάλυση Ερωτήσεων.*
Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γαλανάκης, Μ. (2014). *Αρχές Ψυχομετρίας στη Συμβουλευτική Ψυχολογία και στην Επαγγελματική Αξιολόγηση*. Σημειώσεις μαθήματος. Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ

Κουλάκογλου, Κ. (2013). *Ψυχομετρία και ψυχολογική αξιολόγηση* (3η έκδοση). Εκδόσεις Πατάκης.

Κουμουνδούρου Γεωργία (2000). *Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας: Η προώθηση της αυτογνωσίας με τη βοήθεια των ψυχοτεχνικών μέσων*. Σημειώσεις Σεμιναρίου. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Πρόγραμμα, Ε. (2007). Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση.

Σιδηροπούλου - Δημακάκου, Δ. (2010). *Επαγγελματική Αξιολόγηση. Τεστ και ερωτηματολόγια επαγγελματικού προσανατολισμού.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (2004). Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Αργυροπούλου, Κ., & Δρόσος, Ν. (2011). Διερεύνηση των «προφίλ» λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων των εφήβων με τη χρήση του Ερωτηματολογίου Χαρακτηριστικών Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 96-97*, 74 – 93.

Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ., & Ρούσση, Π. (2012). *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Πεδίο.

Ταουκσή, Μ. (2015). " Συμβουλευτική-Προσανατολισμός"-Διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών σχετικά με τη συμβολή του θεσμού στην επαγγελματική ανάπτυξη και επιλογή.

Χατζή, Σ. & Χατζησταματίου, Μ (2008). *Ψυχομετρικά Εργαλεία Επαγγελματικού Προσανατολισμού: Εγχειρίδιο Χρήσης.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Γονεϊκή εμπλοκή - Συνεργασία – Συμμετοχικότητα
Συνέπειες για τη σχολική κοινότητα

Θάνου Δέσποινα
ΠΕ02- ΠΕ01 11ο Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης
despoinathanoy@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στο θέμα της γονεϊκής εμπλοκής που έχει απασχολήσει τόσο τη διεθνή, όσο και την εγχώρια έρευνα και βιβλιογραφία. Η γονεϊκή εμπλοκή έχει λάβει μεγάλες διαστάσεις τις τελευταίες δεκαετίες και έχει να επιδείξει τόσο θετικά όσο και αρνητικά αποτελέσματα στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, στο επίπεδο συνεργασίας των εμπλεκομένων μερών καθώς και στην καλλιέργεια κλίματος συμμετοχικότητας. Το κλίμα της συνεργασίας μπορεί να είναι θετικό και παραγωγικό ή αρνητικό και αντιπαραγωγικό και ίσως εχθρικό. Εδώ επιχειρείται να διερευνηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά το κλίμα συνεργασίας ώστε να υπάρξει στο σχολείο εποικοδομητική εμπλοκή των γονέων. Τέλος, επιδιώκεται η διερεύνηση του θέματος της γονεϊκής εμπλοκής μέσα στα πλαίσια της νέας κατάστασης που δημιούργησε η πανδημία

Λέξεις κλειδιά: γονεϊκή εμπλοκή, συνεργασία, συμμετοχικότητα, σχολική επίδοση.

Εισαγωγή

Η γονεϊκή εμπλοκή αποτελεί ένα πολυσυζητημένο θέμα στον τομέα της εκπαίδευσης και οι συνέπειες της είναι ορατές στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, στη συνεργασία των εμπλεκόμενων μερών και στη συμμετοχικότητα. Πολλές είναι οι απόψεις που διατυπώνονται σχετικά με την εμπλοκή των γονέων και την επίδραση της στη σχολική επίδοση των μαθητών. Στην παρούσα εργασία επιχειρείται ο εντοπισμός των παραγόντων που επηρεάζουν το κλίμα συνεργασίας έτσι ώστε να μπορεί να υπάρξει αγαστή και εποικοδομητική εμπλοκή κάνοντας μια βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Αρχικά γίνεται μια προσπάθεια να αποσαφηνιστούν εννοιολογικά οι όροι «γονεϊκή εμπλοκή», «σχολική επίδοση», «συνεργασία», «συμμετοχικότητα». Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι μορφές της γονεϊκής εμπλοκής, οι σχέσεις σχολείου και οικογένειας και ο τρόπος επικοινωνίας τους. Ακολούθως περιγράφονται οι παράγοντες που επηρεάζουν αυτές τις σχέσεις, διακρινόμενοι σ' αυτούς που αφορούν το παιδί, την οικογένεια, τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο. Έπειτα αναλύονται οι θετικές και αρνητικές επιπτώσεις που μπορεί να έχει η γονεϊκή εμπλοκή για τους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς και αναφέρονται κάποιες προτάσεις με σκοπό την προώθηση της ουσιαστικότερης και αποδοτικότερης εμπλοκής των γονέων.

Εννοιολογική αποσαφήνιση βασικών όρων

Η «γονεϊκή εμπλοκή» (parental involvement) είναι ένας όρος ο οποίος διακρίνεται από πολυσημία, με αποτέλεσμα να είναι δύσκολη η απόδοση ενός ορισμού. Οι περισσότεροι ορισμοί συνδέουν τη γονεϊκή εμπλοκή με τις προσδοκίες των γονέων, με τις ενέργειες που αναλαμβάνουν για να ενισχύσουν τη μάθηση των παιδιών τους, με την επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών και με τη συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες και στη λήψη αποφάσεων του σχολείου (Μαρκάδας, 2010: 100).

Η γονεϊκή εμπλοκή περιλαμβάνει ένα φάσμα συμπεριφορών και πρακτικών των γονέων, τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο, οι οποίες έχουν ως στόχο να ενισχύσουν τη μάθηση του παιδιού τους (Κλαδάκης, 2012: 59· Μπόνια κ.ά., 2007: 70). Ο Γεωργίου (2000: 128-130) χαρακτηρίζει τον όρο γονεϊκή εμπλοκή ως «ομπρέλα», λόγω των ποικίλων πρακτικών που

περιλαμβάνει και οι οποίες μπορεί να είναι από την απλή επίσκεψη του γονιού στο σχολείο, συχνές επαφές και συνεργασία δασκάλου–γονιού ακόμα και πραγματική συμμετοχή του συλλόγου των γονέων σε αποφάσεις που αφορούν στη διοίκηση του σχολείου μέχρι την καθημερινή εποπτεία του παιδιού στις κατ' οίκον εργασίες, τις γονεϊκές προσδοκίες και τους τρόπους με τους οποίους αυτοί εμπλέκονται στη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τον Γεωργίου (2000:56) η εμπλοκή αυτή δεν είναι μονοδιάστατη. Αντίθετα, διακρίνεται σε πολλούς τύπους, με διαφορετική ένταση και αποτελέσματα ο καθένας

Η Συμεού (2002: 263-273) αναφέρει ότι η συνεισφορά του γονέα εντοπίζεται στην παρακολούθηση των σχολικών εκδηλώσεων, την οικονομική ενίσχυση του σχολείου μέσω του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, τη συμμετοχή στις ενημερωτικές συναντήσεις για τη σχολική επίδοση του παιδιού του και για πιθανά προβλήματα, την προσφορά εθελοντικής εργασίας, τη βοήθεια στις κατ' οίκον εργασίες, τη συνοδεία στις σχολικές εκδρομές και την παρακολούθηση της εξωσχολικής συμπεριφοράς του παιδιού. Η έκταση συνεπώς της γονεϊκής εμπλοκής ποικίλει αλλά γενικά αναφέρεται στη συμμετοχή του γονέα στη σχολική διαδικασία (Κλαδάκης, 2012: 5)

Ο όρος «σχολική επίδοση» σχετίζεται με την πρόοδο που σημειώνει ο μαθητής προκειμένου να επιτύχει συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους με καταγραφή του επιπέδου μάθησης που έχει φτάσει, σύμφωνα πάντα με κάποια κοινά κριτήρια για όλους τους μαθητές (Ρεκαλίδου, 2011: 32). Σύμφωνα με τον Βασιλούδη (2014: 16), με τον όρο «σχολική επίδοση» εννοούμε κάποιες ενέργειες και δραστηριότητες του μαθητή, με βάση τις πληροφορίες που έχει πάρει κατά τη διάρκεια της μάθησης στο σχολείο. Τέλος, ο Φλουρής (1989: 36) επισημαίνει ότι πρόκειται για μια συνάρτηση πολλών παραγόντων, μεταξύ των οποίων πολύ σημαντική θέση κατέχουν τα σημαντικά πρόσωπα του κοινωνικού περίγυρου και κυρίως οι γονείς.

Ο όρος «συνεργασία» σύμφωνα με το λεξικό του Γ. Μπαμπινιώτη είναι να εργάζεται κανείς από κοινού για την επίτευξη κοινού στόχου και την ανάπτυξη σχέσεων αλληλοβοήθειας μεταξύ ατόμων που έχουν κοινούς στόχους. Μια συνεργασία για να μπορεί να χαρακτηριστεί ως αποτελεσματική θα πρέπει να έχει ξεπεράσει τα εμπόδια επικοινωνίας που τυχόν έχουν προκύψει και να έχει καταφέρει να διαχειρίζεται στο μέγιστο τις δυσκολίες και τις συγκρούσεις που πιθανόν να υπάρχουν στον επαγγελματικό χώρο.

Στον ελλαδικό χώρο η συνεργασία σχολείου–οικογένειας λαμβάνει χώρα στα τέλη του 20ου αι. (νόμος 1566/1985, κεφ. ΙΕ, Άρθρο 53). Οι γονείς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ως κηδεμόνες των μαθητών, οφείλουν και συγκροτούν συλλόγους, προκειμένου να εκπροσωπούνται ως συλλογικά όργανα (Μπρούζος, 1998, σελ. 161. ΥΠΕΠΘ, 1985). Η συνεργασία σχολείου- οικογένειας έχει σκοπό τη βελτίωση του κλίματος που επικρατεί στο σχολείο με στόχο τη δημιουργία ομαλών σχέσεων μεταξύ τους και την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή.

Μορφές γονεϊκής εμπλοκής

Οι σχέσεις των γονέων με το σχολείο είναι πολυδιάστατες. Σύμφωνα με την Γκάμαρη (2017) οι σχέσεις αυτές εντάσσονται σε τρεις κλίμακες ανάλογα με τον βαθμό εμπλοκής:
α) Στους γονείς που παρευρίσκονται συχνά στο σχολείο.
β) Στους γονείς που είναι πλήρως περιθωριοποιημένοι και αμέτοχοι.
γ) Σε εκείνους που συγκρούονται συχνά με το σχολείο.

Οι μορφές γονικής συμπεριφοράς που έχουν συμπεριληφθεί στη γονεϊκή εμπλοκή είναι (Γκάμαρη, 2017), καταρχάς η επικοινωνία με το σχολείο, με τηλεφωνήματα, επισκέψεις, επιστολές, ενδιαφέρον για τα γνωστικά αντικείμενα, την ύλη, τη σχολική εργασία και συμμετοχή σε συλλόγους γονέων και κηδεμόνων. Επίσης οι υψηλές προσδοκίες, η έμφαση στην αξία της εκπαίδευσης-μόρφωσης, η ενθάρρυνση και βοήθεια στο παιδί σχετικά με τα μαθήματά του και η συναισθηματική υποστήριξη και καθοδήγηση.

Σύμφωνα με άλλους ερευνητές, η εμπλοκή των γονέων χωρίζεται σε σχολικές

στρατηγικές και στρατηγικές στο σπίτι (Epstein, 1987· Epstein & Sanders, 2002·). Οι σχολικές στρατηγικές αναφέρονται στις γονικές δραστηριότητες στο σχολείο, όπως ο εθελοντισμός, συνέδρια γονέων-δασκάλων, ενώ οι στρατηγικές συμμετοχής στο σπίτι επικεντρώνονται στη συμμετοχή των γονέων στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, όπως όπως η γονική ενίσχυση της μάθησης.

Ο Γεωργίου (2000) κατηγοριοποιεί τη γονεϊκή εμπλοκή αναλόγως πώς την αντιλαμβάνονται οι μαθητές και ταξινομεί τους γονείς σε τέσσερα γονεϊκά στυλ: Καταρχάς το συμμετοχικό που χαρακτηρίζεται από απαιτητικότητα, φροντίδα και έλεγχο. Ακολούθως το αυταρχικό που χαρακτηρίζεται από υψηλό δείκτη απαιτητικότητας αλλά χαμηλής φροντίδας. Έπειτα το παραχωρητικό, όπου οι γονείς διακατέχονται από ένα χαλαρό και άνετο ρυθμό ως προς τις απαιτήσεις και τους περιορισμούς, αλλά ο βαθμός φροντίδας παραμένει υψηλός. Τέλος το αδιάφορο στυλ, όπου οι γονείς παρουσιάζονται με χαμηλά επίπεδα απαιτητικότητας και φροντίδας.

Σχέσεις σχολείου- οικογένειας

Το σχολείο είναι μια κοινωνική δομή που στοχεύει στην παροχή ακαδημαϊκών γνώσεων καθώς και στη διαμόρφωση ηθικού χαρακτήρα, προσωπικότητας και κοινωνικοποίησης των μαθητών. Αποτελεί ένα κοινωνικό πλαίσιο όπου αλληλοεπιδρούν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές και τους γονείς. Σύμφωνα με έρευνες φαίνεται πως όλα τα μέλη που εμπλέκονται στο σχολικό χώρο αντιλαμβάνονται τις σχέσεις μεταξύ τους ως μια συνεργασία προκαθορισμένη, με παρουσία των γονέων σε συζητήσεις σε τυπικό επίπεδο με τους εκπαιδευτικούς, περιορισμένη συμμετοχή τους σε δράσεις και παρακολούθηση δραστηριοτήτων του σχολείου (Μανωλίτσης, 2004· Πνευματικός, Παπαγιαννάκης & Γάκη, 2008).

Τα οφέλη από αυτήν την συνεργασία είναι πολλά και για τις τρεις ομάδες. Οι μαθητές αισθάνονται το σχολείο ως προέκταση του οικογενειακού τους περιβάλλοντος και νιώθουν οικεία, αναπτύσσουν θετικές στάσεις για το σχολείο, τους δασκάλους και τη μάθηση, βελτιώνοντας την αυτοεικόνα του, τη συμπεριφορά του, τη συχνότητα φοίτησης και τις επιδόσεις του (Epstein, 1995·). Η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ δασκάλου- μαθητή επιδρά καταλυτικά στην πρόοδο του ακαδημαϊκά και κοινωνικά. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επηρεάσουν θετικά τα συναισθήματά των μαθητών σχετικά με τα περιβάλλοντα μάθησής τους.

Από την άλλη πλευρά οι γονείς έχουν μια διαφορετική εικόνα για την απόδοση των παιδιών τους στο σχολείο και για την λειτουργία του. Επιπλέον, βελτιώνεται η στάση τους απέναντι στο έργο των εκπαιδευτικών (Rich, 1998· Symeou, 2002). Κατά τον Ζάχαρη, (Ζάχαρης, 1985) η αρμονική αυτή συνεργασία εκτός του ότι μπορεί να συντελέσει στην επίλυση πολλών και σοβαρών προβλημάτων του σχολείου, μπορεί επίσης να επιφέρει περισσότερα θετικά αποτελέσματα στον τομέα της αγωγής των μαθητών.

Τέλος, και οι εκπαιδευτικοί έχουν μια σημαντική βοήθεια αφού με την ενεργό συμμετοχή των γονέων μπορούν να επιλυθούν σοβαρά ζητήματα και να επικρατεί ένα ήρεμο σχολικό κλίμα. Καθοριστικό ρόλο στη σχέση σχολείου - οικογένειας κατέχει η ηγεσία του σχολείου που είναι υπεύθυνη για την καλλιέργεια καλών σχέσεων με τους γονείς, καθώς και την αντιμετώπιση και διαχείριση συγκρούσεων με το προσωπικό και τους γονείς (Τέκος & Ιορδανίδης, 2011). Επίσης οι σχέσεις διευθυντών–γονέων παίζουν σημαντικό ρόλο στις σχέσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Ο ηγέτης του σχολείου έχει καθοριστικό ρόλο στο βαθμό και την αποτελεσματικότητα της συμμετοχής των γονέων στο σχολείο. Ο επικεφαλής του σχολείου επηρεάζει επίσης τις ενέργειες των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, όταν οι διευθυντές των σχολείων υποστηρίζουν τους δασκάλους τους, οι γονείς αντιδρούν πιο θετικά και ορθολογικά στο σχολείο και στις προσδοκίες του. Αντίστροφα, η έλλειψη υποστήριξης από τους διευθυντές των σχολείων επηρεάζει αρνητικά τους εκπαιδευτικούς.

Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που καθορίζουν το βαθμό, την έκταση και το είδος της γονεϊκής εμπλοκής και αφορούν τους γονείς, το παιδί και το σχολείο.

Σε ό,τι αφορά την πρώτη κατηγορία από έρευνες φαίνεται ότι το φύλο του γονέα, το κοινωνικοοικονομικό και το μορφωτικό επίπεδο, το επάγγελμα, η εθνικότητα, η ομιλούμενη γλώσσα στο σπίτι, καθορίζει το είδος εμπλοκής των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία και επηρεάζουν την προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο. Σε ό,τι αφορά ειδικά το μορφωτικό επίπεδο μεγαλύτερο ρόλο στη σχολικής επιτυχία παίζουν οι πρακτικές που εφαρμόζουν οι γονείς, εξαιτίας του υψηλού μορφωτικού επιπέδου, γνωρίζοντας πώς να βοηθήσουν τα παιδιά τους στην κατ' οίκον εργασία (Baker & Stevenson, 1986). Ειδικότερα, οι μητέρες φαίνεται ότι εμπλέκονται περισσότερο από τους πατέρες στα σχολικά θέματα. Συχνά γονείς χαμηλών εισοδηματικών τάξεων είναι απρόθυμοι στις κοινωνικές επαφές, διστάζουν να έχουν επαφές με το σχολείο σε ακαδημαϊκά θέματα και έχουν μικρή συμμετοχή σε ομιλίες και κοινές συνεδρίες γονέων-δασκάλων (O'Donnel, Kirkner, & Meyer-Adams, 2008). Μία ακόμα παράμετρος είναι οι στάσεις των γονέων και οι υψηλές προσδοκίες τους που δημιουργούν αυξημένα κίνητρα για επιτυχία, αλλά και καλύτερη σχολική επίδοση (Stevenson & Baker, 1987. Gonzalez, 2002).

Σε ό,τι αφορά το παιδί σχετίζονται κυρίως με την ηλικία, το φύλο αλλά και την επίδοση του. Η επαφή του γονιού με το σχολείο φαίνεται να είναι πιο έντονη κατά τα πρώτα χρόνια του παιδιού στο σχολείο. Η επίδοση του παιδιού στα μαθήματα αυξομειώνει την εμπλοκή του γονιού, ανάλογα με την ανατροφοδότηση που δέχεται αλλά και τη συνολικότερη συμπεριφορά του παιδιού. Όσον αφορά στο φύλο του παιδιού από έρευνες (Stevenson & Baker, 1987, όπ. αναφ. στο Γεωργίου, 2000) οι γονείς των αγοριών εμπλέκονται περισσότερο. Επίσης η επίδοση του παιδιού δρα ανατροφοδοτικά για την εμπλοκή του γονιού. Έτσι, αν τα μηνύματα που παίρνει από το σχολείο και οι παρατηρήσεις του τον ανησυχούν αυξάνονται και οι προσπάθειές του για εμπλοκή (Γεωργίου, 1999α, όπ. αναφ. στο Γεωργίου, 2000). Ακόμα η αυτοαντίληψη που το παιδί έχει για τις ικανότητες και δεξιότητές του. Η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση του μαθητή επηρεάζονται από τη γονεϊκή εμπλοκή, καθώς και από την επίδοσή του στο σχολείο (Gonzales-Pienta et al., 2002) και σχετίζεται με αυτό που ο Bandura (1977) αποκαλεί αυτοαποτελεσματικότητα ή πίστη του ατόμου στις ικανότητές του να οργανώνει και να εκτελεί μια σειρά δράσεων και να ελέγχει γεγονότα που επηρεάζουν τη ζωή του.

Τέλος σε ό,τι αφορά το σχολείο, οι αντιλήψεις και η στάση των δασκάλων απέναντι στους γονείς επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή. Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί είναι αρνητικοί και αντιδρούν στην διάθεση των γονιών για εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία. Παρ' όλα αυτά, αναγνωρίζεται και από τις δύο πλευρές ότι η καλή συνεργασία παράγει μόνο θετικά αποτελέσματα για το παιδί. Η στάση, πάντως, των δασκάλων απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή και οι πρακτικές που εφαρμόζουν στο σχολείο είναι παράγοντες καθοριστικοί για την έκταση και το βαθμό συμμετοχής των γονέα. Αν οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται τους γονείς ως συνεργάτες στη μάθηση των παιδιών, προωθείται η θετική εμπλοκή των γονέων στην ακαδημαϊκή μόρφωση των παιδιών τους. Ο τρόπος που το σχολείο ενδιαφέρεται για τα παιδιά αντανακλάται και στον τρόπο που το σχολείο συνεργάστηκε με τις οικογένειές τους.

Τα παιδιά είναι περισσότερο ικανά να επηρεάζονται και να μαθαίνουν από ενήλικες, με τους οποίους διατηρούν καλές σχέσεις, παρά από ενήλικες με τους οποίους είτε δεν έχουν σωστή επικοινωνία είτε είναι σε διαμάχη (Pianta, 1999). Εάν τα παιδιά νιώθουν συναισθηματικά ασφαλή και μπορούν να επικοινωνήσουν με τους δασκάλους τους αποτελεσματικά, τότε σίγουρα θα αφιερώσουν την προσοχή τους και την ενέργειά τους στη μάθηση (Howes, 2001. Pianta et al, 2005) και θα έχουν αποτελέσματα εντυπωσιακά.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι τα πλεονεκτήματα της συνεργασίας σχολείου- οικογένειας είναι σαφώς περισσότερα από τα μειονεκτήματα. Ειδικότερα, η συνεργασία σχολείου - οικογένειας επιδρά θετικά:

στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και στη συμπεριφορά τους στο σχολείο

στην αλλαγή των απόψεων του μαθητή σχετικά με το σχολικό κλίμα, ειδικά στις

περιπτώσεις που είναι προβληματικό για το παιδί

στην αύξηση των κινήτρων για μάθηση

στην καλλιέργεια υγιών διαπροσωπικών σχέσεων, στη βελτίωση της σχέσης γονιού-μαθητή και σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή.

Στους γονείς δίνεται η ευκαιρία να γνωρίσουν καλύτερα τα παιδιά τους, να κατανοήσουν τις αδυναμίες και τις ικανότητές τους

μαθαίνουν χρήσιμες τεχνικές αντιμετώπισης προβλημάτων, ισχυροποιούν και ενθαρρύνουν τις προσπάθειες των παιδιών και αξιολογούν πιο θετικά τους εκπαιδευτικούς.

Με τη συνεργασία οι σχέσεις ανάμεσα στο σπίτι και το σχολείο βελτιώνονται, το εκπαιδευτικό περιβάλλον εμπλουτίζεται, καθώς οι γονείς μεταφέρουν στο σχολείο καινούριες ιδέες, ενδιαφέροντα, εμπειρίες, γνώσεις και ενδεχομένως μια διαφορετική κουλτούρα. Επίσης δίνεται η δυνατότητα για έγκαιρη παρέμβαση σε προβλήματα τα οποία μπορεί να συνδέονται είτε με τη μάθηση, είτε με τη συναισθηματική κατάσταση, είτε με τη συμπεριφορά του παιδιού.

Ειδικά στην εποχή της πανδημίας και της εξ΄ αποστάσεως εκπαίδευσης η μεγαλύτερη δυνατή συνεργασία σχολείου- οικογένειας είναι απαραίτητη. Έτσι καθ΄ όλη τη διάρκεια της πανδημίας οι γονείς, ειδικά μαθητών που βρίσκονται στη μετάβαση από τη μία βαθμίδα στην άλλη, είναι απαραίτητο να ενημερώνονται πολύ συχνά και με όλους τους δυνατούς τρόπους. Επίσης αναγκαία είναι η καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς για να μπορέσουν να στηρίξουν αποτελεσματικότερα τη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους.

Τρόποι επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας

Υπάρχουν διάφοροι τρόποι με τους οποίους μπορούν να επικοινωνήσουν η οικογένεια και το σχολείο. Η Epstein (1995) έχει κάνει την εξής κατηγοριοποίηση περιλαμβάνοντας έξι τύπους σχέσεων:

1. Επικοινωνία σχολείου – οικογένειας με διπλή κατεύθυνση.
2. Εθελοντική βοήθεια των γονιών σε δραστηριότητες του σχολείου, είτε ευκαιριακά, είτε σε πιο συστηματική βάση.
3. Βοήθεια του σχολείου στο σπίτι, με την οικογένεια να δημιουργεί ένα υποστηρικτικό περιβάλλον στο σπίτι και το σχολείο μπορεί να βοηθήσει με ιδέες προς αυτή την κατεύθυνση.
4. Βοήθεια στην κατ’ οίκον εργασία του παιδιού, όπου συνεργάζονται οι γονείς με τον δάσκαλο για να βοηθήσουν το παιδί στο σπίτι.
5. Συμμετοχή σε θέματα διοίκησης του σχολείου, όπως σε αποφάσεις που σχετίζονται με την καθημερινότητα των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο.
6. Συνεργασία σχολείου – οικογένειας – κοινότητας, με την χρησιμοποίηση πόρων και υπηρεσιών από την ευρύτερη κοινότητα για την κάλυψη σημαντικών αναγκών του σχολείου.

Προτάσεις δημιουργίας κλίματος συνεργασίας

Σαφέστατα η γονεϊκή εμπλοκή, όπως φάνηκε, μπορεί να επιφέρει πολλά θετικά στη σχολική πραγματικότητα. Επομένως, όσο πιο υψηλό είναι το επίπεδο της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου, τόσο μεγαλύτερο είναι το όφελος του μαθητή και τόσο πιο αποτελεσματική θα είναι η σχολική μονάδα. Δυστυχώς το ποσοστό των γονέων που επιζητούν περισσότερη ενεργητική συμμετοχή στη λειτουργία του σχολείου είναι σχετικά μικρό. Θα ήταν χρήσιμο να σχεδιαστεί ένα ενιαίο πρόγραμμα με δράσεις συμμετοχής και συνεργασίας. Κάποιες δράσεις μπορεί να είναι οι εξής:

- Καταρχάς διαμόρφωση μίας σχολικής κουλτούρας που θα σέβεται και θα εκτιμά όλους τους γονείς ασχέτως κοινωνικής ή πολιτιστικής προέλευσης.
- Ακολούθως τακτική και συνεχής και σαφή πληροφόρηση με όλες τις μορφές επικοινωνίας σε όλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους. Στην αρχή για τους στόχους του σχολείου, τις εκπαιδευτικές αλλαγές και τις σχολικές δραστηριότητες που έχουν

προγραμματιστεί κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους (Patrikakou, 2008).

- Ανάρτηση δράσεων του σχολείου, με φωτογραφικό υλικό των παιδιών.
- Το σχολείο κατά τον προγραμματισμό θα λαμβάνει υπόψη του και τους γονείς οι οποίοι συναντούν εμπόδια συμμετοχής λόγω γλώσσας ή εργασιακού προγράμματος.
- Αρωγός στην ενίσχυση της γονεϊκής συμμετοχής θα είναι και η τοπική κοινότητα. Η τοπική κοινότητα, εκτός της επίλυσης οικονομικών προβλημάτων και δυσχερειών, μπορεί να επιλύσει διάφορα θεσμικά θέματα και να συμβάλλει με διάφορους τρόπους στη λειτουργία του σχολείου. Η εμπλοκή της τοπικής κοινότητας θα δημιουργήσει στους γονείς το «αίσθημα του ανήκειν», όπως ισχυρίζεται η Αθανασούλα-Ρέππα (2008) και κίνητρα για τη συμμετοχή τους.
- Δημιουργία άτυπης σχολής γονέων η οποία θα λειτουργεί σε τακτά με στόχο την επιμόρφωση των γονέων σε θέματα συμβουλευτικής, παιδαγωγικού, ψυχολογικού και κοινωνιολογικού περιεχομένου.
- Εκπαιδευτικοί της κάθε ειδικότητας θα αναλαμβάνουν με την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς να ενημερώνουν τους γονείς για τα γνωστικά αντικείμενα, ειδικά τους νεοεισερχόμενους σε κάθε βαθμίδα, να παρέχουν οδηγίες στους γονείς για τον τρόπο βοήθειας και ελέγχου της σχολικής εργασίας. Επίσης θα προτείνει κατάλογο ιστοσελίδων με ψυχοπαιδαγωγικό περιεχόμενο και κατάλογο κατάλληλων εξωσχολικών βιβλίων.
- Επίσης εθελοντικές δράσεις, όπως σχολικές εκδηλώσεις, γιορτές, επισκέψεις, δενδροφυτεύσεις, καθαρισμό της γειτονιάς.
- Το σχολείο είναι ανάγκη να είναι ανοικτό στην κατάθεση προτάσεων και τη λήψη πρωτοβουλιών από τους γονείς, αρκεί να εξυπηρετούν τους στόχους του και να μην παρεμποδίζουν την εύρυθμη λειτουργία του. Έτσι θα μπορούσαν οι γονείς ενδεχομένως να διοργανώσουν εκθέσεις βιβλίου πριν τις διακοπές των Χριστουγέννων, του Πάσχα και του καλοκαιριού.
- Για την ενίσχυση των εσόδων του ταμείου του συλλόγου οι γονείς θα μπορούσαν να διοργανώσουν σχολικά παζάρια με προϊόντα που θα κατασκευάζουν γονείς και μαθητές. Ακόμη και να απευθυνθούν στους επιχειρηματίες της περιοχής που ανήκει το σχολείο.
- Κατασκευή ιστολογίου του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων με στόχο τη μετάδοση πληροφοριών για δράσεις που αφορούν το σύλλογο και το σχολείο, δυνατότητα επικοινωνίας των μελών του συλλόγου.
- Οι γονείς να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους ανάλογα με την επαγγελαμτική τους ενασχόληση, π.χ. ελαιοχρωματισμό του κτιρίου, ηλεκτρολογικό, ηλεκτρικό ή υδραυλικό εξοπλισμό, ανανέωση της βιβλιοθήκης του σχολείου, εθελοντικά μαθήματα πρώτων βοηθειών κ.λ.π.

Για όλα αυτά ή για τα περισσότερα χρειάζεται συνεργασία με εκπαιδευτικούς του σχολείου εκτός ωρών τυπικού προγράμματος, κάτι που φέρνει πιο κοντά εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές.

Συμπεράσματα

Μέσα από την ενασχόλησή με το ζήτημα της γονεϊκής εμπλοκής έγινε αντιληπτή η σημασία της για μαθητές, γονείς και σχολική κοινότητα συνολικά. Εντοπίστηκαν οι πολλές θετικές και τις κάποιες αρνητικές όψεις του θέματος. Η εμπλοκή και η ενεργοποίηση των γονέων στα εκπαιδευτικά δρώμενα εξαρτάται από τις επιλογές της εσωτερικής πολιτικής και της σχετικής αυτονομίας της κάθε εκπαιδευτικής μονάδας. Όσο πιο ενεργή είναι η συμμετοχή των γονέων, τόσο πιο αποτελεσματική είναι η εκπαιδευτική μονάδα (Γιοβαζολιάς, 2011), αρκεί τα όρια δράσης σχολείου και γονέων να είναι διακριτά.

Το σχολείο και οι γονείς μοιράζονται την ευθύνη της εκπαίδευσης των παιδιών. Και τα δύο μέρη προσπαθούν να διαμορφώσουν στο παιδί μια θετική αντίληψη για τη διαδικασία

της εκπαίδευσής του. Ακόμα και όταν υφίσταται κακή επικοινωνία, διαφορά αντιλήψεων για τη μαθησιακή διαδικασία, για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού ή του σχολείου, για τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη και γενικότερα μέσα στο χώρο του σχολείου, για την αξιολόγηση των μαθητών, ο στόχος είναι κοινός και είναι το καλό των παιδιών. Οι γονείς είναι αρωγοί στη σχολική διαδικασία και η αλληλεπίδραση μαζί τους μόνο θετικά μπορεί να δράσει.

Το σχολείο είναι ανάγκη να είναι «ανοικτό». Σ΄ αυτό μπορεί να συμβάλλει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις αρχές και τις ικανότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματική επικοινωνία, καθώς επίσης και η επιμόρφωση στη διαχείριση των συγκρούσεων θα συντελούσε κι αυτή με τη σειρά της στην πρόληψη ή την αποφυγή τους και τη διαχείρισή τους (Γιοβαζολιάς, 2011). Τέλος η ενημέρωση των γονέων για τους στόχους του σχολείου και η συνδιαμόρφωση του «συμβολαίου» θα λειτουργήσει εποικοδομητικά στην αποφυγή διαφωνιών κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Αναφορές

Dowling, E. & Osborne, E. (2001). *Η οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Epstein, J. L. (1986). *Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. The elementary school journal,* 86(3), 277-294. Ανακτήθηκε στις 16-3-2021, από: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents

Epstein, J. L. (1991). Effects of teacher practices of parent involvement on student achievement in reading and math. In S. Silvern (Eds.), Literacy through family, community and school interaction, 261-276. Greenwich, CT: JAI. Ανακτήθηκε στις 16-3-2021, από: https://eric.ed.gov/?id=ED256863

Epstein, J. L. (1992*). School and family partnerships (Report No. 6). Baltimore, MD: Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning*-Johns Hopkins University. Ανακτήθηκε στις 16-3-2021, από: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED343715.pdf

Epstein, J. (1995). Caring for the children we share. Phi Delta Kappan, 76(9), 701-712. Ανακτήθηκε στις 16-3-2021, από: https://jreadingclass.files.wordpress.com/2014/08/school-family-community-partnerships.pdf

Γεωργίου, Σ. (2011*). Σχέση Σχολείου- Οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*, Αθήνα, Εκδόσεις Διάδραση.

Γεωργίου, Σ. Ν. (2000). *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού,* Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

Γεωργίου, Σ. Ν. (2000β). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γεωργίου, Ν. Σ. (2000). *Παράμετροι και συνέπειες της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 110, σ. 56-64.

Γκάμαρη, Π. (2017, 5 Σεπτεμβρίου). *Σχέσεις Οικογένειας–Σχολείου*. Ψυχοπαιδαγωγείν.

Γιώτσα, Α. (2006). Παιδί και σχολείο. *Στο Σχέσεις Σχολείου Οικογένειας*. Αθήνα: ΙΔΕΚΕ

Δοδοντσάκης, Γ. (2000*). Συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών*. Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, (113), 89-100.

Δοδοντσάκης, Γ. (2001). *Κοινή πορεία στην εκπαίδευση: μια άλλη στρατηγική*. Αθήνα: Δαρδάνος.

Ζάχαρης, Ε. (1985). *Ιστορία, Οργάνωση και Διοίκηση Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως.* Αθήνα : ΟΕΔΒ.

Ζερβουδάκη, Ε. Κ. (2011). *Η εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία και η επίδρασή της στις επιδόσεις μαθητών δημοτικού σχολείου* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα. Ανακτήθηκε στις 16-3-2021, από: http://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/28170

Κλαδάκης, Ι. Ε. (2012). *Διερεύνηση των στάσεων των γονέων σχετικά με την εμπλοκή τους στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία σε επίπεδο Δημοτικού Σχολείου* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Μαθηματικών (Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα. Ανακτήθηκε στις 16-3-2021, από: http://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/28310

Ματσαγγούρας, Η., & Βέρδης, Α. (2003*). Γονείς, Εταίροι στην Εκπαίδευση: Απόψεις Ελλήνων Γονέων υπό τη Σύγχρονη Προβληματική*. Επιστημονικό Βήμα, 2, 5-22.

Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Σχέσεις σχολείου -οικογένειας: Εναλλακτικές θεωρήσεις του περιεχομένου και του πλαισίου των σχέσεων*. Επιστημονική επετηρίδα της ψυχολογικής εταιρείας Βορείου Ελλάδας, (τομ. 6). Θεσσαλονίκη: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η. & Πούλου, Μ. (2009). *Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας. Συγκριτική Παράθεση Απόψεων Εκπαιδευτικών και Γονέων*. Μέντορας, 11, 27-41

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας.

Μπόνια, Α., Μπρούζος, Α., & Κοσσυβάκη, Φ. (2007). *Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο.* Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής & Α. Ευκλείδη (Επιμ.), Σχολείο και Οικογένεια, 6, 69-96. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Μπρούζος, Α., Μισαηλίδη, Π., Εμβαλωτής, Α. & Ευκλείδη, Α. (Επιμ*.), Σχολείο και οικογένεια*, Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας, 6, 135-171. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπρούζος, Α (2001). *Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας: Προβλήματα και δυνατότητες ανάπτυξής της.* Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 15, 97-135.

Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2006). *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας*. Αθήνα. Εκδόσεις Ατραπός.

Συμεού, Λ. (2003). *Σχέση σχολείου–οικογένειας: Έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 36, 101-113.

Τσέτσος, Σ. (2015) *Σχέσεις σχολείου και γονέων: συνεργασία και σύγκρουση*, Επιστημονικό εκπαιδευτικό περιοδικό «εκπαιδευτικός κύκλος», τόμος 3, τεύχος 2, 2015

Φλουρής Γ. (1989). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση των γονέων*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μέτρηση της ανάγκης για περισσότερο προσωπικό χώρο, στην τάξη

Δημουλάς Κωνσταντίνος
Φιλόλογος – Νομοπολιτικός – Θεολόγος, Ψυχολόγος (Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας / Ψυχολογίας, [Πειραματικής, Γνωστικής, Εξελικτικής, Σχολικής] και Κοινωνικής – Κλινικής Ψυχολογίας), MSc [Ψυχοανάλυσης και] Κοινωνικής – Κλινικής / Κλινικής Ψυχολογίας, Δρ (Ι.Κ.Υ.) [Κλινικής Παιδονευροψυχολογίας και] Ψυχιατρικής Κλινικής Ψυχολογίας, Ερευνητής Βιοψυχοανάλυσης, επί τιμή Α΄ Σχολικός Σύμβουλος Φιλολόγων, πρ. αν. Δ/ντής Περιφερειακού Επιμορφωτικού Κέντρου Εκπ/κών Θεσσαλίας,
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
dimoulask@yahoo.gr

Δημουλάς Ευριπίδης
Ηλεκτρολόγος Μηχανικός και Μηχανικός Υπολογιστών, MSc Παραγωγής και Διαχείρισης Ενέργειας και Διοίκησης Επιχειρήσεων για στελέχη (Executive MBA)
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
Euripides5@hotmail.com

Βέλλιου Έλλη
Εικαστικός εκπαιδευτικός, MSc Τέχνη και Δημόσιος χώρος
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
elli.velliou@yahoo.gr

Παπαδημητρίου Θεοδώρα
Καθηγήτρια Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας,
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
dorapapadim@gmail.com

Δημάκας Δημήτριος
Δρ Γεωπόνος Φυτικής Παραγωγής και Αγροτικού Περιβάλλοντος,
MSc Αυτοματισμού Αρδεύσεων, Γεωργικών Κατασκευών και Εκμηχάνισης της Γεωργίας,
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
dimakasdim@gmail.com

Ζαμπέτογλου Γεώργιος
Εκπαιδευτικός Ρομποτικής και Μηχανικός Πληροφορικής,
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
gzabetoglou@yahoo.gr

Λιόβας Δημήτριος
Εκπαιδευτικός Ηλεκτρολόγος Μηχανικός και Μηχανικός Υπολογιστών / Πληροφορικός,
MSc Εκπαίδευσης Ενηλίκων και
Σύγχρονων Περιβαλλόντων Μάθησης και παραγωγής διδακτικού υλικού
Υπεύθυνος Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών
Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Λάρισας
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
liovasjim@yahoo.gr

Πολύζος Χρήστος
Οικονομολόγος, Επενδυτικά προγράμματα ΕΣΠΑ, υ. MSc
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»

xrpolyzos@gmail.com

Κάτσης Ιωάννης
Οικονομολόγος / ψηφιακό marketing
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
ioanniskats@hotmail.com

Σαλογιάννης Χρήστος
Μηχανολόγος Μηχανικός Τεχνολογικής Εκπαίδευσης
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
salogiannis_christos@yahoo.gr, salochristos@yahoo.gr

Περίληψη

Όπως παντού, η ανάγκη για περισσότερο προσωπικό χώρο στην τάξη είναι υπαρκτή. Ο ζωτικός προσωπικός χώρος έχει θεωρηθεί ότι είναι ένας χώρος γύρω από το άτομο, τον οποίο το άτομο θεωρεί απαραβίαστα δικό του, ακριβώς διότι τον χρειάζεται. Ο χώρος αυτός δεν είναι αφηρημένη έννοια, αλλά είναι υπαρκτός, ως ανάγκη, και έχει ερευνητικά μετρηθεί. Οι άντρες χρειάζονται περισσότερο τέτοιο χώρο γύρω τους (ακτίνας περίπου τουλάχιστον ανάμεσα στο μισό και στο ένα μέτρο), απ' ό,τι οι γυναίκες (ακτίνας περίπου τουλάχιστον μισού μέτρου). Οι διαστάσεις αυτές, που, βέβαια, ποικίλλουν, ανάλογα με την συνθήκη, στην οποία βρισκόμαστε, είναι τόσες από την ηλικία ήδη των 12 ετών. Ένα παιδί στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση συμπεριφέρεται, κατά την βιολογική αυτή ανάγκη, ως ένας ενήλικος. Σε μικρότερη ηλικία φαίνεται ότι οι διαστάσεις αυτές είναι μικρότερες. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι η μεγιστοποίησή της ίσως οφείλεται στον φόβο μας, προϊούσης της ηλικίας μας, ότι ο άλλος μας τον επιβουλεύεται.

Λέξεις κλειδιά: προσωπικός χώρος, συνωστισμός, τάξη, επιθετικότητα, φόβος επιβουλής

Εισαγωγή

Η έρευνα είναι βιβλιογραφική. Το ενδιαφέρον, για την εκπόνησή της, ξεκίνησε πολλά χρόνια ενωρίτερα, όταν, κάποια στιγμή άρχισε να τίθεται θέμα αριθμού παιδιών μέσα σε μια τάξη σχολείου, τότε, βέβαια, για λόγους που συμπυκνώνονταν στην κόπωση του εκπαιδευτικού, ένα ζήτημα πολύ υπαρκτό (Συγκολλίτου 1992), πλην, τώρα, τίθεται και το ζήτημα της βιοψυχολογικής ανάγκης των παιδιών για περισσότερο προσωπικό χώρο γύρω τους (Συγκολλίτου 1993-1994), κάτι που βγαίνει στην συμπεριφορά τους, μέσα στην αίθουσα, ή ως εκτόνωση έξω από αυτή (Δημουλάς, 2005). Η συνύπαρξη μεγάλου αριθμού παιδιών στην τάξη μόνο ευοίωνη δεν είναι για την ψυχολογία, αλλά και για την πρόοδο, των παιδιών (Συγκολλίτου 1992; 1993-4; Δημουλάς, 1993; 2005). Ακόμα και όταν δεν είναι οφθαλμοφανής η ανάγκη αυτή, λειτουργεί υπόγεια, και μας φέρνει τους δασκάλους προ αδιεξόδου, τις πιο πολλές φορές (Δημουλάς κ.ά., 2017α; 2017β; 2017γ; 2017δ; 2017ε; 2017στ; 2017ζ; 2018α; 2018β; 2021). Στόχος της έρευνας είναι να περιγραφεί και να μετρηθεί, κατά τις συνθήκες, όπου κάθε φορά βρισκόμαστε, η ανάγκη αυτή.

Η ανάγκη για περισσότερο προσωπικό χώρο, στην τάξη

Η ανάπτυξη της ταυτότητας του χώρου (Proshansky κ.ά., 1983) ξεκινάει από την πρώτη στιγμή της ζωής (Δημουλάς, 1993; 1994) και αποτελεί για το παιδί ένα είδος κοινωνικοποίησης με τον φυσικό κόσμο (Proshansky & Fabian, 1987). «Ο τρόπος που χρησιμοποιούμε το χώρο είναι ένας από τους τρόπους να επικοινωνούμε με τους άλλους. ακόμη αποτελεί ένα βασικό στοιχείο που προσδιορίζει τα αισθήματά μας για τα άτομα που μας περιβάλλουν» (Συγκολλίτου, 1993-4, 32). Στην πραγματικότητα (Δημουλάς κ.ά., 2017α; 2017β; 2017γ; 2017δ; 2017ε; 2017στ; 2017ζ; 2018α; 2018β; 2021), η γνώση για την ταυτότητα του χώρου προσδιορίζει τη συμπεριφορά του ατόμου και την εμπειρία του για

τον φυσικό κόσμο (Proshansky & Fabian, 1987). «Στην ανάπτυξη της αρχικής γνώσης για την ταυτότητα του χώρου πρωταρχικό ρόλο παίζει η πληροφόρηση που παρέχει το ανθρώπινο περιβάλλον (γονείς, σχολείο κ.ά.) για τους διάφορους χώρους, για το πώς πρέπει αυτοί να χρησιμοποιηθούν, πώς πρέπει να γίνει χειρισμός τους και τι κινδύνους περικλείουν» (Συγκολλίτου, 1993-4, 33). Έτσι (Δημουλάς κ.ά., 2017α; 2017β; 2017γ; 2017δ; 2017ε; 2017στ; 2017ζ; 2018α; 2018β; 2021), η ταυτότητα του χώρου που θα αποκτήσει το άτομο επηρεάζεται από την κοινωνική σημασία που δίνουν οι άλλοι στον χώρο (Proshansky & Fabian, 1987; Δημουλάς κ.ά., 2017α; 2017β; 2017γ; 2017δ; 2017ε; 2017στ; 2017ζ).

Η αλληλοδιαπλοκή των ζωτικών προσωπικών χώρων είναι μια πραγματικότητα: «Έχοντας υπόψη ότι στην καθημερινή ζωή του ατόμου εμπλέκονται ποικίλα πλαίσια, και συνεπώς ποικίλοι χώροι με διαφορετική κοινωνική σημασία, θα πρέπει να δεχτούμε ότι τελικά είναι η αλληλεπίδραση όλων αυτών των χώρων αυτή που συντελεί στην απόκτηση της ταυτότητας του χώρου» και, συνεπώς, «η γνώση για την ταυτότητα του χώρου δεν προκύπτει ούτε αλλάζει απλώς από τις ιδιότητες του φυσικού περιβάλλοντος, αλλά είναι προϊόν και των κοινωνικών ρόλων που παίζει το άτομο» (Συγκολλίτου, 1993-4, 34). Καθώς δεν υπάρχει κοινωνικό περιβάλλον που να μην είναι επίσης και φυσικό (Ittelson κ.ά., 1974), «ο χώρος πρέπει να αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο για την κατανόηση της ανάπτυξης της ανθρώπινης συμπεριφοράς και εμπειρίας» (Συγκολλίτου, 1993-4, 34; Δημουλάς, 2005).

Το σχήμα του ζωτικού προσωπικού χώρου παραδοσιακά θεωρήθηκε κυκλικό (Γιουνγκ, χ.χ.), ένας κύκλος γύρω από το κεφάλι των ατόμων, με το άτομο στο κέντρο (Συγκολλίτου, 1993-4, 36). Μετρώντας την απόσταση μεταξύ των ατόμων (Aiello, 1987), ως την άνετη διαπροσωπική απόσταση μεταξύ τους (Duke & Nowicki, 1972), ακόμη και φαντασιακά (Knowels, 1980; Gifford, 1982; Sanders et al., 1985), που κάποτε είναι το ίδιο με το πραγματικό (Love & Aiello, 1980; Hayduk, 1983; Aiello, 1987), με επιγενόμενα όπως στον πραγματικό συνωστισμό (McAndrew, 1993), στην φυσική ζωή κέντρο (Συγκολλίτου, 1993-4), σε παιδικούς σταθμούς (Smetana et al., 1978), σε πάρκα (Nesbitt & Steven, 1974), σε ζωολογικούς κήπους (Baxter, 1970), σε δρόμους (Συγκολλίτου, 1993-4), στις πόλεις (Dabbs & Stokes, 1975) και αλλού (Δημουλάς, 1990; 1993), αποκαλύπτεται η επιθυμία για αποστασιοποίηση των ανθρώπων (Δημουλάς, 2005; Δημουλάς κ.ά., 2021; 2018α; 2018β).

Ευρέθηκαν οι εξής αποστασιοποιήσεις: Η οικεία απόσταση (μεταξύ 0 και 18 ιντσών: η κεφαλή και το πρόσωπο είναι τα μόνα τμήματα του άλλου ατόμου που μπορεί να δει κανείς καθαρά, δεχόμενος σήματα όπως η θερμοκρασία ή οσμές του άλλου σώματος· σχέση πολύ οικεία, μη κατάλληλη για δημόσια χρήση από ενήλικες), η προσωπική (μεταξύ 18 ιντσών και 4 ποδιών, η συνήθης απόσταση για πρόχειρες συζητήσεις μεταξύ φίλων: τα οσφρητικά και λεπτά οπτικά σήματα αρχίζουν να εξασθενούν και δυναμώνουν τα σήματα που προέρχονται από άλλα μέρη του άλλου σώματος, ενώ μπορεί να υπάρξει και άγγιγμα μεταξύ των ατόμων), η κοινωνική (μεταξύ 4 και 12 ποδιών: ως τα 7, μεταξύ ατόμων που εργάζονται μαζί ή διεξάγουν άτυπες υποθέσεις, από τα 7 ως τα 12, όπου χρειάζεται υψηλότερο επίπεδο φωνής, για περισσότερο τυπικές υποθέσεις και κοινωνικές σχέσεις) και η δημόσια (μεταξύ 12 και 25 ποδιών ή και περισσότερο, και ως ένα σήμα αναφοράς, όταν πλησιάζουν σημαντικά δημόσια πρόσωπα: πολύ τυπική, μεταξύ ξένων ατόμων, με τα οποία δεν επιθυμούμε αλληλεπίδραση, στην οποία εύκολα μπορούν να συμβούν αμυντικές ή επιθετικές πράξεις) (Hall, 1966; Δημουλάς, 2005; Δημουλάς κ.ά., 2021; 2018α; 2018β).

Όμως, ο προσωπικός χώρος είναι πιθανόν πολύ πιο πολύπλοκος απ' ό,τι συνεπάγεται η υπόθεση ενός κύκλου (Συγκολλίτου, 1993-4), είναι τρισδιάστατος, με μέγεθος διαφορετικό, για τα διάφορα μέρη του σώματος (Hayduk, 1983), πρόκειται μάλλον για τρισδιάστατο χώρο με οριζόντιους και κάθετους συντελεστές (Holahan, 1982), μια πολυπαραγοντική υπόθεση (Harris et al., 1978). Και μόνο η δομή του φυσικού χώρου, το δίχως άλλο, ασκεί επίδραση στον προσωπικό χώρο (McAndrew, 1993). Σε περίπτωση εύκολης απόδρασης, μας φτάνει λιγότερος χώρος, αν, όμως, δεν είμαστε όρθιοι, αλλά καθόμαστε, χρειαζόμαστε περισσότερο χώρο (Altman & Vinsel, 1977), περισσότερο όταν είμαστε σε εσωτερικό παρά

σε εξωτερικό χώρο (Cohran et al., 1984), όπως και όταν βρισκόμαστε στη γωνία ενός δωματίου απ’ ό,τι στο κέντρο του (Tennis & Dabbs, 1975), καθώς και όταν η οροφή του δωματίου είναι χαμηλή ή το δωμάτιο είναι μικρό (Cochran & Urbanczyk, 1982).

Σίγουρα, «το φύλο αποτελεί έναν από τους σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη χωρική συμπεριφορά στις περισσότερες καταστάσεις» (Συγκολλίτου, 1993-4, 41). Το φύλο του ατόμου επηρεάζει την χρήση (Tennis & Dabbs, 1975) και το σχήμα (Harris et al., 1978) του προσωπικού χώρου. Ο ατομικός χώρος των γυναικών είναι πολύ μικρότερος απ’ αυτόν των αντρών και καταπατείται ευκολότερα (Leibman, 1970, Frieze & Ramsey, 1976). Τα άτομα, και των δύο φύλων, παραβιάζουν ευκολότερα τον προσωπικό χώρο των γυναικών παρά των αντρών, π.χ. στο ασανσέρ (Buchanan et al., 1976). Οι γυναίκες προτιμούν να στέκονται εγγύτερα σε άλλες γυναίκες που κοιτάζουν προς αυτές, ενώ αποφεύγουν αντίστοιχα τους άντρες που τις κοιτάζουν, σε αντίθεση με τους άντρες, που πάντοτε προτιμούν να εισβάλλουν στο χώρο κάποιου που δεν τους κοιτάζει (Συγκολλίτου, 1993-4, 41; Buchanan et al., 1976). Οι γυναίκες χρησιμοποιούν μικρότερες αποστάσεις μεταξύ τους απ’ ό,τι οι άντρες, σε όλες ανεξαιρέτως τις ηλικίες (Aiello & Jones, 1971; Witting & Skolnick, 1978; Sussman & Rosenfeld, 1982). Οι άντρες παρουσιάζουν μικρότερη ανεκτικότητα σε αποστάσεις υπερβολικά μικρές και ως εισβολείς προκαλούν περισσότερη δυσφορία και φυγή στα άτομα και των δύο φύλων απ’ ό,τι οι γυναίκες εισβολείς (Ahmed, 1979; Rustemli, 1986). «Για το λόγο αυτό δεν πρέπει να εκπλήσσει το γεγονός ότι όλοι μας, είτε άντρες είτε γυναίκες, πλησιάζουμε περισσότερο τις γυναίκες από ό,τι τους άντρες» (Συγκολλίτου, 1993-4, 41). Πλην, δεν υπάρχει τέλειο αρσενικό και τέλειο θηλυκό φύλο, παρά και τα δύο φύλα κινούνται πάνω σε ένα συνεχές, τα δύο άκρα του οποίου καταλαμβάνουν (θεωρητικά) το ιδανικό αρσενικό και το ιδανικό θηλυκό, τα οποία κινούνται το ένα προς το άλλο σε μια αλληλοεμπεριχωρητική μίξη μεταξύ τους, με κάποια αλλόφυλα ποσοστά το καθένα στο γονιδιοορμονικό του υπόστρωμα (Δημουλάς, 1996; 1999). Έτσι, όχι μόνο το φύλο ενός ατόμου (Δημουλάς, 2005), αλλά και ο προσανατολισμός του για τον ρόλο των φύλων (π.χ., το πόσο το άτομο αυτό ταυτίζεται με αναμενόμενους θηλυκούς ή αρσενικούς ρόλους), παίζουν σημαντικό ρόλο στην ρύθμιση της χωρικής συμπεριφοράς (Lombardo, 1986).

Αλλά και η ηλικία είναι παράγοντας σημαντικός για το μέγεθος του ζωτικού προσωπικού χώρου (Συγκολλίτου, 1989; 1992; 1993-4, 32-4). Ο προσωπικός χώρος αυξάνει με την ηλικία (Burgers, 1983, στην Συγκολλίτου, 1993-4; Hayduk, 1983). «Ωστόσο, είναι δύσκολο να μετρηθεί ο προσωπικός χώρος των πολύ μικρών παιδιών, γιατί συνήθως έχουν ελάχιστη ανεξάρτητη κινητικότητα. Παρόλα αυτά, οι εξελικτικοί ψυχολόγοι αναφέρουν ότι υπάρχουν βρέφη που τους αρέσει να τα αγκαλιάζουν, άλλα που αντιδρούν στην επαφή. Ίσως αυτά τα βρέφη να έχουν μεγαλύτερες ζώνες προσωπικού χώρου από τα πρώτα, αν μπορούσε να βρεθεί τρόπος να μετρηθούν αυτές οι ζώνες» (Συγκολλίτου, 1993-4, 41). Ήδη, από τους δεκαοχτώ μήνες της ζωής των, τα παιδιά διαλέγουν διαφορετικές διαπροσωπικές αποστάσεις, ανάλογα με το πρόσωπο και τις συνθήκες (Castell, 1970). Γενικά, τα πολύ μικρά παιδιά παίζουν πιο κοντά το ένα με το άλλο και αγγίζονται πολύ περισσότερο απ’ ό,τι τα μεγαλύτερα, ενώ από την ηλικία των δώδεκα ετών χρησιμοποιούν τον ζωτικό προσωπικό χώρο τους περίπου όπως οι ενήλικες (Evans & Howard, 1973; Aiello &Cooper, 1979). Η ηλικία επηρεάζει την χρήση του ζωτικού προσωπικού χώρου (Tennis & Dabbs, 1975).

Οι αποστάσεις κατά την αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων διαφορετικών φυλετικών ομάδων είναι μεγαλύτερες απ’ ό,τι οι αποστάσεις μεταξύ μελών των ίδιων υποομάδων (Hendricks & Bootzin; 1976, Bodraem et al., 1977). Οι ισπανοαμερικανοί διατηρούν μικρότερες αποστάσεις κατά την αλληλεπίδραση απ’ ό,τι οι αγγλοαμερικανοί, και μαύροι και λευκοί αμερικανοί έχουν διαφορετικές χωρικές και μη λεκτικές νόρμες (Lafrance & Mayo, 1976; Aiello &Thomson, 1980). Άτομα από τους μεσογειακούς πολιτισμούς (Άραβες, Νοτιοευρωπαίοι, Λατινοαμερικάνοι) εκδηλώνουν μεγάλη οικειότητα μέσω της χωρικής τους συμπεριφοράς, χρησιμοποιώντας πολύ μικρές αποστάσεις, καθώς και αγγίσματα και οπτική επαφή κατά την αλληλεπίδρασή τους με άλλα άτομα, και άτομα από τους

βορειοευρωπαϊκούς πολιτισμούς (Βορειοευρωπαίοι, όπως Γερμανοί και Βρεταννοί, Βορειοαμερικάνοι) έχουν λιγότερη μη λεκτική οικειότητα με τους άλλους και προτιμούν μεγαλύτερες αποστάσεις και γενικά μεγαλύτερο προσωπικό χώρο κατά την αλληλεπίδρασή τους, ενώ υπάρχουν και οι ανατολικές κοινωνίες με άλλου είδους χωρική συμπεριφορά, με όλα τα προβλήματα που προκύπτουν στην αλληλεπίδραση ατόμων από διαφορετικούς πολιτισμούς, λόγω άγνοιας των χωρικών αναγκών των άλλων (Hall, 1966). Βέβαια, το ανεβασμένο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο μπορεί να υπερπηδήσει τις αποστάσεις που χρησιμοποιούνται από λόγους πολιτιστικών διαφορών (2017α; 2017β; 2017γ; 2017δ; 2017ε; 2017στ; 2017ζ; 2018α; 2021), αφού και παιδιά χαμηλής και μέσης κοινωνικής τάξης και των δύο φύλων του ίδιου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου χρησιμοποιούν, ανεξάρτητα από τις φυλετικές διαφορές, τις ίδιες αποστάσεις στην αλληλεπίδρασή τους (Scherer, 1974).

Αλλά και «οι συνθήκες υπό τις οποίες βρίσκεται κάθε φορά το άτομο φαίνεται ότι επηρεάζουν και τον προσωπικό χώρο» (Συγκολλίτου, 1993-4, 40). Οι αποστάσεις διαφοροποιούνται σε σχέση με την ποιότητα και την ποσότητα των ερεθισμάτων που ανταλλάσσονται, καθώς και στην ίδια (την αμερικανική) κοινωνία οι ομάδες (Ισπανοί, Αφρικανοί, Ασιάτες κ.ά.) χρησιμοποιούν διαφορετικές μεταξύ τους νόρμες, δηλαδή η χωρική συμπεριφορά παρουσιάζει, παράλληλα με τις ατομικές διαφορές μέσα στο ίδιο πολιτιστικό πλαίσιο, μεγάλες διαφορές, μεταξύ των διάφορων τέτοιων πλαισίων, λόγω των διαφορετικών νορμών μέσα στα διάφορα πολιτιστικά πλαίσια, κατά τους αισθητήριους τρόπους που θεωρούνται κατάλληλοι και χρησιμοποιούνται για επικοινωνία (Hall, 1966). Ο προσωπικός χώρος είναι, έτσι κι αλλιώς, μια μορφή επικοινωνίας (Δημουλάς κ.ά., 2018α; 2018β; 2021) και, μ’ αυτή την έννοια, η απόσταση των ατόμων καθορίζει την ποιότητα και την ποσότητα των ερεθισμάτων που ανταλλάσσονται (π.χ., απτική επικοινωνία μπορεί να συμβεί μόνο σε μεγάλη εγγύτητα) και προσδιορίζει το είδος των σχέσεων (οικείες ή όχι) μεταξύ των ατόμων και των δραστηριοτήτων που μπορούν να λάβουν χώρα (π.χ., η ερωτική δραστηριότητα δεν μπορεί να συμβεί μεταξύ ατόμων που βρίσκονται σε απόσταση μεταξύ τους) (Hall, 1964; 1966). Τα άτομα αναφέρουν ότι αισθάνονται πιο άνετα όταν στέκεται κοντά τους ένα φιλικό παρά ξένο άτομο (Sundstrom & Altman, 1976; Συγκολλίτου, 1992; 1993-4, 40). «Γενικά, οτιδήποτε συνδέεται με μεγαλύτερη έλξη μεταξύ των ατόμων (π.χ. η ομοιότητα), συνδέεται ταυτόχρονα και με μικρότερες αποστάσεις στην αλληλεπίδραση. Η συναισθηματική σχέση επίσης επηρεάζει το μέγεθος του προσωπικού χώρου των ατόμων» (Συγκολλίτου, 1993-4, 40). Το θετικό συναίσθημα, η έλξη και η φιλία συνδέονται με μικρότερο ζωτικό προσωπικό χώρο (Sundstrom & Altman, 1976; Δημουλάς κ.ά., 2021).

Συμπέρασμα

Η ανάγκη για περισσότερο ζωτικό προσωπικό χώρο, μέσα στην τάξη, είναι υπαρκτή. Τα παιδιά είναι πάρα πολλά, μέσα στην αίθουσα. Αν υπολογισθεί, ότι, τουλάχιστον στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, το παιδί συμπεριφέρεται πλέον ως ενήλικος, τα παιδιά μας, στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, έχουν τις ίδιες ακριβώς ανάγκες για τέτοιο χώρο, όπως οι μεγάλοι, εμείς. Αρκεί να φανταστούμε την ορμή με την οποία πετάγονται έξω, με το χτύπημα του κουδουνιού για διάλειμμα, μην υπολογίζοντας κανένας κανέναν, την ώρα που βγαίνουν, για το τι μπορεί να συμβεί, για να καταλάβουμε το πρόβλημα. Όταν τα παιδιά κάθονται, θέλουν γύρω τους τουλάχιστον ενός μέτρου απόσταση από τους άλλους. Σ’ αυτό θα πρέπει να προστεθεί, ότι υπάρχουν και οι διάδρομοι μετακίνησης, τουλάχιστον 4-5, που πρέπει, επίσης, να είναι φαρδείς. Η απόσταση από την έδρα του δασκάλου θα πρέπει να είναι μεγαλύτερη. Ο χώρος που οδηγεί στην πόρτα πρέπει να είναι μεγάλος και άνετος. Υπολογιζομένου, ότι τα σύγχρονα σχολεία διαθέτουν, συνήθως, ευρείες αίθουσες, η ίδια ψυχολογία εξόδου από την αίθουσα μας επιβάλλει μείωση του αριθμού των παιδιών.

Ευχαριστίες

Ιωάννη Κωνσταντινίδη, Χριστίνα Πατσιώρα, Χρήστο Μπαμπαλή, Ζησοπούλου Βασιλική.

Αναφορές

Ahmed, S.M.S. (1979). Invasion of personal space: A study of departure time as affected by sex of the intruder and saliency condition. Perceptual and Motor Skills, 49, 85-6.

Aiello, J.R. (1987). Human spatial behavior. In D. Stokols & J. Altman (Eds.), Handbook of environmental psychology (vol. 1). New York: John Wiley and Sons.

Aiello,J.R., & Cooper, R.E. (1979). Personal space and social affect: A developmental study. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development. San Francisco.

Aiello, J.R., & Jones, S.E. (1971). A field study of the proxemic behavior of young school children in three subcultural groups. Journal of Personality and Social Psychology, 19, 351-356.

Aiello, J.R., & Thompson, D.E. (1980). Personal space, crowding and spatial behavior in a cultural context. In I. Altman, & J.F. Wohlwill (Eds.), Environment and culture. New York: Plenum Press.

Altman, I., & Vinsel, A.M. (1977). Personal space: An analysis of E.T. Hall's proxemics framework. In I. Altman, and J.F. Wohlwill, (Eds.), Human behavior and environment: Advances in theory and research (vol. 1). New York: Plenum Press.

Baxter, J.C. (1970). Interpersonal spacing in natural settings. Sociometry, 33, 444-456.

Brady, A.T., & Walker, M.B. (1978). Interpersonal distance as a function of situationally induced anxiety. British Journal of Social and Clinical Psychology, 17, 127-133.

Booraem, C.D., Flowers, J., Bodner, G., Satterfied, D. (1977). Personal space variations as a function of criminal behavior. Psychological Reports, 41, 1115-1121.

Buchanan, D.R., Juhnke, R., Goldman, M. (1976). Violation of personal space as a function of sex. Journal of Social Psychology, 99, 187-192.

Castell, R. (1970). Effect in familiar and unfamiliar environments on proximity behavior of young children. Journal of Experimental Child Psychology, 9, 342-347.

Cochran, G.D., Hale, W.D., Hissam (1984). Personal space requirements in indoor vs. outdoor locations. Journal of Personality, 111, 137-140.

Cochran, G.D., & Urbanczyk, S. (1982). The effect of availability of vertical space on personal space. Journal of Psychology, 111, 137-140.

Dabbs, J.M. JR, & Stokes, N.A. (1975). Beauty is power: The use of space on the sidewalk. Sociometry, 38, 551-557.

Duke, M.P., & Nowicki, S. (1972). A new measure and social learning model for interpersonal distance. Journal of Experimental Research in Personality, 6, 119-132.

Evans, G.W., & Howard, R.B. (1973). Personal space. Psychological Bulletin, 80, 334-344.

Frieze, I.H., & Ramsey, S.J. (1976). Nonverbal Maintenance of Traditional Sex Roles. Journal of Social Issues, 32 (3), 133-41.

Gifford, R. (1982). Projected interpersonal distance and orientation choices: Personality, sex, and social situation. Social Psychology Quarterly, 45, 445-452.

Gifford, R. (1987). Environmetal Psychology. Principles and practice. Massachusetts, Allyn and Bacon, Inc.

Hall, E. (1964). Silent assumptions in social communication. Disorders of Communication, 42, 41-55.

Hall, E.T. (1966). The hidden dimension. New York: Doubleday.

Harris, B., Luginbuhl, J.E.R., Fishbein, J.E. (1978). Density of personal space in a field setting. Social Psychology, 41, 350-353.

Haydunk, L.A. (1981). The shape of personal space: An experimental investigation. Canadian Journal of Behavioural Science, 123, 87-93.

Hayduk, L.A. (1983). Personal space: where we now stand. Psychological Bulletin, 94, 293-335.

Holahan, C.J. (1982). Environmental Psychology. Random House, New York.

Ittelson, W.H., Proshansky, H.M., Rivlin, L.G., Winkel, G.H. (1974). An intoduction to environmental Psychology. Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York.

Hendricks, M., & Bootzin, R. (1976). Race and sex as stimuli for megative affect and physical avoidance. Journal of Social Psychology, 98, 111-120.

Henley, N.M. (1977). Body politics. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.

Karabenick, S., & Meisels, M. (1972). Effects of performance evaluation on interpersonal distance. Journal of Personality, 40, 257-86.

Knowles, E.S. (1980). Convergent validity of personal space measures: Consistent results with low intrecorrelations. Journal of Nonverbal Behavior, 4, 240-248.

Lafrance, M., & Mayo, C. (1976). Racial differences in gaze behavior during conversations: Two systematic observational studies. Journal of Personality and Social Psychology, 33, 547-552.

Leibman, M. (1970). The effects of sex and race norms on personal space. Environment and Behavior, 2, 208-246.

Lombardo, J.P. (1986). Interaction of sex and sex role in response to violations of preferred seating arrangements. Sex Roles, 15, 173-183.

Love, K.D., & Aiello, J.R. (1980). Using projective techniques to measure Scientific interaction distance: A methodological note. Personality and Social Psychology Bulletin, 6, 102-104.

McAndrew, F.T. (1993). Environmental Psychology. California, Brooks/Cole publishing Company.

Nesbitt, P.D., & Steven, G. (1974). Personal space and stimulus intensity at a Southern California amusement park. Sociometry, 37, 105-15.

O' Neal, E.C., Brunault, M.A., Carifio, M.S., Troutmine, R., Epstein, J. (1984). Effect of insult upon personal space preferences. Journal of Nonverbal Behavior, 5, 56-62.

Proshansky, H.M., & Fabian, A.K. (1987). The development of place identity in the child. In C.S. Weistein, & T.G. David, Spaces for children, The built environment and child development (pp 21-40). New York: Plenum Press.

Proshansky, H.M., Fabian, A.K., Kaminoff, R. (1983). Placeidentity: Physical world socialization on the self. Journal of Environmental Psychology, 3, 57-83.

Rustemli, A. (1986). Male and Female personal space needs and escape reactions under intrusion: A Turkish sample. International Journal of Psychology, 21, 503-11.

Sanders, J.L., Hakky, V.M., & Brizzolara, M.M. (1985). Personal space amongst Arabs and Americans. International Journal of Psychology, 20, 13-17.

Scherer, S.E. (1974). Proxemic behavior of primary school children as a function of their socioeconomic class and subculture. Journal of Personality and Social Psychology, 29, 800-805.

Smetana, J., Bridgeman, D.L., Bridgeman, B. (1978). A field study of interpersonal distance in early childhood. Personality and Social Psychology Bulletin, 4, 309-313.

Strube, M.J., & Werner, C.M. (1982). Interpersonal distance and personal space: A conceptual and methodological note. Journal of Nonverbal Behavior, 6, 163-170.

Strube, M.J., & Werner, C.M. (1984). Personal space claims as a function of interpersonal threat : The mediating role of need for control. Journal of Nonverbal Behavior, 8, 195-209.

Sundstrom, E., & Altman, I. (1976). Interpersonal relationship and personal space: Research review and theoretical model. Human Ecology, 4, 47-67.

Sussman, N.M., & Rosenfeld, H.M. (1982). Touch, justification, and sex: Influence of the aversiveness of spatial violation. Journal of Social Psychology, 106, 215-25.

Tennis, G.H., & Dabbs, J.M. (1975). Sex, setting, and personal space: First grade through college. Sociometry, 38, 385-394.

Wittig, M.A., & Skolnick, P. (1978). Status versus warmth as determinants of sex differences in personal space. Sex Roles, 4, 493-503.

Γιουνγκ, Κ. (χ.χ.). Ο άνθρωπος και τα σύμβολά του. Μτφρ. Αντιγόνη Χατζηθεοδώρου, επιμ. Τζων Φρήμαν΄. Αθήνα: εκδ. Αρσενίδη, 21, 158, 165, 199, 213-7, 225, 227-240-9, 259, 189, 299, 302.

Δημουλάς, Κ.Β. (1990). Ψυχοπαθολογία Ι: οι αιτίες. Λάρισα: Έκδοση Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (Σχολή Επαγγελμάτων Υγείας και Πρόνοιας / Τμήμα Νοσηλευτικής) Λάρισας.

Δημουλάς, Κ.Β. (1993). Ψυχολογία. Λάρισα: Έκδοση ό.π. Ιδρύματος (/ Τμήμα Ιατρικών Εργαστηρίων) Λάρισας, Σεπτέμβρης - Οκτώβρης.

Δημουλάς, Κ.Β (1994). Τουριστική Ψυχολογία – Γιατί ταξιδεύουμε. Λάρισα: Το Βήμα του Γεωπονικού Συλλόγου Λάρισας, 9, 24-28.

Δημουλάς, Κ.Β. (1996). «Αντρική» και «γυναικεία» ή «αρσενική» και «θηλυκή» συμπεριφορά; (Σοβαρά πειραματικά λάθη στο χώρο των ψυχολογικών ερευνών). Νέα Αγγελία και Διαφήμιση, 4-5, 5, 10.

Δημουλάς, Κ.Β. (1999). «Manly» and «womanly» or «male» and «female» behaviour. (Serious experimental mistakes in the area of psychological researches concerning psychological assessment. Acta of 5th European Conference on Psychological Assessment, 252-9. Σπέτσες, Αύγουστος.

Δημουλάς, Κ.Β. (2005). Η προσβολή του ζωτικού προσωπικού χώρου ως αιτία της επιθετικότητας στην τάξη. Αρχείο (προς έκδοση / υπεύθυνος: Διονύσης Λουκέρης) Προγράμματος «Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης» Παιδαγωγ. Ινστιτούτου. Αθήνα.

Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., Βέλλιου, Έ., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ. (2021). Αυτοαποστασιοποίηση για τον κίνδυνο μόλυνσης από τον κορωνοϊό. Σχεδιασμός έρευνας, υλοποιούμενης, κατόπιν [δι' επιστολής Προέδρου της Επιτροπής Λοιμώξεων του Νοσοκομείου (θέμα 52/ 27.05.2021) αν. καθηγητή Παθολογίας / Λοιμωξιολογίας Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Συμεών Μεταλλίδη] έγκρισης [απόφαση (υπ' αριθμόν 10η/ 12.05.2021) Επιστημονικού Συμβουλίου και έγγραφο (με αριθμό πρωτοκόλλου 12640/6.4.2021) Διοικητικού Συμβουλίου Πανεπιστημιακού Γενικού Νοσοκομείου Θεσσαλονίκης ΑΧΕΠΑ], ως διεξαγωγή, από Λάμπρο Ταμπακά και Ελένη Ιωσηφίδου, και επισυναγωγή των συλλεχθησομένων στοιχείων στην έδρα της Κοινωνικής Συνεταιριστικής Οργάνωσης Κοινωνικής και Συλλογικής Ωφέλειας «Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων», για επεξεργασία, με την βοήθεια, στο καθαρά τεχνικό μέρος, από Δημήτρη Λιόβα, Χρήστο Πολύζο, Ιωάννη Κάτση και Χρήστο Σαλογιάννη, και κοινοποίηση των αποτελεσμάτων στο ΑΧΕΠΑ, για την όποια εκμετάλλευση.

Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., Βέλλιου, Έ., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ., Γιαννούλα, Μ., Δήμου, Α., Αγραφιώτη, Ν.-Φ., Ζαμπάκας, Κ., Δημάκας, Δ., Γιαννούλας, Χ., Ζαμπέτογλου, Γ., Ζησόπουλος, Π., Σεΐδου, Ει., Δροσινού, Ει.-Χ., Οικονόμου, Α., Ξαγραμμενάκος, Σ., Θηβαίου, Σ., [διαγραφή, λόγω αήθους αντιδεοντολογικής συμπεριφοράς], Παπαπαρίση, Σ., Βλάνδου, Ι. (2018α). Εκδήλωση της αλληλεπίδρασης των ανθρώπων, στον χώρο τους, σε συνθήκες συνωστισμού (χωροψυχοβιολογία). Πρόγραμμα (15/17) και Πρακτικά (19, 607-18) Πανελλήνιου Συνεδρίου και Workshop «ΑΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΛΑΣΗ & ΑΝΑΠΤΥΞΗ: Πολιτισμός – Τουρισμός – Αγορά Ακινήτων» (Εργαστήριο Μορφολογίας και Σχεδιασμού Αστικού Χώρου και οι καθηγητές του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Αστική Ανάπλαση και Ανάπτυξη» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας», Βόλος και συνεδριακό κέντρο Μονής Πάου Αργαλαστής, 29.6-1.7.2018).

Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., Βέλλιου, Έ.Κ., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ., Γιαννούλα, Μ., Δήμου, Α., Αγραφιώτη, Ν.-Φ., Ζαμπάκας, Κ., Δημάκας, Δ., Γιαννούλας, Χ., Ζαμπέτογλου, Γ., Ζησόπουλος, Π., Σεΐδου, Ει., Δροσινού, Ει.-Χ., Οικονόμου, Α., Ξαγρεμμενάκος, Σ., Θηβαίου, Σ., [άμεση διαγραφή, λόγω αήθους αντιδεοντολογικής συμπεριφοράς], Παπαπαρίση, Σ., Βλάνδου, Ι. (2018β). Η προσβολή του ζωτικού προσωπικού χώρου, πρωταρχική αιτία επιθετικότητας, στους ανθρώπους (χωροψυχοβιολογία). Αρχείο (επιστολές τους: 13.3.'18, 1222μ.μ., 25.4.'18, 135μ.μ.)

Πανελλήνιου Συνεδρίου και Workshop «ΑΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΛΑΣΗ & ΑΝΑΠΤΥΞΗ: Πολιτισμός – Τουρισμός – Αγορά Ακινήτων», ό.π…

Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., (Β.Μ.: εξεβλήθη), («ευχαριστίες», 177:) Βέλλιου, Έ.Κ., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ. (2017α). Εκδήλωση της αλληλεπίδρασης από την πυκνότητα των μαθητών στην τάξη. Πρακτικά 2ου Συνεδρίου Εκπαιδευτικών Δυτικής Μακεδονίας «Σχολείο για μια σύγχρονη κοινωνία αληλεγγύης» (Θεματικός άξονας 1: Ο μαθητής και οι ανάγκες του στο πλαίσιο της σύγχρονης κοινωνίας) (Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Μακεδονίας, σε συνεργασία με τους Σχολικούς Συμβούλους, τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Μακεδονίας και τους Συλλόγους Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα 26-7.5), Α΄ τόμος, 171-80.

Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., (Β.Μ.: εξεβλήθη), («ευχαριστίες», 187:) Βέλλιου, Έ.Κ., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ. (2017β). Η συνοχή της τάξης ως πρόβλημα στην διαχείριση των προβλημάτων της τάξης από τον δάσκαλο. Πρακτικά 2ου Συνεδρίου Εκπαιδευτικών Δυτικής Μακεδονίας, ό.π., Α΄ τόμος, 181-90.

Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., Φραγκούλης, Α., («ευχαριστίες», 207:) Βέλλιου, Έ.Κ., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ. (2017γ). Η προσβολή του ζωτικού προσωπικού χώρου ως παράγων επιθετικότητας στην τάξη. Πρακτικά 2ου Συνεδρίου Εκπαιδευτικών Δυτικής Μακεδονίας, ό.π. Α΄ τόμος, 201-13.

Δημουλάς, Κ.Β., [(«Ευχαριστίες», 71:) Παπαδημητρίου, Θ.Ευ., Δημουλάς, Ευ.Κ., Βέλλιου, Έ.], (ό.π.), Οικονόμου, Α., Ζαμπάκας, Κ., Θηβαίου, Σ., Ξαγρεμμενάκος, Σ. (2017δ). Διαπολιτισμική θεώρηση σχέσεων ζωτικού προσωπικού χώρου. Πρακτικά 2ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Επιστήμες της Εκπαίδευσης «Το σχολείο ας αγκαλιάσει την κοινωνία»» (Ένωση Ελλήνων Φυσικών και ΑΜΚΕ «Σιαμπανόπουλος, ο Κοζανίτης», Κοζάνη 24-5.6.2017), Τόμος 2, Περιεχόμενα (εντύπως: 2/2, ηλεκτρονικά: 7/7, στα Πρακτικά: 1/5), 69-73.

Δημουλάς, Κ.Β., [(«Ευχαριστίες», 86:) Παπαδημητρίου, Θ.Ευ., Δημουλάς, Ευ.Κ., Βέλλιου, Έ.], (ό.π.), Μ., Εξάρχου, Β., Τρίγκας, Ι., Αγραφιώτη, Φ.- Ν., Πούρικας, Χ. (2017ε). Η προσβολή του ζωτικού προσωπικού χώρου ως αιτία επιθετικότητας στην τάξη του σχολείου. Πρακτικά 2ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Επιστήμες της Εκπαίδευσης «Το σχολείο ας αγκαλιάσει την κοινωνία»», ό.π., (ηλεκτρονικά: 6/7), 83-7.

Δημουλάς, Κ.Β., [(«Ευχαριστίες», 194:) Παπαδημητρίου, Θ.Ευ., Δημουλάς, Ευ.Κ., Βέλλιου, Έ.], (ό.π.), Εξάρχου, Β., Τρίγκας, Ι., Αγραφιώτη, Φ.- Ν., Πούρικας, Χ. (2017στ). Το πρόβλημα ασφυξίας του ζωτικού προσωπικού χώρου μέσα σε μια τάξη σχολείου. Πρακτικά 2ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Επιστήμες της Εκπαίδευσης «Το σχολείο ας αγκαλιάσει την κοινωνία»» ό.π., (στα Πρακτικά: 3-4/5), 192-6.

Δημουλάς, Κ.Β., [(«Ευχαριστίες», 302:) Παπαδημητρίου, Θ.Ευ., Δημουλάς, Ευ.Κ., Βέλλιου, Έ.], (ό.π.), Μ., Εξάρχου, Β., Τρίγκας, Ι., Αγραφιώτη, Φ.- Ν., Πούρικας, Χ. (2017ζ). Χωροψυχοκοινωνική σημασία της τάσης επέκτασης του ζωτικού προσωπικού χώρου. Πρακτικά 2ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Επιστήμες της Εκπαίδευσης «Το σχολείο ας αγκαλιάσει την κοινωνία»», ό.π., (στα Πρακτικά: 5/5), 299-303.

Συγκολλίτου, Έ. (1989). Οικολογική μελέτη της συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής ηλικίας. Διδακτορική Διατριβή. Παράρτημα Επ. Επετηρίδας Φιλοσ. Σχολής, Τόμ. Α, 2, 1-274.

Συγκολλίτου, Έ. (1992). Η πυκνότητα της σχολικής τάξης. Οι συνέπειές της στη συμπεριφορά. Ψυχολογικά Θέματα, 5, 3, 211-223.

Συγκολλίτου, Έ. (1993-4). Εισαγωγή στην περιβαλλοντική Ψυχολογία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ψυχολογίας. Έκδοση: Υπηρεσία Δημοσιευμάτων, Πανεπιστημιακό έτος, 32-69.

Ανάπτυξη επιθετικότητας, λόγω συνωστισμού, στην τάξη

Δημουλάς Κωνσταντίνος
Φιλόλογος – Νομοπολιτικός – Θεολόγος, Ψυχολόγος (Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας / Ψυχολογίας, [Πειραματικής, Γνωστικής, Εξελικτικής, Σχολικής] και Κοινωνικής – Κλινικής Ψυχολογίας), MSc [Ψυχοανάλυσης και] Κοινωνικής – Κλινικής / Κλινικής Ψυχολογίας, Δρ (Ι.Κ.Υ.) [Κλινικής Παιδονευροψυχολογίας και] Ψυχιατρικής Κλινικής Ψυχολογίας, Ερευνητής Βιοψυχοανάλυσης, επί τιμή Α΄ Σχολικός Σύμβουλος Φιλολόγων, πρ. αν. Δ/ντής Περιφερειακού Επιμορφωτικού Κέντρου Εκπ/κών Θεσσαλίας,
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
dimoulask@yahoo.gr

Δημουλάς Ευριπίδης
Ηλεκτρολόγος Μηχανικός και Μηχανικός Υπολογιστών, MSc Παραγωγής και Διαχείρισης Ενέργειας και Διοίκησης Επιχειρήσεων για στελέχη (Executive MBA)
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
Euripides5@hotmail.com

Βέλλιου Έλλη
Εικαστικός εκπαιδευτικός, MSc Τέχνη και Δημόσιος χώρος
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
elli.velliou@yahoo.gr

Παπαδημητρίου Θεοδώρα
Καθηγήτρια Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας,
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
dorapapadim@gmail.com

Δημάκας Δημήτριος
Δρ Γεωπόνος Φυτικής Παραγωγής και Αγροτικού Περιβάλλοντος,
MSc Αυτοματισμού Αρδεύσεων, Γεωργικών Κατασκευών και Εκμηχάνισης της Γεωργίας,
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
dimakasdim@gmail.com

Ζαμπέτογλου Γεώργιος
Εκπαιδευτικός Ρομποτικής και Μηχανικός Πληροφορικής,
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
gzabetoglou@yahoo.gr

Λιόβας Δημήτριος
Εκπαιδευτικός Ηλεκτρολόγος Μηχανικός και Μηχανικός Υπολογιστών / Πληροφορικός,
MSc Εκπαίδευσης Ενηλίκων και
Σύγχρονων Περιβαλλόντων Μάθησης και παραγωγής διδακτικού υλικού
Υπεύθυνος Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών
Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Λάρισας
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
liovasjim@yahoo.gr

Πολύζος Χρήστος
Οικονομολόγος, Επενδυτικά προγράμματα ΕΣΠΑ, υ. MSc
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»

xrpolyzos@gmail.com

Κάτσης Ιωάννης
Οικονομολόγος / ψηφιακό marketing
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
ioanniskats@hotmail.com

Σαλογιάννης Χρήστος
Μηχανολόγος Μηχανικός Τεχνολογικής Εκπαίδευσης
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
salogiannis_christos@yahoo.gr, salochristos@yahoo.gr

Περίληψη

Ο ζωτικός προσωπικός χώρος δεν είναι αφηρημένη έννοια, αλλά (από την σύλληψη, κιόλας) πραγματικότητα, η οποία, μέσα από τον πολυπαραγοντισμό της (θέση στον χώρο, φύλο, ηλικία, αλληλεπίδραση φύλου και ηλικίας, φυλετική καταγωγή, πολιτισμός, συνθήκες, καταστάσεις, σχέσεις, κοινωνική θέση, ανατροφοδότηση κ.λπ.), παράγει αποτελέσματα. Ο (κυριολεκτικός αλλά και ιδεολογικός) ιδιωτικός αυτός χώρος θεωρείται από το άτομο απαραβίαστος. Ο φόβος της παραβίασής του οδηγεί το άτομο σε διαρκή ετοιμότητα με μια επιθετικά αμυντική στάση έναντι των άλλων, προκαλώντας συμπεριφορές προκαταβολικής διεκδίκησης, η δε προσβολή του φέρνει αντιδράσεις επίθεσης ή έστω άμυνας ή φυγής, που όμως είναι προσωρινή, καθώς το βίωμα από το τραύμα της σύγκρουσης δεν πεθαίνει, αλλά καραδοκεί για την ευκαιρία να εκδηλωθεί υπό προσφορότερες συνθήκες, προς ανάκτηση του χαμένου κέρδους. Η σχέση του ατόμου με τον χώρο του μεταφράζεται στην συμπεριφορά του μέσα σ' αυτόν. Η διαπλοκή των ζωτικών προσωπικών χώρων των παιδιών μέσα σε μια τάξη εκφράζεται σε επιθετικές αλληλοδράσεις.

Λέξεις κλειδιά: ζωτικός προσωπικός χώρος, συνωστισμός, τάξη, επιθετικότητα, αντίδραση φυγής

Εισαγωγή

Η έρευνα είναι βιβλιογραφική. Το ενδιαφέρον, για την εκπόνησή της, ξεκίνησε ύστερα από τα προβλήματα και την μεγάλη συζήτηση, που είχε ανοίξει, πέρυσι την άνοιξη, λόγω του μεγάλου κινδύνου από την πανδημία, εξ αιτίας της συνύπαρξης μεγάλου αριθμού παιδιών στην τάξη (Δημουλάς κ.ά., 2021). Ο συνωστισμός, γενικά, επιφέρει, ούτως ή άλλως, ψυχολογικά προβλήματα (Δημουλάς, 2005). Η αιτία τους, όπως έχει ευρεθεί από άλλες, παλαιότερες, έρευνες (Hall, 1963, στον Hall, 1966), εδράζεται στην προσβολή του ζωτικού προσωπικού χώρου, που όλοι μας χρειαζόμαστε, γύρω μας, ακόμα και όταν δεν ομολογούμε την ανάγκη μας αυτή (Δημουλάς κ.ά., 2017α-ζ; 2018α-β). Η ανάγκη αυτή είναι κοινή, σε όλο το ζωικό βασίλειο (Δημουλάς, 2005). Ο άνθρωπος δεν θα μπορούσε να είναι χωρίς την ανάγκη αυτή (Συγκολλίτου 1993-4; Αναγνωστοπούλου, 1994). Ακόμα και όταν δεν την καταλαβαίνουμε, αυτή λειτουργεί υπόγεια και μας φέρνει σε ασυνείδητες ρήξεις με τους γύρω μας. Στόχος της έρευνας είναι να αναδειχθεί πώς λειτουργεί η ανάγκη αυτή.

Ανάπτυξη επιθετικότητας, λόγω συνωστισμού, στην τάξη

Η σχέση του ατόμου με το χώρο του μεταφράζεται στη συμπεριφορά του μέσα σ' αυτόν, η οποία συνίσταται κυρίως στον έλεγχο του χώρου αυτού, τον οποίο και απαιτεί για τον εαυτό του, πράγμα που τον κάνει να είναι συνεχώς σε μια επιθετικά αμυντική στάση έναντι των γύρω του, τους οποίους και βλέπει – είναι δεν είναι έτσι – ως επιβουλείς του χώρου του αυτού (Edney, 1974). Κάθε άτομο έχει το δικό του ατομικό χώρο, μια δικιά του περιοχή

γύρω από το σώμα του (Hall, 1964; Sommer, 1969; Baxter & Rozelle, 1975) και η παραβίαση του χώρου αυτού προκαλεί στο άτομο αντιδράσεις άμυνας και προληπτικής διεκδίκησης (Baxter & Rozelle, 1975). Προσωπικός χώρος (Συγκολλίτου, 1989; 1993-4; Δημουλάς κ.ά., 2021) είναι η περιοχή γύρω από το σώμα του ατόμου στην οποία δεν μπορεί να εισέλθουν οι άλλοι χωρίς να προκληθεί δυσφορία (Sommer, 1969; Hayduk, 1983, Δημουλάς, 1993).

Μέσα σ' ένα κοινωνικό χώρο, αυτός ο χώρος είναι μια υπολογίσιμη παράμετρος την οποία οπωσδήποτε θα πρέπει να έχει λάβει υπόψη του ο καθένας μας (Δημουλάς, 1994). Αν η φυσική απόσταση ξεπεράσει τα καθορισμένα όρια για την περίσταση, τότε προκαλούνται αρνητικές αντιδράσεις, όπως η φυγή (Felipe & Sommer, 1966; Mehrabian, 1968; Sommer, 1969) ή η επίθεση (Jonas, 1984). Καθώς το άτομο προετοιμάζεται για την αντίδραση φυγής ή επίθεσης, το σώμα του μπαίνει σε μια διαδικασία έκτακτης ανάγκης, στην οποία το μυϊκό σύστημα παίζει ρόλο πρωταρχικό, ενώ το κυκλοφοριακό και το αναπνευστικό σύστημα μπαίνουν σε αυξημένη δραστηριότητα για να κρατήσουν τον οργανισμό σε ετοιμότητα (Αναγνωστοπούλου, 1994). Το σώμα, από το στάδιο του συναγερμού, περνάει στο στάδιο της αντίστασης, κατά το οποίο ο οργανισμός έχει ήδη φτάσει στο μέγιστο σημείο ετοιμότητας και χρησιμοποιεί διάφορους μηχανισμούς με στόχο να επιτύχει την καλύτερη δυνατή προσαρμογή, πράγμα που τον εξαντλεί, κι αυτό φαίνεται στην κατάπτωση που παρουσιάζει ήδη ο οργανισμός (Selye, 1976). Η αντίδραση φυγής ή επίθεσης αναφέρεται στη δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα στο νευρικό και ενδοκρινικό σύστημα (κυρίως με την ενεργοποίηση του αυτόνομου νευρικού συστήματος) για να προετοιμάσει το σώμα για τη μάχη ή τη φυγή σε πιο ασφαλές μέρος (Cannon, 1920, στην Αναγνωστοπούλου, 1994), για να το χρησιμοποιήσει ως ορμητήριό του σε καλύτερες γι' αυτό συνθήκες (Καψάλης, 1986; Δημουλάς, 1993; 1994; 2005; Δημουλάς κ.ά., 2021;). Η επιθετική συμπεριφορά είναι, κατά συνέπεια, ένα ενστικτώδες σύστημα του οποίου η ενέργεια συσσωρεύεται στον οργανισμό χωρίς να είναι αναγκαία η μεσολάβηση εξωτερικών ερεθισμάτων, αναγκαία όμως είναι η περιοδική απελευθέρωση του οργανισμού από το συσσωρευμένο επιθετικό δυναμικό, λειτουργία που προϋποθέτει συνήθως την ύπαρξη ειδικών ερεθισμάτων (Lorenz, 1966). Όμως, η αντίδραση ενός ατόμου εξαρτάται κατά κύριο λόγο από τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται και την ερμηνεία που δίνει ένα άτομο στο στρεσσογόνο ερέθισμα (Lazarus, στην Αναγνωστοπούλου, 1994).

Σίγουρα, η αντίδραση του οργανισμού δεν είναι άμεση και αυτόματη (Δημουλάς κ.ά, 2017α; 2017β; 2017γ; 2017δ; 2017ε; 2017στ; 2017; 2018α), αλλά, αντίθετα, η επίγνωση και η συνειδητοποίηση του ατόμου ότι βρίσκεται κάτω από στρες είναι σημαντική για την πρόκληση ανάλογων αντιδράσεων (Mason, 1975, στην Αναγνωστοπούλου, 1994). Η συμπεριφορά αυτή περιλαμβάνει την αναζήτηση πληροφοριών, σχετικά με την κατάσταση που προέκυψε, και την άμεση ανάληψη δράσης ή την καταστολή της δράσης και την προσπάθεια καθησυχασμού, με τη χρησιμοποίηση άλλων μηχανισμών άμυνας (Lazarus & Falkman, 1984, στην Αναγνωστοπούλου, 1994), οι οποίοι, βεβαίως, δεν λύνουν το πρόβλημα, απλά το κοιμίζουν (Κωσταράς, 1973). Η (προσωρινή) αδυναμία του οργανισμού να αντιδράσει κάνει το άτομο παθητικό στην αντιμετώπιση του στρες, του προσθέτει καθυστέρηση στο να μάθει να αντιμετωπίζει το στρες, τον κάνει ανόρεχτο και τον αδυνατίζει (Seligman, 1975, στην Αναγνωστοπούλου, 1994). Αυτό επιδεινώνεται, όταν το άτομο είναι πεπεισμένο πως, ό,τι και να κάνει, δεν μπορεί, έτσι κι αλλιώς, να επηρεάσει το αποτέλεσμα μιας κατάστασης (Seligman, 1967; 1968; 1975, στην Αναγνωστοπούλου, 1994).

Βέβαια, οι περισσότεροι ερευνητές συγκλίνουν στην άποψη ότι ο έλεγχος μειώνει την αρνητική επίδραση του στρεσσογόνου ερεθίσματος, αλλά η δυνατότητα πρόσβασης σε μια αντίδραση, η οποία μπορεί άμεσα να επιδράσει ή να τροποποιήσει τα χαρακτηριστικά μιας στρεσσογόνου κατάστασης, είναι το ίδιο υπαίτια για τέτοια συμπεριφορά και, πολλές φορές, η δυνατότητα επιλογής μεταξύ διάφορων τρόπων δράσης αυξάνει το στρες και προκαλεί σύγχυση και αδυναμία επιλογής (Theorell κ.ά., 1985, στην Αναγνωστοπούλου, 1994). Το άτομο ακινητοποιείται, καθώς δεν μπορεί να αποφασίσει μεταξύ των διάφορων

εναλλακτικών λύσεων (Κορναράκης, 1970). Πλην, δεν έχει τόση σημασία αν το άτομο όντως έχει τον έλεγχο επί της στρεσσογόνου κατάστασης, αλλά η υποκειμενική αίσθηση του ατόμου ότι μπορεί να ελέγξει την κατάσταση, πράγμα που φέρνει άγχος, έναντι του οποίου το άτομο καταλήγει, αμυνόμενο, σε άρνηση, ότι όντως μπορεί να έχει τον έλεγχο της κατάστασης αυτής, αφηνόμενο στην ιδέα ότι, ό,τι συμβεί (καθώς το ίδιο τίποτε πια δεν μπορεί να κάνει για να μη συμβεί), είναι πέρα από τις δυνατότητές του να το ελέγξει, ότι ήταν μοιραίο (Theorell κ.ά., 1985, στην Αναγνωστοπούλου, 1994; Δημουλάς κ.ά., 2021).

Για την αποφυγή ακριβώς ποικιλίας στρεσσογόνων ερεθισμάτων που συνδέονται με την υπερβολική εγγύτητα είναι απαραίτητη η απόσταση, που πάντα διατηρούμε, ανάμεσα σε μας και στους άλλους (Συγκολλίτου, 1993-4). Η υπερβολική προσέγγιση προς τους άλλους προκαλεί το αίσθημα ότι βομβαρδιζόμαστε από υπερβολικά κοινωνικά και φυσικά ερεθίσματα (π.χ. λεπτομέρειες του προσώπου, οσφρητικά σήματα κ.λπ.), οπότε η απόσταση διατηρείται για την αποφυγή υπερδιέγερσης, λόγω της συνεπαγόμενης υπερφόρτισης του εαυτού μας από «απειλητικές» εισβολές (Evans, 1974). Τον χώρο αυτό γύρω μας τον χρειαζόμαστε, άλλωστε, για να προφυλάξουμε τον εαυτό μας από τις αδιακρισίες των εισβολέων σ' αυτόν, ως μέσο για τη διατήρηση μιας ιδιωτικότητας και ενός κατάλληλου επιπέδου διακριτικότητας (Altman, 1975), προφυλάσσοντας έτσι την ελευθερία της συμπεριφοράς μας από την καταπίεση (Bell et al., 1978). Έτσι, ο ζωτικός προσωπικός χώρος είναι προστατευτικός (Δημουλάς κ.ά., 2017α; 2017β; 2017γ; 2017δ; 2017ε; 2017στ; 2017; 2018α) και χρησιμεύει σαν μια φούσκα, η οποία μας προφυλάσσει από πιθανές συναισθηματικές και φυσικές απειλές, όπως είναι π.χ. οι υπερβολικοί ερεθισμοί, η υπερδιέγερση, που οδηγεί στο στρες, η μη επαρκής διακριτικότητα, η υπερβολική οικειότητα ή η φυσική επίθεση από τους άλλους (Συγκολλίτου, 1989; 1993-4).

Ο προστατευτικός αυτός χώρος χρησιμεύει ως ορμητήριο για την επέκτασή του (Καψάλης, 1986; Δημουλάς, 1994). Είναι μια πραγματικότητα, που συγκρίθηκε με μια «φούσκα χώρου» γύρω από το άτομο, η οποία δημιουργεί ένα αόρατο όριο ανάμεσα στο άτομο και τους εν δυνάμει εισβολείς (Συγκολλίτου, 1983-4). Όπως η πραγματική φούσκα, έτσι και η φούσκα του προσωπικού χώρου είναι σε μεγάλο βαθμό μεταβλητή: Μειώνεται ή μεγεθύνεται σε σχέση με τις ατομικές διαφορές, την αλλαγή συνθηκών και την φύση των ιδιαίτερων διαπροσωπικών σχέσεων (Συγκολλίτου, 1983-4; Δημουλάς, 1994). Η έννοια της φούσκας δίνει έμφαση στην χωρική απόσταση ανάμεσα στα άτομα, καθώς διαπιστώθηκε ότι συμπεριφορές, άλλες από το να κρατάει κανείς απόσταση, όπως π.χ. οπτική επαφή και ο προσανατολισμός του σώματος, χρησιμοποιούνται, επίσης, για να διατηρήσουν τον προσωπικό χώρο (Συγκολλίτου, 1983-4). Δηλαδή, δεν είναι πάντα κυριολεκτικός ο ζωτικός προσωπικός χώρος, αλλά και μεταφορικός, και μπορεί να ισοδυναμεί με την προσπάθειά μας να «είμαστε» (που μπορεί να καλύπτεται κάποτε και από το να μην υπάρχουμε, αν αυτή η ανυπαρξία μας τονίζει όσον γίνεται περισσότερο το ότι «είμαστε»: πολλές φορές η αυτοκτονία έχει τέτοια κίνητρα), που σημαίνει ότι ο ζωτικός προσωπικός χώρος μας μπορεί να αποτελείται και από ιδέες, ιδανικά, απόψεις, κύρος, εκτίμηση, «όνομα» κ.λπ., έτσι, που, τελικά, το να «είμαστε» σημαίνει ολοένα και μεγαλύτερη επέκταση του χώρου μας αυτού, οποιοδήποτε χρώμα και αν πάρει αυτή η επέκταση (Δημουλάς, 1988; 1993; 1994; 2005).

Αλλά και των άλλων οι επιβουλές δεν είναι πάντα κυριολεκτικές, αλλά και μεταφορικές (Δημουλάς, 1993) . Το «κοινωνικό ενδιαφέρον» δεν είναι παρά το να βλέπεις με τα μάτια του άλλου, ν' ακούς με τα αυτιά του άλλου, να νοιώθεις με την καρδιά του άλλου (Παρασκευά - Σακκά, 1976). Ο καθένας μας, τελικά, στην συνάντησή του με τον άλλο, ζει μέσα από αυτόν τον άλλο, που είναι «άλλος», καθ' όσον διαφέρει του υποκειμένου, και που (καθ' όσον η διαφορά αυτή είναι συμπληρωματική) συμβάλλει στην πλήρωση των κενών του υποκειμένου, αίροντας την στέρηση, και (αποτελώντας, πρωταρχικώς, αντικείμενο της ορμής του άλλου προς ηδονή), με την πλήρωσή της, το ικανοποιεί (Δημουλάς κ.ά., 2021). Μόνον έτσι καταφάσκεται από το υποκείμενο, που θέλει τον άλλο, κατά βάθος, μόνον ως μέσον ικανοποίησης των δικών του αναγκών (Δημουλάς, 1993).

Όταν, όμως, ο «άλλος» ανθίσταται στην ικανοποίηση του «εγώ» και προσπαθεί να περιορίσει τον ζωτικό χώρο του, αφού και ο άλλος είναι «εγώ», το οποίο, βεβαίως, θεωρεί τους άλλους ως άλλους, ως μέσα δηλαδή για την δική του ικανοποίηση, η σύγκρουση είναι αναμενόμενη (Δημουλάς κ.ά., 2021). Το στένεμα του προσωπικού χώρου του κάθε ατόμου προκαλεί ένταση στο νευρικό σύστημα (Jonas, 1984,) λόγω «συμπίεσης» των προς δραστηριότητα [ήτοι επιθετικότητα (Thomson, 1964; Winnicott, 1964)] ορμονών του (Παπαδοπούλου & Μαρκουλής, 1986; Καραπέτσας, 1988; Ζαφρανάς και Κάτσιου - Ζαφρανά, 1989). Έτσι, του γίνεται εχθρός (Παπαπέτρου, 1973), που απειλεί την ατομική ελευθερία του, για την διατήρηση της οποίας πρέπει να καταστήσει όλους τους άλλους «αντικείμενα» (Jean Paul Sartre, στον Κουτσογιαννόπουλο, 1971, Δημουλάς κ.ά, 2021).

Ο ψυχικός βίος, διαθέτοντας δυνάμεις και ικανότητες για να εξασφαλίσουν τον οργανισμό απέναντι του περιβάλλοντος ή και να τον οδηγήσουν σε συνεργασία μ' αυτό, για να εγγυηθούν την ύπαρξή του, είναι συνδεδεμένος με το περιβάλλον του, δέχεται παρορμήσεις από τα έξω και αντιδρά κατά τον ένα ή τον άλλο τρόπο (Άντλερ, χ.χ.), έτσι, που, τελικά, η όλη πραγματικότητα καθορίζει την δομή και την λειτουργία του υποκειμένου στην φύση και στην ιστορία (Παπαπέτρου, 1973). Όταν, όμως, οι από έξω επιδράσεις, ως το υπερεγώ που αντιπροσωπεύει την κοινωνική ηθική (Παπαγεωργίου, 1975), συνιστούν, μη επιτρέποντας την ικανοποίηση μιας ορμής (Κωσταράς, 1973), γεγονός δυσάρεστο ή τραυματικό,, για το υποκείμενο, τότε αυτό «απωθείται», από το εγώ του υποκειμένου, στο υποσυνείδητο, και κρατείται εκεί πιεσμένο, ώστε να μην μπορεί να ξαναεισχωρήσει στο συνειδητό (Παρασκευά - Σακκά, 1976). Χωρίς, όμως, να εξαφανίζεται αυτό πράγματι από το ψυχικό πεδίο, αφού η βίαιη εκ μέρους του εγώ αποκοπή του βιώματος της σύγκρουσης της ορμής του υποκειμένου με το υπερεγώ δεν αποκόπτει πράγματι τούτο από την εσωτερική και οργανική του σχέση με το Εγώ, αλλ' οδηγεί στην αφομοίωση του εγώ από το απωθημένο βίωμα (Δημουλάς, 1990; 1993). Το οποίο (βίωμα) το κυριεύει και το κατακτά και το υποδουλώνει, εν αγνοία του (του Εγώ), πράγμα που σημαίνει ότι, ενώ νομίζει η προσωπικότητα ότι είναι κυρία της κατάστασης, είναι, στην πραγματικότητα, υποχείριο του απωθηθέντος βιώματος και ενεργεί σύμφωνα με τις εντολές του (Κορναράκης, 1970). Αυτό έχει, συχνά, συνέπειες και στον βιολογικό οργανισμό (Παρασκευά - Σακκά, 1976; Δημητρίου, 1979-80; Izard, 1971; Lanord, 1974, στο Δημουλάς, 1994), που με τη σειρά του επηρεάζει ανάλογα αυτήν (Δημητρίου, 1979-80; Izard, 1971; Ασπιώτης, 1967), προβάλλοντάς το επί των σχέσεων του ατόμου με άλλους ανθρώπους (Κορναράκης, 1976), Η μορφή των οποίων σχέσεων ενεργεί πλέον (φαύλος κύκλος!) ως ερέθισμα για δικές της, καινούργιες, αντιδράσεις (Horney, 1975, Δημουλάς, 1993; 1994; Δημουλάς κ.ά., 2021).

Έτσι, ο ζωτικός προσωπικός χώρος είναι μάλλον προϊόν δυνάμεων απέναντι τόσο στην αποφυγή, όσο και στην προσέγγιση, και, ως τέτοιο, διαμορφώνει ένα κατάλληλο μέγεθος για τις διάφορες μορφές αλληλεπίδρασης μάλλον, παρά ότι λειτουργεί απλά ως μια άμυνα έναντι εισβολής (Holahan, 1982). Είναι σίγουρο, ότι οι άνθρωποι αρέσκονται στο να είναι, όπως οι σκαντζόχοιροι στον μύθο του Σοπενχάουερ, αρκετά κοντά ώστε να έχουν την θέρμη και την οικειότητα των άλλων, αλλά αρκετά μακριά ώστε να αποφεύγουν τα τσιμπήματα ο ένας του άλλου (Sommer, 1969). Αυτό δικαιολογεί τη συνεχή πάλη του ανθρώπου με τα διλήμματά του προσέγγισης - προσέγγισης, αποφυγής - αποφυγής, προσέγγισης - αποφυγής (Κορναράκης, 1970), που, αν δεν τα λύσει, τον αρρωσταίνουν (Παρασκευόπουλος, 1988). Έτσι, ο ζωτικός προσωπικός χώρος είναι πολύ περισσότερο από μια απλή έννοια (Katz, 1937), αφού, ως μέτρο των αποστάσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων (Hall, 1966), είναι θέμα βιολογίας (Hediger, 1950) και φυσικά, ανθρωπολογίας (Hall, 1968). Καθώς [χωρίς, βέβαια, να είναι θέμα αποκλειστικά ενστικτωδών παραγόντων (Montagu, 1968; Severy et al., 1976; Parke & Slaby, 1983), όσο και αν η ενστικτώδης ενέργεια αποτελεί ουσιώδες μέρος της οργάνωσης των ενστίκτων διατήρησης της ζωής (Lorenz, 1966)], φυσικό (Evans & Howard, 1973) «μέρος μιας εξελικτικής διαδικασίας για τον έλεγχο της επιθετικότητας μεταξύ των ειδών, για την προφύλαξη από απειλές στην

αυτονομία και για τη μείωση του άγχους» (Συγκολλίτου, 1993-4, 42). Σίγουρα, δεν είναι, καθόλου, μόνο προϊόν μάθησης (Duke & Nowicki, 1972; Altman, 1975), αλλά οι βιολογικές καταβολές, μαζί με την μάθηση, θα πρέπει να θεωρούνται συνυπεύθυνοι παράγοντες επιθετικής συμπεριφοράς των ανθρώπων μεταξύ των (Παπαδοπούλου & Μαρκουλής, 1986). Η εισαγωγή του όρου του ζωτικού προσωπικού χώρου από τα ζώα στον άνθρωπο [αντίστροφος ανθρωπομορφισμός (Parke & Slaby, 1983)] στηρίζεται πλέον (βλ. Hinde, 1975) και νευροφυσιολογικά (Δημουλάς, 1988; 1993, 1994; Δημουλάς κ.ά., 2018α; 2018β; 2021).

Σε μια τάξη σχολείου, αυτό είναι εντελώς φανερό: Όσο, βέβαια, η ομάδα είναι μικρή, τα πράγματα για τον δάσκαλο, που προσπαθεί να δι-ιδεί το τι στα γινόμενα, όσο γίνεται πιο έγκαιρα και, οπωσδήποτε, σωστά, για να μπορέσει να διευθετήσει τα της τάξης του (βία, επιθετικότητα, φοβίες κ.λπ.) το ίδιο έγκαιρα και σωστά, είναι σχετικά εύκολα, αλλά, όσο μεγαλώνει ο αριθμός των παιδιών στην αίθουσα, τα πράγματα γίνονται, κάποτε, αδύνατο να τα χειριστεί κανείς έτσι που πρέπει (Δημουλάς, 2005). Αιτία; Ο μεγάλος συνωστισμός, ο οποίος βάζει, γρήγορα ή αργά, την μεγάλη δυσφορία που επιφέρει, στην επιφάνεια.

Συμπέρασμα

Ο συνωστισμός προκαλεί, ανάλογα με την σχέση στην οποία ευρίσκονται τα μέλη της συναναστροφής, αισθήματα δυσφορίας, τα οποία είτε εκφράζονται, αμέσως και ελεύθερα, είτε απωθούνται στο βάθος του ψυχισμού μας, από όπου είτε εκφράζονται πλάγια, με μορφές κοινωνικά αποδεκτές, είτε παραμένουν, καραδοκώντας να βρουν την ευκαιρία να εκφραστούν ως έχουν, αλλά, ως τότε, συνεχώς ανατροφοδοτούμενα, παίρνοντας αγριότερη μορφή εκείνης που είχαν την στιγμή της επαφής, οπότε και προκλήθηκαν. Βέβαια, η κοινωνική συνθήκη της τάξης, με τον καιρό, φαίνεται να είναι ομαλοποιημένη, ωστόσο, η ειρήνη που επικρατεί ανάμεσα στα παιδιά είναι σίγουρα επιφανειακή και λίαν εύθραυστη, καθώς δεν είναι δυνατόν η ανάγκη για ζωτικό προσωπικό χώρο να έχει μηδενιστεί, αφού πρόκειται για βιολογικώς αποδεδειγμένα υπαρκτή ανάγκη, η οποία, μάλιστα, είναι μεγαλύτερη άλλων ηλικιών, λόγω της ανεβασμένης ορμονικής κατάστασής των, έναντι εκείνων. Η μείωση του παραδεδεγμένου αριθμού των παιδιών στην τάξη είναι επιβλητέα.

Ευχαριστίες

Νεφέλη Δερδελάκου, Βασίλειο / Αθανασία Δημουλά, Ζωή Παρδάλη, Μαρία Γιαννούλα.

Αναφορές

Altman, I. (1975). *The environment and social behavior*. Monterey, Calif.: Brooks/Cole.

Baxter, J.C., & Rozelle, R.M. (1975). Nonverbal expression as a function of crowding during a simulated police – citizen encounter. *Journal of Personality and Social Psychology*, *32 (1)*, 40-54.

Bell, P.A., Fisher, J.D., Loomis, R.J. (1978). *Environmental psychology*. Philadelphia: Saunders Company.

Duke, M.P., & Nowicki, S. (1972). A new measure and social learning model for interpersonal distance. *Journal of Experimental Research in Personality*, *6*, 119-132.

Edney, J.J. (1974). Human territoriality. *Pshychological Bulletin, 81*, 959-975.

Evans, G.W. (1974). An examination of the information overload mechanism of personal space. *Man – Enviroment Systems*, *4*, 61.

Evans, G.W., & Howard, R.B. (1973). Personal space. *Psychological Bulletin*, *80*, 334-344.

Felipe, N., & Somer, R. (1966). Invasions of Personal Space. *Social Problems*, *14*, 206-214.

Holahan, C.J. (1982). *Environmental Psychology*. Random House, New York.

Hall, E. (1964). Silent assumptions in social communication. *Disorders of Communication*, *42*, 41-55.

Hall, E.T. (1966). *The hidden dimension*. New York : Doubleday.

Hall, E.T. (1968). Proxemics. *Current Anthropology*, *9*, 83-107.

Hayduk, L.A. (1983). Personal space: where we now stand. *Psychological Bulletin*, *94*, 293-335.

Hediger, H. (1950). *Wild animals in captivity*. London: Butterworth.

Hinde, R.A. (1975). *The bases of social behavior*. New York: McGraw-Hill.

Horney, K. (1975). *Ο νευρωτικός άνθρωπος της εποχής μας*. Μτφρ. Γιώργου Βαμβαλή. Αθήνα: εκδ. Επίκουρος, σειρά Άνθρωπος και Κόσμος 5, κύρια 33-45.

Izard, C. (1971). *The face of emotion*. Appleton – Century - Crofts, New York [Meredith Corporation].

Katz, P. (1937). *Animals and men*. Longmans, Green.

Lorenz, K. (1966). *On aggresion*. New York: Harcourt, Brace and World.

Mehrabian, A. (1968). Inference of attitude from the posture, orientation and distance of a communicator. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *32*, 296-308.

Montagu, M.F. (Ed.) (1968). *Man and aggression*. New York: Oxford University Press.

Parke, R.D., & Staby, R.G. (1983). The development of aggression. In E.M. Hetheringhton (Ed.), *Carmichaels' Manual of Child Psychology*, Vol. IV, New York: Wiley.

Selye, H. (1976). *The stress of life* (2nd edition). N. York: McGraw-Hill.

Severy, L.J., Schlenker, B.R., Brigham, J.C. (1976). *A contemporary introduction to Social Psychology*. New York: McGraw-Hill.

Sommer, R. (1969). *Personal space*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Thompson, C.M. (1964). *Interpersonal Psycho-Analyssis*. New York: Basic Books, 179.

Winnicott, D.W. (1988). Aggression in reaction to emotional development. In *Collected Paper* (p. 204). London: Tavistock.

Αναγνωστοπούλου, Δ. (1994). *Ψυχολογία της υγείας ΙΙ – Παρουσίαση νοσημάτων*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Ψυχολογίας. Θεσσαλονίκη: «Ξηρογραφία».

Άντλερ, Ά. (χ.χ.). Ανθρώπινοι χαρακτήρες. Μτφρ. Νίκου Βώκου. Αθήνα: Έκδ. Βιβλιοθήκη για όλους.

Ασπιώτης, Αρ. Α., & (συνεργασία) Κωτσόπουλος, Μ.Β. (1967). Το παιδί και ο χαρακτήρ. Στην σειρά: *Από τα ψυχολογικά προβλήματα του παιδιού (ΙΕ΄): (55) Ψυχολογία και ζωή - Μελέται του Ινστιτούτου Ιατρικής Ψυχολογίας και Ψυχικής Υγιεινής* (σσ. 232-3). Αθήναι.

Δημητρίου, Ευ. (1979-80). Θέματα Ψυχοπαθολογίας. *Φάκελος στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης / Φιλοσοφική Σχολή / Τμήμα Ψυχολογίας και Παιδαγωγικής / έκτακτη αυτοτελής έδρα Γενικής Ψυχολογίας*. Θεσσαλονίκη, 1, και, γενικώς.

Δημουλάς, Κ.Β. (1988). Έκσταση. *Πρακτικά Γ΄ Διεθνούς Συνεδρίου Λαϊκού χορού «Χορός και Εκπαίδευση»* (σσ. 1-40). Διεθνής Οργάνωσης Λαϊκής Τέχνης – UNESCO (Λάρισα 1988).

Δημουλάς, Κ.Β. (1990). *Ψυχοπαθολογία Ι: οι αιτίες*. Λάρισα: Έκδ. Τεχνολογικού Εκπ/κού Ιδρύματος (Σχολή Επαγγελμάτων Υγείας και Πρόνοιας / Τμήμα Νοσηλευτικής) Λάρισας.

Δημουλάς, Κ.Β. (1993). *Ψυχολογία*. Λάρισα: Έκδοση ό.π. Ιδρύματος (/ Τμήμα Ιατρικών Εργαστηρίων) Λάρισας.

Δημουλάς, Κ.Β (1994). Τουριστική Ψυχολογία – Γιατί ταξιδεύουμε. *Το Βήμα του Γεωπονικού Συλλόγου Λάρισας*, 9, 24-28.

Δημουλάς, Κ.Β. (1996). «Αντρική» και «γυναικεία» ή «αρσενική» και «θηλυκή» συμπεριφορά; (Σοβαρά πειραματικά λάθη στο χώρο των ψυχολογικών ερευνών). *Νέα Αγγελία και Διαφήμιση*, *4-5*, 5, 10.

Δημουλάς, Κ.Β. (1999). «Manly» and «womanly» or «male» and «female» behaviour. (Serious experimental mistakes in the area of psychological researches concerning psychological assessment. *Acta of 5th European Conference on Psychological Assessment*, 252-9. Σπέτσες, Αύγουστος.

Δημουλάς, Κ. Β. (2005). Η προσβολή του ζωτικού προσωπικού χώρου ως αιτία της επιθετικότητας στην τάξη. *Αρχείο (προς έκδοση / υπεύθυνος: Διονύσης Λουκέρης) Προγράμματος «Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης»* Παιδαγωγωγικού Ινστιτούτου.

Αθήνα.

Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., Βέλλιου, Έ., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ. (2021). *Αυτοαποστασιοποίηση για τον κίνδυνο μόλυνσης από τον κορωνοϊό*. Σχεδιασμός έρευνας, υλοποιούμενης, κατόπιν [δι' επιστολής Προέδρου της Επιτροπής Λοιμώξεων του Νοσοκομείου (θέμα 52/ 27.05.2021) αν. καθηγητή Παθολογίας / Λοιμωξιολογίας Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Συμεών Μεταλλίδη] έγκρισης [απόφαση (υπ' αριθμόν 10η/ 12.05.2021) Επιστημονικού Συμβουλίου και έγγραφο (με αριθμό πρωτοκόλλου 12640/6.4.2021) Διοικητικού Συμβουλίου Πανεπιστημιακού Γενικού Νοσοκομείου Θεσσαλονίκης ΑΧΕΠΑ], ως διεξαγωγή, από Λάμπρο Ταμπακά και Ελένη Ιωσηφίδου, και επισυναγωγή των συλλεχθησομένων στοιχείων στην έδρα της Κοινωνικής Συνεταιριστικής Οργάνωσης Κοινωνικής και Συλλογικής Ωφέλειας «Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων», για επεξεργασία, με την βοήθεια, στο καθαρά τεχνικό μέρος, από Δημήτρη Λιόβα, Χρήστο Πολύζο, Ιωάννη Κάτση και Χρήστο Σαλογιάννη, και κοινοποίηση των αποτελεσμάτων στο ΑΧΕΠΑ, για την όποια εκμετάλλευση.

Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., Βέλλιου, Έ., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ., Γιαννούλα, Μ., Δήμου, Α., Αγραφιώτη, Ν.-Φ., Ζαμπάκας, Κ., Δημάκας, Δ., Γιαννούλας, Χ., Ζαμπέτογλου, Γ., Ζησόπουλος, Π., Σεΐδου, Ει., Δροσινού, Ει.-Χ., Οικονόμου, Α., Ξαγρεμμενάκος, Σ., Θηβαίου, Σ., [διαγραφή, λόγω αήθους αντιδεοντολογικής συμπεριφοράς], Παπαπαρίση, Σ., Βλάνδου, Ι. (2018α). Εκδήλωση της αλληλεπίδρασης των ανθρώπων, στον χώρο τους, σε συνθήκες συνωστισμού (χωροψυχοβιολογία). *Πρόγραμμα (15/17) και Πρακτικά (19, 607-18) Πανελλήνιου Συνεδρίου και Workshop «ΑΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΛΑΣΗ & ΑΝΑΠΤΥΞΗ: Πολιτισμός – Τουρισμός – Αγορά Ακινήτων»* (Εργαστήριο Μορφολογίας και Σχεδιασμού Αστικού Χώρου και οι καθηγητές του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Αστική Ανάπλαση και Ανάπτυξη» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας», Βόλος και συνεδριακό κέντρο Μονής Πάου Αργαλαστής, 29.6-1.7.2018)

Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., Βέλλιου, Έ.Κ., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ., Γιαννούλα, Μ., Δήμου, Α., Αγραφιώτη, Ν.-Φ., Ζαμπάκας, Κ., Δημάκας, Δ., Γιαννούλας, Χ., Ζαμπέτογλου, Γ., Ζησόπουλος, Π., Σεΐδου, Ει., Δροσινού, Ει.-Χ., Οικονόμου, Α., Ξαγραμμενάκος, Σ., Θηβαίου, Σ., (ό.π.), Παπαπαρίση, Σ., Βλάνδου, Ι. (2018β). Η προσβολή του ζωτικού προσωπικού χώρου, πρωταρχική αιτία επιθετικότητας, στους ανθρώπους (χωροψυχοβιολογία). *Αρχείο* (επιστολές τους: 13.3.'18, 1222μ.μ., 25.4.'18, 135μ.μ.) *Πανελλήνιου Συνεδρίου και Workshop «ΑΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΛΑΣΗ & ΑΝΑΠΤΥΞΗ: Πολιτισμός – Τουρισμός – Αγορά Ακινήτων»,* ό.π…

Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., (ό.π.), («ευχαριστίες», 177:) Βέλλιου, Έ.Κ., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ. (2017α). Εκδήλωση της αλληλεπίδρασης από την πυκνότητα των μαθητών στην τάξη. *Πρακτικά 2ου Συνεδρίου Εκπαιδευτικών Δυτικής Μακεδονίας «Σχολείο για μια σύγχρονη κοινωνία αληλεγγύης»* (Θεματικός άξονας 1: Ο μαθητής και οι ανάγκες του στο πλαίσιο της σύγχρονης κοινωνίας) (Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Μακεδονίας, σε συνεργασία με τους Σχολικούς Συμβούλους, τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Μακεδονίας και τους Συλλόγους Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα 26-7.5), Α΄ τόμος, 171-80.

Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., (ό.π.), («ευχαριστίες», 187:) Βέλλιου, Έ.Κ., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ. (2017β). Η συνοχή της τάξης ως πρόβλημα στην διαχείριση των προβλημάτων της τάξης από τον δάσκαλο. *Πρακτικά 2ου Συνεδρίου Εκπαιδευτικών Δυτικής Μακεδονίας*, ό.π., Α΄ τόμος, 181-90.

Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., Φραγκούλης, Α., («ευχαριστίες», 207:) Βέλλιου, Έ.Κ., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ. (2017γ). Η προσβολή του ζωτικού προσωπικού χώρου ως παράγων επιθετικότητας στην τάξη. *Πρακτικά 2ου Συνεδρίου Εκπαιδευτικών Δυτικής Μακεδονίας, ό.π. Α΄ τόμος, 201-13*.

Δημουλάς, Κ.Β., [(«Ευχαριστίες», 71:) Παπαδημητρίου, Θ.Ευ., Δημουλάς, Ευ.Κ., Βέλλιου, Έ.], (ό.π.), Οικονόμου, Α., Ζαμπάκας, Κ., Θηβαίου, Σ., Ξαγρεμμενάκος, Σ. (2017δ). Διαπολιτισμική θεώρηση σχέσεων ζωτικού προσωπικού χώρου. *Πρακτικά 2ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Επιστήμες της Εκπαίδευσης «Το σχολείο ας αγκαλιάσει την κοινωνία»»* (Ένωση Ελλήνων Φυσικών και ΑΜΚΕ «Σιαμπανόπουλος, ο Κοζανίτης», Κοζάνη 24-5.6.2017), Τόμος 2, Περιεχόμενα (εντύπως: 2/2, ηλεκτρονικά: 7/7, στα Πρακτικά: 1/5), 69-73.

Δημουλάς, Κ.Β., [(«Ευχαριστίες», 86:) Παπαδημητρίου, Θ.Ευ., Δημουλάς, Ευ.Κ., Βέλλιου, Έ.], (ό.π.), Εξάρχου, Β., Τρίγκας, Ι., Αγραφιώτη, Φ.- Ν., Πούρικας, Χ. (2017ε). Η προσβολή του ζωτικού προσωπικού χώρου ως αιτία επιθετικότητας στην τάξη του σχολείου. *Πρακτικά 2ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Επιστήμες της Εκπαίδευσης «Το σχολείο ας αγκαλιάσει την κοινωνία»»*, ό.π., Τόμος 2, Περιεχόμενα (εντύπως: 2/2, ηλεκτρονικά: 6/7, στα Πρακτικά: 1/5), 83-7.

Δημουλάς, Κ.Β., [(«Ευχαριστίες», 194:) Παπαδημητρίου, Θ.Ευ., Δημουλάς, Ευ.Κ., Βέλλιου, Έ.], (ό.π.), Εξάρχου, Β., Τρίγκας, Ι., Αγραφιώτη, Φ.- Ν., Πούρικας, Χ. (2017στ). Το πρόβλημα ασφυξίας του ζωτικού προσωπικού χώρου μέσα σε μια τάξη σχολείου. *Πρακτικά 2ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Επιστήμες της Εκπαίδευσης «Το σχολείο ας αγκαλιάσει την κοινωνία»» ό.π.*, στα Πρακτικά: 3-4/5), 192-6.

Δημουλάς, Κ.Β., [(«Ευχαριστίες», 302:) Παπαδημητρίου, Θ.Ευ., Δημουλάς, Ευ.Κ., Βέλλιου, Έ.], (ό.π.), Εξάρχου, Β., Τρίγκας, Ι., Αγραφιώτη, Φ.- Ν., Πούρικας, Χ. (2017ζ). Χωροψυχοκοινωνική σημασία της τάσης επέκτασης του ζωτικού προσωπικού χώρου. *Πρακτικά 2ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Επιστήμες της Εκπαίδευσης «Το σχολείο ας αγκαλιάσει την κοινωνία»»*, ό.π., στα Πρακτικά: 5/5), 299-303.

Ζαφρανάς, Α., & Κάτσιου - Ζαφρανά, Μ. (1989). *Φυσιολογία της Μάθησης Ι : Ύλη και Εγκέφαλος*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. οίκος αφών Κυριακίδη.

Jonas, D.F. (1984). Ακμή και παρακμή της γυναικείας κυριαρχίας. Στο R. Fester, M.E.P. König, D.F. Jonas, A.D. Jonas, *Πέντε εκατομμύρια χρόνια γυναικοκρατίας* (σσ. 214-215). Μτφρ. Δημοσθένη Κούρτοβικ, Αθήνα: εκδ. Πορεία, σειρά Επιστημονική υποδομή.

Καραπέτσας Α.Β. (1988). *Νευροψυχολογία του αναπτυσσομένου ανθρώπου – Πώς θα κατανοήσουμε τη συμπεριφορά Παιδιού – Έφηβου – Ενήλικα*. Εκδ. επιχειρήσεις Σμυρνιωτάκη Α.Ε., Αθήνα, 131-134.

Καψάλης, Α.Γ. (1986). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Στην σειρά (δ/νση : Π.Δ. Ξωχέλλης, Ν.Π. Τερζής, Α.Γ. Καψάλης). Παιδαγωγική και Εκπαίδευση 6. Θεσσαλονίκη: Εκδ. οίκος αφών Κυριακίδη.

Κορναράκης, Ι.Κ. (1980). *Μαθήματα Ποιμαντικής Ψυχολογίας*. Θεσσαλονίκη.

Κουτσογιαννόπουλος-Θηραίος, Δ. (1971). Ιστορική *εισαγωγή εις την Φιλοσοφίαν*. Αθήναι: Εκδ. Πανεπιστημίου Αθηνών, 141-142 (Jean-Paul Sartre).

Κωσταράς, Γ.Ε. (1973). *Εισαγωγή εις την Ψυχολογίαν*. Αθήναι, 84.

Παπαδοπούλου, Δ., & Μαρκουλής Δ. (1986). *Θετικές και αρνητικές μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. οίκος αφών Κυριακίδη, 59-72.

Παπαπέτρου, Κ.Ε. (1973). *Ο μηδενισμός – η γένεσις και η υπέρβασίς του*. Αθήναι, 3.

Παρασκευά - Σακκά, Σ. (1976). *Σύγχρονες τάσεις στην Ψυχολογία της προσωπικότητας,* μέρος Α΄, 42, 81. Αθήνα.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1988). *Μαθήματα Κλινικής Ψυχολογίας. Κλινική Ψυχολογία: Διάγνωση, πρόληψη και θεραπεία των ψυχικών διαταραχών*. Αθήνα.

Συγκολλίτου, Έ. (1989). Οικολογική μελέτη της συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής ηλικίας. Διδακτορική Διατριβή. Παράρτημα Επ. Επετηρίδας Φιλοσ. Σχολής, Τόμ. Α, 2, 1-274.

Συγκολλίτου, Έ. (1993-4). *Εισαγωγή στην περιβαλλοντική Ψυχολογία*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ψυχολογίας. Θεσσαλονίκη: Έκδοση από Υπηρεσία Δημοσιευμάτων, Πανεπιστημιακό έτος, 32-69.

Παρεπόμενα της μεγάλης πυκνότητας των μαθητών, στην τάξη

Δημουλάς Κωνσταντίνος
Φιλόλογος – Νομοπολιτικός – Θεολόγος, Ψυχολόγος (Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας / Ψυχολογίας, [Πειραματικής, Γνωστικής, Εξελικτικής, Σχολικής] και Κοινωνικής – Κλινικής Ψυχολογίας), MSc [Ψυχοανάλυσης και] Κοινωνικής – Κλινικής / Κλινικής Ψυχολογίας, Δρ (Ι.Κ.Υ.) [Κλινικής Παιδονευροψυχολογίας και] Ψυχιατρικής Κλινικής Ψυχολογίας, Ερευνητής Βιοψυχοανάλυσης, επί τιμή Α΄ Σχολικός Σύμβουλος Φιλολόγων, πρ. αν. Δ/ντής Περιφερειακού Επιμορφωτικού Κέντρου Εκπ/κών Θεσσαλίας,
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
dimoulask@yahoo.gr

Δημουλάς Ευριπίδης
Ηλεκτρολόγος Μηχανικός και Μηχανικός Υπολογιστών, MSc Παραγωγής και Διαχείρισης Ενέργειας και Διοίκησης Επιχειρήσεων για στελέχη (Executive MBA)
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
Euripides5@hotmail.com

Βέλλιου Έλλη
Εικαστικός εκπαιδευτικός, MSc Τέχνη και Δημόσιος χώρος
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
elli.velliou@yahoo.gr

Παπαδημητρίου Θεοδώρα
Καθηγήτρια Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας,
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
dorapapadim@gmail.com

Δημάκας Δημήτριος
Δρ Γεωπόνος Φυτικής Παραγωγής και Αγροτικού Περιβάλλοντος,
MSc Αυτοματισμού Αρδεύσεων, Γεωργικών Κατασκευών και Εκμηχάνισης της Γεωργίας,
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
dimakasdim@gmail.com

Ζαμπέτογλου Γεώργιος
Εκπαιδευτικός Ρομποτικής και Μηχανικός Πληροφορικής,
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
gzabetoglou@yahoo.gr

Λιόβας Δημήτριος
Εκπαιδευτικός Ηλεκτρολόγος Μηχανικός και Μηχανικός Υπολογιστών / Πληροφορικός,
MSc Εκπαίδευσης Ενηλίκων και
Σύγχρονων Περιβαλλόντων Μάθησης και παραγωγής διδακτικού υλικού
Υπεύθυνος Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών
Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Λάρισας
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
liovasjim@yahoo.gr

Πολύζος Χρήστος
Οικονομολόγος, Επενδυτικά προγράμματα ΕΣΠΑ, υ. MSc
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»

xrpolyzos@gmail.com

Κάτσης Ιωάννης
Οικονομολόγος / ψηφιακό marketing
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
ioanniskats@hotmail.com

Σαλογιάννης Χρήστος
Μηχανολόγος Μηχανικός Τεχνολογικής Εκπαίδευσης
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
salogiannis_christos@yahoo.gr, salochristos@yahoo.gr

Περίληψη

Η χωρική οπτική της πυκνότητας παίρνει νόημα στο συνδυασμό της με την κοινωνική πυκνότητα. Ο αριθμός των ατόμων που ζουν στον ίδιο χώρο σχετίζεται με τη συναισθηματική κατάσταση που προκύπτει από το συνωστισμό τους, σε αναφορά στα προσωπικά τους χαρακτηριστικά. Η εμπειρία του διαθέσιμου χώρου οδηγεί τους μαθητές στην υποκειμενική εκτίμηση ότι ο χώρος τους δεν είναι επαρκής, προκαλώντας φανερή ή καταπιεσμένη τη δυσφορία τους, σε μια κίνηση για έλεγχο της περιοχής τους. Το είδος του αποτελέσματος εξαρτάται από τη δραστηριότητα των μαθητών, στην οποία επενδύεται η αντίδραση. Η αύξηση της κοινωνικής πυκνότητας, στην οποία βγαίνει η χωρική πυκνότητα, αυξάνει την επιθετικότητα ή τουλάχιστον μειώνει την κοινωνικότητά τους. Οι επιμέρους επιπτώσεις ποικίλλουν, ανάλογα με τις προσφερόμενες ή απαιτούμενες συμπεριφορές από το ίδιο το μάθημα. Η πολύ υψηλή πυκνότητα σίγουρα μειώνει τη θετική και αυξάνει την αρνητική αλληλεπίδραση. Τα αγόρια βρίσκουν τις συνθήκες υψηλής πυκνότητας περισσότερο δυσάρεστες απ' ό,τι τα κορίτσια.

Λέξεις κλειδιά: πυκνότητα, συνωστισμός, προσωπικός χώρος, αλληλεπίδραση, επιθετικότητα

Εισαγωγή

Η έρευνα αυτή είναι βιβλιογραφική. Η πυκνότητα αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά γνωρίσματα για την κατανόηση της κατάστασης ενός πληθυσμού (Μυλωνάς, 1989), αλλά είναι έννοια πολύπλοκη (Sadalla et al., 1978). Συνήθως εκφράζεται ως αριθμός ατόμων ανά μονάδα επιφάνειας ή όγκου γενικά (απόλυτη πυκνότητα: λαμβάνεται υπόψη όλη η έκταση του χώρου που κατέχει ένας πληθυσμός, ανεξάρτητα από το τμήμα που χρησιμοποιεί για να επιβιώσει) ή ως αριθμός ατόμων ανά μονάδα κατάλληλης για επιβίωση επιφάνειας (οικολογική πυκνότητα: υπολογίζεται μόνο το τμήμα που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο οργανισμός) (Μυλωνάς, 1989, Δημουλάς κ.ά., 2021). Υπάρχουν περιπτώσεις που η χρησιμοποίηση της οικολογικής ή σχετικής πυκνότητας είναι καλύτερη ιδίως όταν γίνεται σύγκριση πληθυσμών ή όταν προσδιορίζεται η πυκνότητα σε διαφορετικές χρονικές περιόδους (Μυλωνάς, 1989). Η πυκνότητα είναι η αλληλεπίδραση του διαθέσιμου χώρου με τον αριθμό των ατόμων που βρίσκονται σ' αυτόν (McGrew, 1970a; 1970b). Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται τα παρεπόμενα από την μεγάλη πυκνότητα των μαθητών, στην τάξη.

Παρεπόμενα της μεγάλης πυκνότητας των μαθητών, στην τάξη

Η χωρική αυτή οπτική της πυκνότητας παραβλέπει τις προσωπικές εμπειρίες που μεσολαβούν ανάμεσα στην πυκνότητα και στις συνέπειές της στην συμπεριφορά (Jonas, 1984), δηλαδή την ψυχολογία που υπάρχει στα άτομα, που κατοικούν τον ίδιο χώρο, κατά την πυκνότητά τους (Stokols, 1972a; 1972b; 1976; 1978). Ο αριθμός των ατόμων που ζουν σε μια συγκεκριμένη περιοχή (ο αριθμός που υποδηλώνει το ποσό του χώρου που

χρησιμοποιείται για κατοίκηση) σχετίζεται με την συναισθηματική κατάσταση που προέρχεται από την αλληλεπίδραση χωρικών, προσωπικών και κοινωνικών, παραγόντων, μειούμενου του βιούμενου χωρικού περιορισμού (Stokols, 1972a; 1972b; 1976; 1978). Η άμεση εμπειρία του διαθέσιμου χώρου από τα άτομα τα οδηγεί στην υποκειμενική εκτίμηση ότι ο χώρος που αντιλαμβάνονται ως δικό τους δεν είναι επαρκής (Rapoport, 1975). Όσο και αν κάποτε η γραμμή δεν είναι καταληκτική (Stokols, 1972a; 1972b; 1976; 1978; Altman, 1975; Sundstrom, 1978b), τα άτομα καταλήγουν να βιώνουν μια υποκειμενική ψυχολογική κατάσταση με αρνητικά συναισθήματα (McAndrew, 1993).

Σίγουρα, αν βιώνεται μόνον η υποκειμενική αντίληψη της κατάστασης του διαθέσιμου χώρου, η εμπειρία αυτή δεν μπορεί να είναι, ψυχολογικά, παρά μόνον αρνητική, αν, όμως, ο χώρος θεωρείται και χρησιμοποιείται από το άτομο αντικειμενικά, η εμπειρία του μπορεί να είναι ακόμα κι ευχάριστη (Freedman, 1975). Ο αριθμός των ατόμων ανά χωρική μονάδα μέσα σε έναν εσωτερικό χώρο (π.χ., σε ένα δωμάτιο) είναι πιο απειλητικός απ' αυτόν σε μια εξωτερική γεωγραφική περιοχή (π.χ., σε μια γειτονιά) (Carson, 1969; Carey, 1972; Galle et al., 1972; Zlutnick & Altman, 1972) και δεν είναι δυνατόν άτομα που ζουν σε ένα γκέτο μιας μεγαλούπολης ή σε μια φτωχή αγροτική περιοχή ή σε μια πολυτελή αστική συνοικία να έχουν τις ίδιες κοινωνικοψυχολογικές αντιδράσεις απέναντι στο περιβάλλον τους (Holahan, 1982; Δημουλάς κ.ά., 2018α; 2018β).

Βέβαια, αν και η άμεση εμπειρία διαχωρίζεται από την υποκειμενική εκτίμηση, δεν είναι από τα εύκολα να καθοριστούν τα πολύπλοκα υποκειμενικά στοιχεία που οδηγούν στην αντίληψη της πυκνότητας (Συγκολλίτου, 1993-4). Σε πρώτη άποψη, φαίνεται ότι η θετική ή η αρνητική βίωση εμπειρίας της πυκνότητας είναι θέμα ειδικών συνθηκών, κάτω από τις οποίες η πυκνότητα αυτή υφίσταται (Freedman, 1975). Κάτω από ποιες συνθήκες το άτομο αισθάνεται την πυκνότητα; «Προφανώς το αίσθημα της πυκνότητας θα εξαρτηθεί από ποικίλους παράγοντες, αλλά κυρίως από το τι εμπειρία είχε το άτομο κατά το παρελθόν σε παρόμοια πλαίσια μ' αυτό στο οποίο βρίσκεται τη συγκεκριμένη στιγμή, και ακόμη από το τι θέλει να δεχτεί στο παρόν» (Συγκολλίτου, 1993-4, 45). Σίγουρα, πολιτιστικές και ενδοπολιτιστικές διαφορές, στην χρήση και στην οργάνωση του χώρου, εξηγούν τα – κάθε φορά – παραδεκτά επίπεδα πυκνότητας (Schmitt, 1963; Lucas, 1964; Hall, 1966).

Η αίσθηση της πυκνότητας πρέπει να είναι μάλλον μια πολύ προσωπική και ιδιωτική υπόθεση (Sommer, 1969), αφού, καθώς οι προσωπικότητες των ανθρώπων σύγκεινται από τόσο διαφορετικά στοιχεία, είναι δυνατόν κάποιος να έχει το αίσθημα του συνωστισμού, ακόμη και τελείως μόνος (Esser, 1972). Ίσως πρόκειται για την «τάση της σκέψης για ναρκισσιστικά διογκούμενη περιστροφή γύρω από τον εαυτό της!» (Δημουλάς, 1993, 36), Όμως, ο νους δεν είναι απαλλαγμένος από περιβαλλοντικές ενισχύσεις (Δημουλάς, 1994α). Τα άτομα αναφέρουν ότι αισθάνονται την πυκνότητα, όταν οι χωρικοί περιορισμοί προκαλούν κοινωνική αλληλεπίδραση, όπως ο ανταγωνισμός μεταξύ των ατόμων που βρίσκονται στο ίδιο πλαίσιο (Stokols, 1972a; 1972b). Η υψηλή πυκνότητα (υπερβολικός αριθμός ατόμων στον ίδιο διαθέσιμο χώρο) λιγοστεύει με την μείωση του αριθμού των ατόμων ή με την αύξηση του ποσού του χώρου (Holahan, 1982). Η κοινωνική πυκνότητα (ο αριθμός των ατόμων σε ένα συγκεκριμένο χώρο) είναι συνάρτηση της χωρικής πυκνότητας (του διαθέσιμου χώρου) (McGrew, 1970a; Loo, 1973a; 1973b; Saegert, 1973), αλλά με διαφορετικές ψυχολογικές αντιδράσεις, καθώς διαφέρουν οι παράγοντες, στους οποίους αποδίδουμε την δυσφορία μας σε χώρο με υψηλή πυκνότητα: θεωρώντας ότι η δυσφορία προέρχεται από τον υπερβολικό αριθμό άλλων ατόμων, τα κατηγορούμε ότι παρεμβαίνουν στα αισθήματά μας και δρούμε ανταγωνιστικά, αν, όμως, θεωρούμε ότι η δυσφορία αυτή προέρχεται από τον υπερβολικά λίγο χώρο, θεωρούμε, τότε, αυτόν υπεύθυνο και τείνουμε να 'χουμε λιγότερο αρνητικά αισθήματα προς τους άλλους (Stokols, 1976; 1978).

Οι αρνητικές ψυχολογικές επιπτώσεις της πυκνότητας μπορούν να μετριαστούν, όταν τα άτομα έχουν ή αποκτούν την αίσθηση προσωπικού ελέγχου επί της πυκνότητας, αφού η αίσθηση της πυκνότητας συνδέεται με την έλλειψη ικανότητας ελέγχου του επιπέδου της

χωρικής και της κοινωνικής πληροφορίας, που παίρνουμε σε συνθήκες υψηλής πυκνότητας (Holahan, 1982). Κάποτε αυτές οι φυσιολογικές και συναισθηματικές ή οι διαπροσωπικές επιπτώσεις είναι δυσδιάκριτες (Loo, 1977). Οι επιπτώσεις, βέβαια, εξαρτώνται από το πώς αντιλαμβανόμαστε την πραγματικότητα (Δημουλάς, 1993; 1994β; 2005), από την αντίληψη της πυκνότητας από το ίδιο το άτομο (Loo, 1977). Δεν αντιδρούν όλα τα άτομα με τον ίδιο τρόπο στο φυσικό περιβάλλον (Moos & Insel, 1974)! Η «ιστορία» του περιβάλλοντος είναι η «ιστορία» του περιβάλλοντος όπως τη βλέπει ο καθένας μας χωριστά (Δημουλάς, 1993).

Η αίσθηση της πυκνότητας είναι μια γνωστικοσυναισθηματική αντίδραση του ατόμου σε ένα σύνολο από καταστάσεις, που μπορούν να θεωρηθούν ως αποτέλεσμα της προσπάθειάς του να προσαρμοστεί σε κοινωνικά περιβάλλοντα περισσότερο πολύπλοκα από αυτές και πιο απαιτητικά (Chandler et al., 1978), πράγμα που φέρνει άγχος στο άτομο (Κάντας, 1989). Τα κοινωνικά περιβάλλοντα, όπως και τα ίδια τα άτομα, είναι δομημένα με εν δυνάμει πολύπλοκες οργανωτικές αρχές, έτσι, που οι προσωπικές αντιληπτικές δυνάμεις του ατόμου επιτρέπουν την αναγνώριση της ύπαρξης μιας κοινωνικής εντολής˙ αλλά η πυκνότητα, από μόνη της, δεν καταλήγει στην αίσθηση του ψυχολογικού συνωστισμού και αποφεύγονται οι αρνητικές επιπτώσεις από την παρουσία μεγάλου αριθμού ατόμων σε μικρούς χώρους, αν και οι κοινωνικές καταστάσεις βιώνονται ως πυκνότητα – συνωστισμός, όταν το σύνολο των εμπλεκόμενων ατόμων γίνεται αντιληπτό ως μη έχον οργάνωση ή μη διεπόμενο από αρχές διάταξης, πράγματα που, αν λείπουν, δεν μπορεί να ευρεθεί η βίωση της πυκνότητας από το άτομο σε μια κοινωνική αλληλεπίδραση (Chandler et al., 1978).

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την συμπεριφορά είναι πολλοί και πολύπλοκοι. «Κάθε περιβάλλον ή κατάσταση περικλείει περισσότερους από έναν παράγοντες που μπορεί να τον ελέγξει κανείς. Υπάρχουν περιβαλλοντικοί παράγοντες (φυσικοί ή κοινωνικοί), παράγοντες που σχετίζονται με την συγκεκριμένη συνθήκη και ενδοατομικοί παράγοντες που βοηθούν στον αντικειμενικό καθορισμό και την υποκειμενική εμπειρία μιας συνθήκης.» (Συγκολλίτου, 1993-4, 50) Η ανθρώπινη δραστηριότητα διατηρεί μια ποιότητα κοινωνικής αρμονίας μόνο στον βαθμό που καταφέρνει το άτομο να αφομοιώσει τις λειτουργικές αρχές που διέπουν τα κοινωνικά φαινόμενα, ενώ, όταν αδυνατεί να τα δομήσει ή να τα οργανώσει με τρόπους κοινωνικά παραδεκτούς, η πίεση του μεγάλου αριθμού λειτουργίας γίνεται αφορμή για να βιώσει την πυκνότητα (η αίσθηση του συνωστισμού είναι συνέπεια του ότι το άτομο λειτουργεί σε ένα κοινωνικό πλαίσιο το οποίο διέπεται από κανόνες και οργανωτικές αρχές που ξεπερνούν τις γνωστικές ικανότητές του) ως αποτέλεσμα της πολλαπλής αλληλεπίδρασης μεταξύ της ικανότητάς του να επεξεργάζεται την κοινωνική πολυπλοκότητα και του βαθμού της πολυπλοκότητας της ειδικής κοινωνικής κατάστασης, στην οποία εμπλέκεται (Chandler et al., 1978).

Οι αρνητικές επιπτώσεις της πυκνότητας παρατηρούνται σε μεγαλύτερο βαθμό εκεί όπου υπάρχει κοινωνική αλληλεπίδραση και εκεί όπου εμπλέκονται οι ενέργειες των ατόμων, όταν ιδίως αυτές δεν είναι συμβατές μεταξύ των, κυριότερα όταν η δραστηριότητα του ενός απαιτεί κινητικότητα προς την κατεύθυνση των άλλων (Loo, 1977). Σίγουρα, όλοι είμαστε εξοικειωμένοι με την αίσθηση του συνωστισμού, που είναι μια ψυχολογική κατάσταση υπό συνθήκες πυκνότητας (Συγκολλίτου, 1993-4), χωρίς, όμως, να είναι πάντα σαφείς και οι διαστάσεις που παίρνει αυτή η αίσθηση και οι συνθήκες που την προκαλούν (Chandler et al., 1978). Τις πιο πολλές φορές λειτουργούμε ασυνείδητα (Δημουλάς, 1993). Η πυκνότητα είναι μια αντιληπτική εμπειρία του διαθέσιμου χώρου και της οργάνωσής του και του αριθμού των ατόμων που βρίσκονται μέσα σ’ αυτόν, αλλά και των ίδιων των δραστηριοτήτων που συμβαίνουν μέσα σ’ αυτόν (Συγκολλίτου, 1993-4). Σε μια «κοσμική» συγκέντρωση χρειάζεται μεγαλύτερος αριθμός ατόμων για να γίνει αντιληπτή η συνθήκη της υψηλής πυκνότητας, αλλά μικρότερη στην συνθήκη αναμονής στο αεροδρόμιο, και ακολουθούν οι συνθήκες «κάθομαι και μιλώ» και «κάθομαι και διαβάζω», όπου η κοινωνική πυκνότητα είναι υψηλότερη από τις κοινωνικές (όχι τις ατομικές), ενώ στις «καθιστικές» δραστηριότητες μικρότερος αριθμός ατόμων (απ’ ό,τι σε δραστηριότητες με

τα άτομα όρθια) είναι αρκετός για να γίνει ο χώρος αντιληπτός ως χώρος υψηλής πυκνότητας (Desor, 1972). Η αντίληψη της πυκνότητας στον ίδιο χώρο διαφέρει ανάλογα με την δραστηριότητα, την οποία έχουν στον χώρο τους τα άτομα που τον κατέχουν (Συγκολλίτου, 1993-4; McAndrew, 1993), αδιάφορο αν πρόκειται για ανταγωνιστικό ή συνεργατικό έργο (Stokols et al., 1973). Την αντίδραση των ατόμων σε συνθήκες πυκνότητας επηρεάζουν η δυνατότητα του περιβάλλοντος να παραχωρεί προσωπικό χώρο στα άτομα, ο βαθμός κοινωνικής αλληλεπίδρασης που χαρακτηρίζει τις δραστηριότητές τους, ο βαθμός δόμησης και ατομικότητας και ομοιότητας των δραστηριοτήτων τους και ο βαθμός φυσικής ενόχλησης από τις δραστηριότητες αυτές (Συγκολλίτου, 1993-4).

Οι συνέπειες της πυκνότητας στα παιδιά δεν είναι απλές, καθώς εμπλέκονται με πολλούς παράγοντες, αλλά όλες έχουν τον χαρακτήρα της επιθετικότητας (Δημουλάς, 1993; Συγκολλίτου, 1993-4), ιδίως αν πρόκειται για παιδιά με προβλήματα (εγκεφαλική παράλυση) (τα αυτιστικά παιδιά πιάνουν τα άκρα του χώρου, σε αντίθεση με τα μη, που πιάνουν το κέντρο του), γινόμενα όπως και τα μη, σε συνθήκες υψηλής κοινωνικής πυκνότητας, ιδιαίτερα επιθετικά και καταστροφικά (Hutt & Vaizey, 1966). Η πυκνότητα επηρεάζει την κοινωνική αλληλεπίδραση και την επιθετικότητα (Hutt & Vaizey, 1966; Loo, 1972) και την κινητική δραστηριότητα (Smith, 1973) των παιδιών. Η αύξηση της κοινωνικής πυκνότητας, όχι, βέβαια, οφθαλμοφανώς πάντα, όπως στα παιδιά 4-5 ετών (Loo, 1972), αυξάνει την επιθετικότητα, ενώ μειώνει την κοινωνικότητα τουλάχιστον των μικρών (3-8 ετών) παιδιών (Hutt & Vaizey, 1966), των παιδιών γενικά (Bates, 1970), ή, τουλάχιστον, μειώνει την κοινωνικότητά τους (Bates, 1970; Price, 1971), όπως στα παιδιά των 4-5 ετών (Loo, 1972). Οι κοινωνικοί παράγοντες κυριαρχούν έναντι των χωρικών στις επιπτώσεις της πυκνότητας στην συμπεριφορά των παιδιών: ήδη από την προσχολική ηλικία τους τα παιδιά καταφέρνουν να προσαρμόσουν την χωρική διατομική συμπεριφορά τους στις αλλαγές της χωρικής και της κοινωνικής πυκνότητας (McGrew, 1970a). Η διαίρεση του χώρου και η υψηλή πυκνότητα αποθαρρύνει την επιλογή δραστηριοτήτων που απαιτούν μεγάλη αυτοσυγκέντρωση και οδηγεί σε αύξηση της συνεργατικής συμπεριφοράς, ενώ η αυξημένη χωρική πυκνότητα την μειώνει, αυξάνοντας την επιθετικότητά τους (Rohe & Nuffer, 1977; Δημουλάς κ.ά., 2017α; 2017β; 2017γ; 2017δ; 2017ε; 2017στ; 2017ζ; 2021).

Τα πολύ μικρά παιδιά, μεταφερόμενα από ομάδα χαμηλής σε ομάδα υψηλής πυκνότητας, παρουσιάζουν περισσότερες αρνητικές συμπεριφορές απ' ό,τι στην αντίστροφη διαδικασία (Loo, 1972), αλλά εύκολα προσαρμόζονται σε διαφορετικές πυκνότητες (Loo, 1972; Fagot, 1977; Li, 1984), έτσι που, κάποτε, δεν φαίνεται η περιορισμένη κοινωνική αλληλεπίδρασή τους (παράλληλο παιχνίδι, θετική κοινωνική αλληλεπίδραση, μη απασχόληση, φυσική ή λεκτική επιθετικότητα) ως αποτέλεσμα των φυσικών συνθηκών πυκνότητας και, έτσι οι υψηλές πυκνότητες δεν συνεπάγονται, κατ' ανάγκη, αρνητικές συμπεριφορές, αλλά δεν παύουν οι διαφορές στην πυκνότητα να έχουν επιπτώσεις στην συμπεριφορά τους (Fagot, 1977). Στην παιδική ηλικία συμβαίνουν και τα εξής: «Η χωρική πυκνότητα έχει διαφορετικές συνέπειες από την κοινωνική. Οι επιπτώσεις της πυκνότητας ποικίλλουν ανάλογα με το ποια τμήματα του χώρου χρησιμοποιούνται κάθε φορά και ποιες ευκαιρίες για εμφάνιση των συμπεριφορών προσφέρονται ή αφαιρούνται. Επιπλέον, η πυκνότητα επηρεάζει την επιλογή πλαισίου ή δραστηριότητας από μέρους των παιδιών, πράγμα που με τη σειρά του επηρεάζει την ποιότητα της συμπεριφοράς.» (Συγκολλίτου, 1993-4, 57) Σίγουρα, οι διαφορετικές πυκνότητες οδηγούν σε διαφορετική κοινωνική οργάνωση (Συγκολλίτου, 1992). Η πολύ υψηλή χωρική πυκνότητα μειώνει την θετική αλληλεπίδραση, αυξάνοντας την αρνητική αλληλεπίδραση σε ώρες συγκέντρωσης των παιδιών (Li, 1984). Με 75-25 τετραγωνικά πόδια ανά παιδί δεν υπάρχουν επιπτώσεις στην επιθετική συμπεριφορά, που αυξάνεται με περιορισμό αυτού του χώρου, καθώς οι συνθήκες υψηλής πυκνότητας οδηγούν τα παιδιά σε έλλειψη ελέγχου επί του περιβάλλοντος με (στα παιδιά τουλάχιστον της προσχολικής ηλικίας) αρνητικές επιπτώσεις στην συμπεριφορά (Smith & Conolly, 1976) και (μόνο ελάχιστη) επίδραση στην

νοητική τους απόδοση (Weinstein, 1979). Το γνωστικό αντιληπτικό πρόβλημα είναι μεγαλύτερο στα παιδιά (Chandler et al., 1978), στην προσπάθειά τους για αφομοίωση και προσαρμογή στην πολυπλοκότητα του περιβάλλοντος (Piaget, 1936; 1971) και το αίσθημα του συνωστισμού επίσης (Chandler et al., 1978, Συγκολλίτου, 1993-94). «Η διασπορά των ατόμων «συμβάλλει στη ρύθμιση της πληθυσμιακής πυκνότητας, αποσύροντας το πληθυσμιακό περίσσευμα και μειώνοντας έτσι τον καταστροφικό ενδοειδικό ανταγωνισμό, ενώ αντίθετα βοηθά στην ενδυνάμωση υποβαθμισμένων πληθυσμών» (Μυλωνάς, 1989). Σίγουρα όμως αυτό είναι μια άλλη ιστορία, που περαιτέρω ανάλυσή της δεν χωράει εδώ.

Συμπεράσματα

Όσο αυξάνει η πυκνότητα του πληθυσμού, τόσο μεγαλώνει η περιβαλλοντική πίεση (αύξηση ανταγωνισμού). Η σύγκρουση φαίνεται αναπόφευκτη. Η ανομοιογένεια (φύλου, φυλής, πολιτισμού, γλώσσας, θρησκείας, …), που υπάρχει έτσι κι αλλιώς ανάμεσα στους μαθητές μας, την μεγαλώνει. Η πραγματικότητα της κοινωνίας μας ως πολυπολιτισμικής, με δεδομένη την έκταση των αιθουσών μας, επιτάσσει λύσεις αραίωσης των μαθητών τους.

Ευχαριστίες

Ειρήνη – Χρυσοβαλάντη Δροσινού, Αθανάσιο Δήμου, Διονύσιο Μπαρμπάκα, Ιω. Τρίγκα.

Αναφορές

Altman, I. (1975). *The environment and social behavior*. Monterey, Calif.: Brooks/Cole.

Bates, B.C. (1970). Effects of social density on the behaviour of nursery school children. Doctoral dissertations, University of Oregon. *Dissertation Abstracts International, 32*, 537B.

Carey G.W. (1972). Density, crowding, stress and the ghetto. *American Behavioral Scientist, 15*, 495-508.

Carson, D. (1969). Population concentration and human stress. In B.F. Rourke (Ed.), *Explorations in the psychology of stress and anxiety*. Don Mills, Ontario : Longmans Canada Limited.

Chandler, M.J., Paget, K.F., Koch, D. (1978). Children's responses to social complexity as a function of cognitive differentiation. *Journal of Experimental Social Psychology, 8*, 549-65.

Desor, J. (1972). Toward a psychological theory of crowding. *Journal of Personality and Social Psychology, 21* (1), 79-83.

Dooly, B. (1974). Crowding stress: The effects of social density on men with "close" or "far" personal space. U.C.L.A.: *Unpublished dissertation, also presented at the Western Psychological Association Convention*. Sacramento, California, May, 1975.

Esser, A. (1972). A biosocial perspective on crowding. In J. Wohlwill, & D. Carson (Eds.), Environment and the social sciences: Perspective and Applications. *American Psychological Association*.

Fagot, B.I. (1977). Variations in density : effect on task and social behaviors of preschool children. *Developmental Psychology, 13* (2), 166-7.

Freedman, J.L. (1975). *Crowding and behavior*. San Francisco : Freedman, W.H..

Freedman, J.L., Klevansky, S., Ehrlich, P. (1971). The effect of crowding on human task performance. *Journal of Applied Social Psychology, 1*, 7-25.

Freedman, J.L., Levy, A., Buchanan, R.W., Price, J. (1972). Crowding and human aggressiveness. *Journal of Experimental Social Psychology, 8*, 528-48.

Galle, O.R., Gove, W.R., McPherson, J.M. (1972). Population density and Pathology: What are the relationships for man? *Science, 176*, 23-30.

Hall, E.T. (1966). *The hidden dimension*. New York: Doubleday.

Holahan, C.J. (1982). *Environmental Psychology*. Random House, New York.

Hutt, C., & Vaizey, M.J. (1966). Differential effects of group density on social behavior. *Nature, 209*, 1371-2.

Li, A.K. (1984). Peer interaction and activity setting in a high – density preschool environment. *The Journal of Psychology, 116*, 45-54.

Loo, C.M. (1972). The effects of spatial density on the social behavior of children. *Journal of Educational Psychology, 29*, 104-17.

Loo, C.M. (1973a). Importans issues in researching the effects of crowding on humans. *Representative Research in Social Psychology, 4*, 219-27.

Loo, C.M. (1973b). The effect of spatial density on the social behavior of children. *Journal of Applied Social Psychology, 2*, 372-81.

Loo, C.M. (1977). Beyond the effects of crowding: Situational and individual differences. In D. Stokols (ed.), *Perspectives on environment and behavior*. New York: Plenum.

Lucas, R.C. (1964). The recreational capacity of the Quefico – Superior (*Research Paper 5-15*). Washington, DC: Lake State Forest Experiment Station, Forest Service, USDA.

McAndrew, E.T. (1993). *Environmental psychology*. California, Brooks/Cole Publishing Company.

McGrew, P.I. (1970a). Social and spatial density effects on spacing behavior in preschool children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 11*, 197-205.

McGrew, W.C. (1970b). An ethological study of social behavior in preschool children. *Unpublished doctoral dissertation*, University of Oxford, Oxford.

Moos, R.H. & Insel, P.M. (Eds.) (1974). *Issues in social ecology: Human milieus*. Palo Alto, Calif. : National Press.

Piaget, J. (1936). *La naissance de l' intelligence chez l' enfant*. Neuchaterl: Delachaux et Niestle. (Μετάφραση στα αγγλικά : 1971).

Piaget, J., and Inhelder, B. 1971). *The child's conception of space*. London. Routledge and Kegan Paul. (Original work published 1948).

Price, J.M. (1971). The effects of crowding on the social behavior of children. Doctoral dissertation, Columbia University, New York. *Dissertation Abstracts International, 33*, 471B.

Rapoport, A. (1975). Toward a definition of density. *Environment and Behavior, 7*, 133-58.

Rohe, W.M., & Nuffer, E.L. (1977). The effects of density and partitioning on children's behavior. *Presented at the 85th meeting of A.P.A.*. San Francisco, Calif., Mimeo.

Ross, M., Layton, B., Erickson, B., Schopler, J. (1973). Affect facial regard, and reactions to crowding. *Journal of Personality and Social Psychology, 28*, 69-76.

Sadalla, E.K., Burroughs, W.J., Staplin, L.J. (1978). The experience of crowding. *Personality and Social Psychology Bulletin, 4*, 304-8.

Saegert, S. (1973). Crowding: Cognitive overload and behavioral constraint. In W.F.E. Preiser, (ed.), *Environment design research*. Stroudsburg, Pa.: Dowten, Hutchinson and Ross.

Schmitt, R.C. (1963). Implications of density in Hong Kong. *Journal of the American Institute of Planners, 29*, 210-4.

Smith, P.K. (1973). Aggression in a preschool playground: Effects of varying physical resources. *Presentation at the International Conference on Origins and Determinants of Aggressive Behavior*. Monte Carlo, July.

Smith, P.K., & Connolly, K.J. (1976). Social and aggressive behaviour in preschool children as a function of crowding. *Social Science Information, 16* (5), 601-20.

Sommer, R. (1969). *Personal space*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Stokols, D. (1972a). On the distinction between density and crowding: Some implications for future research. *Psychological Review, 79*, 275-8.

Stokols, D. (1972b). A social psychological model of human crowding phenomena. *American Institute of Planners Journal, 38*, 72-83.

Stokols, D., Rall, M., Pinner, B., Schopler, J. (1973). Physical, social and personal determinants of the perception of crowding. *Environment and Behavior, 5*, 87-117.

Stokols, D. (1976). The experience of crowding in primary and secondary environment. *Environment and Behavior, 8*, 49-86.

Stokols, D. (1978). Environmental Psychology. *Annual Review of Psychology, 29*, 253-95.

Sundstrom, E. (1978b). Crowding as a sequential process: Review of research on the effects of populations density of humans. In A. Baum, & Y.M. Epstein, (Eds.), *Human response to crowding*. Hillsdale, N.J., Erlbaum.

Weinstein, C.S. (1979). The physical environment of the scholl: A review of the research. *Review of Educational Research, 49* (4), 577-610.

Zlutnick, S., & Altman, I. (1972). Crowding and human behavior. In J.F. Wohlwill and D.H. Carson (Eds), *Environment and the Social sciences: Perspectives and applications*. Washington, D.C.: American Psychological Association.

Δημουλάς, Κ.Β. (1993). *Ψυχολογία*. Λάρισα: Έκδοση Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (Σχολή Επαγγελμάτων Υγείας και Πρόνοιας / Τμήμα Ιατρικών Εργαστηρίων) Λάρισας, Σεπτέμβρης - Οκτώβρης.

Δημουλάς, Κ.Β. (1994α). Βιομηχανική Ψυχολογία – Κοινωνιοψυχολογικά παρεπόμενα της Βιομηχανικής Επανάστασης. Στο *Βήμα του Γεωπονικού Συλλόγου Λάρισας*, *5*, 58-61. Λάρισα

Δημουλάς, Κ.Β. (1994β). Επίδραση του Σχεδιασμού των κατοικιών και βιομηχανικών χώρων στην ψυχολογία των εμπλεκομένων ατόμων. *Σεμινάριο «Σχεδιασμός κατοικιών και Βιομηχανικών χώρων»* της Επιτροπής Ερευνών του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Λάρισας και του Ευρωπαϊκού Κοινοτικού Ταμείου, 23-2, 493.

Δημουλάς, Κ.Β. (2005). Η προσβολή του ζωτικού προσωπικού χώρου ως αιτία της επιθετικότητας στην τάξη. *Αρχείο (προς έκδοση / υπεύθυνος: Διονύσης Λουκέρης) Προγράμματος «Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης»* Παιδαγωγ. Ινστιτούτου. Αθήνα.

Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., Βέλλιου, Έ., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ. (2021). *Αυτοαποστασιοποίηση για τον κίνδυνο μόλυνσης από τον κορωνοϊό*. Σχεδιασμός έρευνας, υλοποιούμενης, κατόπιν [δι' επιστολής Προέδρου της Επιτροπής Λοιμώξεων του Νοσοκομείου (θέμα 52/ 27.05.2021) αν. καθηγητή Παθολογίας / Λοιμωξιολογίας Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Συμεών Μεταλλίδη] έγκρισης [απόφαση (υπ' αριθμόν 10η/ 12.05.2021) Επιστημονικού Συμβουλίου και έγγραφο (με αριθμό πρωτοκόλλου 12640/6.4.2021) Διοικητικού Συμβουλίου Πανεπιστημιακού Γενικού Νοσοκομείου Θεσσαλονίκης ΑΧΕΠΑ], ως διεξαγωγή, από Λάμπρο Ταμπακά και Ελένη Ιωσηφίδου, και επισυναγωγή των συλλεχθησομένων στοιχείων στην έδρα της Κοινωνικής Συνεταιριστικής Οργάνωσης Κοινωνικής και Συλλογικής Ωφέλειας «Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων», για επεξεργασία, με την βοήθεια, στο καθαρά τεχνικό μέρος, από Δημήτρη Λιόβα, Χρήστο Πολύζο, Ιωάννη Κάτση και Χρήστο Σαλογιάννη, και κοινοποίηση των αποτελεσμάτων στο ΑΧΕΠΑ, για την όποια εκμετάλλευση.

Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., Βέλλιου, Έ., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ., Γιαννούλα, Μ., Δήμου, Α., Αγραφιώτη, Ν.-Φ., Ζαμπάκας, Κ., Δημάκας, Δ., Γιαννούλας, Χ., Ζαμπέτογλου, Γ., Ζησόπουλος, Π., Σεΐδου, Ει., Δροσινού, Ει.-Χ., Οικονόμου, Α., Ξαγραμμενάκος, Σ., Θηβαίου, Σ., [διαγραφή, λόγω αήθους αντιδεοντολογικής συμπεριφοράς], Παπαπαρίση, Σ., Βλάνδου, Ι. (2018α). Εκδήλωση της αλληλεπίδρασης των ανθρώπων, στον χώρο τους, σε συνθήκες συνωστισμού (χωροψυχοβιολογία). *Πρόγραμμα (15/17) και Πρακτικά (19, 607-18) Πανελλήνιου Συνεδρίου και Workshop «ΑΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΛΑΣΗ & ΑΝΑΠΤΥΞΗ: Πολιτισμός – Τουρισμός – Αγορά Ακινήτων»* (Εργαστήριο Μορφολογίας και Σχεδιασμού Αστικού Χώρου και οι καθηγητές του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Αστική Ανάπλαση και Ανάπτυξη» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας», Βόλος και συνεδριακό κέντρο Μονής Πάου Αργαλαστής, 29.6-1.7.2018).

Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., Βέλλιου, Έ.Κ., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ., Γιαννούλα, Μ., Δήμου, Α., Αγραφιώτη, Ν.-Φ., Ζαμπάκας, Κ., Δημάκας, Δ., Γιαννούλας, Χ., Ζαμπέτογλου, Γ., Ζησόπουλος, Π., Σεΐδου, Ει., Δροσινού, Ει.-Χ., Οικονόμου, Α., Ξαγρεμμενάκος, Σ., Θηβαίου, Σ., [άμεση διαγραφή, λόγω αήθους αντιδεοντολογικής συμπεριφοράς], Παπαπαρίση, Σ., Βλάνδου, Ι. (2018β). Η προσβολή του ζωτικού

προσωπικού χώρου, πρωταρχική αιτία επιθετικότητας, στους ανθρώπους (χωροψυχοβιολογία). *Αρχείο ό.π. Πανελλήνιου Συνεδρίου και Workshop.*

Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., (…..), («ευχαριστίες», 177:) Βέλλιου, Έ.Κ., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ. (2017α). Εκδήλωση της αλληλεπίδρασης από την πυκνότητα των μαθητών στην τάξη. *Πρακτικά 2ου Συνεδρίου Εκπαιδευτικών Δυτικής Μακεδονίας «Σχολείο για μια σύγχρονη κοινωνία αλληλεγγύης»* (Θεματικός άξονας 1: Ο μαθητής και οι ανάγκες του στο πλαίσιο της σύγχρονης κοινωνίας) (Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Μακεδονίας, σε συνεργασία με τους Σχολικούς Συμβούλους, τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Μακεδονίας και τους Συλλόγους Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα 26-7.5), Α΄ τόμος, 171-80.

Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., (…..), («ευχαριστίες», 187:) Βέλλιου, Έ.Κ., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ. (2017β). Η συνοχή της τάξης ως πρόβλημα στην διαχείριση των προβλημάτων της τάξης από τον δάσκαλο. *Πρακτικά 2ου Συνεδρίου Εκπαιδευτικών Δυτικής Μακεδονίας*, ό.π., Α΄ τόμος, 181-90.

Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., Φραγκούλης, Α., («ευχαριστίες», 207:) Βέλλιου, Έ.Κ., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ. (2017γ). Η προσβολή του ζωτικού προσωπικού χώρου ως παράγων επιθετικότητας στην τάξη. *Πρακτικά 2ου Συνεδρίου Εκπαιδευτικών Δυτικής Μακεδονίας, ό.π.* Α΄ τόμος, 201-13.

Δημουλάς, Κ.Β., [(«Ευχαριστίες», 71:) Παπαδημητρίου, Θ.Ευ., Δημουλάς, Ευ.Κ., Βέλλιου, Έ.], (ό.π.), Οικονόμου, Α., Ζαμπάκας, Κ., Θηβαίου, Σ., Ξαγρεμμενάκος, Σ. (2017δ). Διαπολιτισμική θεώρηση σχέσεων ζωτικού προσωπικού χώρου. *Πρακτικά ό.π. 2ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Επιστήμες της Εκπαίδευσης «Το σχολείο ας αγκαλιάσει την κοινωνία»»* (Ένωση Ελλήνων Φυσικών και ΑΜΚΕ «Σιαμπανόπουλος, ο Κοζανίτης», Κοζάνη 24-5.6.2017), Τόμος 2, Περιεχόμενα (εντύπως: 2/2, ηλεκτρονικά: 7/7, στα Πρακτικά: 1/5), 69-73.

Δημουλάς, Κ.Β., [(«Ευχαριστίες», 86:) Παπαδημητρίου, Θ.Ευ., Δημουλάς, Ευ.Κ., Βέλλιου, Έ.], (ό.π.), Μ., Εξάρχου, Β., Τρίγκας, Ι., Αγραφιώτη, Φ.- Ν., Πούρικας, Χ. (2017ε). Η προσβολή του ζωτικού προσωπικού χώρου ως αιτία επιθετικότητας στην τάξη του σχολείου. *Πρακτικά 2ου ό.π. Εκπαιδευτικού Συνεδρίου,* Τόμος 2, (Περ., στα Πρακτικά: 1/5), 83-7.

Δημουλάς, Κ.Β., [(«Ευχαριστίες», 194:) Παπαδημητρίου, Θ.Ευ., Δημουλάς, Ευ.Κ., Βέλλιου, Έ.], (ό.π.), Εξάρχου, Β., Τρίγκας, Ι., Αγραφιώτη, Φ.- Ν., Πούρικας, Χ. (2017στ). Το πρόβλημα ασφυξίας του ζωτικού προσωπικού χώρου μέσα σε μια τάξη σχολείου. *Πρακτικά 2ου ό.π. Εκπαιδευτικού Συνεδρίου* Τόμος 2, (Περ., στα Πρακτικά: 3-4/5), 192-6.

Δημουλάς, Κ.Β., [(«Ευχαριστίες», 302:) Παπαδημητρίου, Θ.Ευ., Δημουλάς, Ευ.Κ., Βέλλιου, Έ.], (ό.π.), Μ., Εξάρχου, Β., Τρίγκας, Ι., Αγραφιώτη, Φ.- Ν., Πούρικας, Χ. (2017ζ). Χωροψυχοκοινωνική σημασία της τάσης επέκτασης του ζωτικού προσωπικού χώρου. *Πρακτικά 2ου ό.π. Εκπαιδευτικού Συνεδρίου,* Τόμος 2, (Περ., στα Πρακτικά: 5/5), 299-303.

Jonas, D. F. (1984). Ακμή και Παρακμή της Γυναικείας Κυριαρχίας. Στο R. Fester, Marie E.P. Konig, D.F. Jonas, A.D. Jonas, *Πέντε εκατομμύρια χρόνια γυναικοκρατίας* (214-5). Μτφρ. Δημοσθένη Κούρτοβικ. Αθήνα: εκδ. Πορεία, σειρά Επιστημονική υποδομή.

Κάντας, Α. (1989). Κοινωνικές απαιτήσεις και μηχανισμοί κοινωνικού ελέγχου. Κοινωνικό σύνολο και ατομικές ανάγκες. Στο *Κοινωνικοί Ρυθμιστές της Ατομικής Υγείας*, 3ο Μετεκπαιδευτικό Διήμερο της Ε.Ι.Ε.Μ.Ψ.Π., τ. 3, 98-104.

Μυλωνάς, Μ. (1989). Πληθυσμός. *Εκπαιδευτική Ελληνική Εγκυκλοπαίδεια*, τόμος 12: Γενική Βιολογία. Εκδοτική Αθηνών, 316-7, 316.

Συγκολλίτου, Έ. (1992). Η πυκνότητα της σχολικής τάξης. Οι συνέπειές της στη συμπεριφορά. *Ψυχολογικά Θέματα, 5*, 3, 211-223.

Συγκολλίτου, Έ. (1993-94). *Εισαγωγή στην περιβαλλοντική Ψυχολογία*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ψυχολογίας, Έκδοση: Υπηρεσία Δημοσιευμάτων, Πανεπιστημιακό έτος, 32-69.

Η υιοθέτηση καλών πρακτικών για την υπέρβαση αντιπαλότητας στη σχέση εκπαιδευτικού-γονέα

Βουσολίνου Ελένη
Διδάκτορας Ιστορίας, Διευθύντρια 4ου Γυμνασίου Κέρκυρας
antomel@hotmail.gr

Περίληψη

Η στόχευση της ενασχόλησης με τη διερεύνηση των συνεπειών της σχέσης εκπαιδευτικού-γονέα στον ίδιο το μαθητή είναι η αποτύπωση μιας πρότασης ενός παιδαγωγικού τρόπου αντιμετώπισης και αποφυγής μιας σκληρής ανταπάντησης του θιγόμενου εκπαιδευτικού στις αιτιάσεις του γονέα περί απόδοσης αποκλειστικής ευθύνης στον ίδιο για την κακή βαθμολογική επίδοση του παιδιού του. Οι σκληρές αντιλήψεις και αντίστοιχα εξαγριωμένες διαθέσεις ενός μαινόμενου εκπαιδευτικού απέναντι σε μια τέτοια πεποίθηση γονέα θα μπορούσαν να προκαλέσουν χάσμα μεταξύ εκπαιδευτικού -γονέα και δε θα οδηγούσαν σε σύγκλιση πρακτικών λύσεων για το καλό του ίδιου του μαθητή και της σχολικής κοινότητας. Αντίθετα, μια ενεργητική ακρόαση του εκπαιδευτικού, μια αντιμετώπιση στηριγμένη πάνω στην αξία της αγαστής επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας και η χρήση καλών πρακτικών είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε θετική εξέλιξη την ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητή και τον ίδιο στην αυτοεκτίμησή του, στην ευτυχία του και σε κάθε δυνατή πραγμάτωση των επιδιώξεών του.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτικός, γονέας, μαθητής, σχέση, εξέλιξη

Εισαγωγή

Ο τρόπος συμπεριφοράς ενός γονέα απέναντι στον εκπαιδευτικό, όταν συζητούν περί της γνωστικής και συμπεριφορικής κατάστασης του μαθητή, εξαρτάται από συγκεκριμένους παράγοντες, μεταξύ των οποίων είναι και το μορφωτικό επίπεδο του γονέα, η μορφή της επιδίωξης παρέμβασής του στον τρόπο λειτουργίας και στα αποτελέσματα της παροχής του εκπαιδευτικού έργου από τον εκπαιδευτικό, γενικότερα, όμως από κοινωνικούς, οικονομικούς, παράγοντες (Ζερβουδάκη, 2020). Η μορφή της γονεϊκής εμπλοκή συσχετίζεται με την προσωπικότητα του γονέα, επηρεασμένη από το ανάλογο πνευματικό και παιδαγωγικό του υπόστρωμα. Παράλληλα, οι περιβαλλοντικές επιρροές και οι κοινωνικές επιδράσεις του γονέα παίζουν το δικό τους ρόλο, ωστόσο τα αποτελέσματα της γονεϊκής εμπλοκής έχουν αποδέκτη τον ίδιο το μαθητή και ανάλογα με την ποιότητά της διαμορφώνονται και θετικά και αρνητικά αποτελέσματα για το μαθητή και την εκπαιδευτική διαδικασία (Ζερβουδάκη, 2020). Δεν είναι ιδεολόγημα το ότι η ποιότητα της διαχείρισης αυτής της εμπλοκής του γονέα προς τον εκπαιδευτικό μπορεί να παίξει ιδιαίτερα καθοριστικό ρόλο για την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, την επίδοσή του και τη γενικότερη παιδαγωγούσα εκπαιδευτική διαδικασία που λαμβάνει συνολικά και καθημερινά ο μαθητής.

Ειδικά στην περίπτωση κατά την οποία ο γονέας που παρεμβαίνει καταγγελτικά σχετικά με τη σχολική επίδοση του μαθητή-παιδιού του κατακρίνοντας τον εκπαιδευτικό για αποκλειστική και απόλυτη ευθύνη σχετικά με την κακή επίδοσή του, τότε είναι απαραίτητο για τον εκπαιδευτικό να επιδείξει όχι μόνο ένα δημιουργικό λόγο συνεργασίας με το γονέα αλλά και να υπερνικήσει το εμπόδιο των σκληρών αντιλήψεων και στάσεων από πλευράς του, προκειμένου να διαμορφωθεί μια βάση αγαστής συνεργασίας μεταξύ των δύο πλευρών για το καλό του μαθητή και της εκπαιδευτικής λειτουργίας και της ίδιας της σχολικής κοινότητας. Σε δεύτερο επίπεδο, ο εκπαιδευτικός επηρεάζει με τη στάση που θα επιδείξει τη συνοχή της σχολικής δυναμικής πάνω στη διατήρηση ή την ανατροπή της κοινωνικής ισορροπίας. Αυτό συνίσταται στην εξασφάλιση της λειτουργίας του ίδιου του

σχολείου ως κοινωνικού θεσμού μέσα από τον οποίο διαιωνίζονται, ή όχι, ιδανικά, πρότυπα αξιών, ιδανικές συμπεριφορές και σχέσεις, με δεδομένα που αφορούν το «ωραίο», το «καλό», το «άξιο» και κάθε αντίθετό τους (Κελπανίδης, 2002). Σε κάθε περίπτωση, η διαλεκτική ή η απόσχιση μεταξύ του εκπαιδευτικού και του γονέα καθορίζεται πάνω στην αίσθηση της βαρύτητας αναφορικά με το ρόλο του καθενός απέναντι στο μαθητή και στη σύναψη συμβολαίου αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ τους, ξεπερνώντας κάθε τροχοπέδη στη διάσταση αυτή, κάθε θέσφατο απολυτότητας και μοναδικότητας βάσει κατάλληλης μεταχείρισης του παιδαγωγούμενου και εξελισσόμενου μαθητή. Εκείνο που προέχει δεν είναι το ποιος ευθύνεται ή δεν ευθύνεται για κάθε γνωστικό και συμπεριφορικό αποτέλεσμα αλλά η διαμόρφωση και εφαρμογή ενός κλίματος αποδοχής και εποικοδομητικής συμπεριφοράς που θα προάγει συνολικά τη σχολική λειτουργία (Ματσαγγούρας, 2008)

Η αντίδραση του εκπαιδευτικού στα «κατηγορώ» του γονέα

Η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα έχει να επιδείξει πολυποίκιλες συμπεριφορές γονέων, εκπαιδευτικών, μαθητών. Δεν είναι λίγες οι φορές της αμφισβήτησης και της έντονης αντίδρασης μεταξύ τους, όχι μόνο για ζητήματα βαθμολογικής αποτίμησης, καθώς και για ζητήματα εφαρμογών κανόνων σημειώνονται ανάλογες καταστάσεις, όπως πρόσφατα αναφορικά με την υποχρεωτική χρήση μάσκας ή τη διενέργεια των self tests, προκειμένου να διασφαλίζεται η υγεία των μελών της σχολικής κοινότητας, και όχι μόνο. Οι επιθέσεις γονέων-αρνητών μάσκας ή διενέργειας των τεστ προκάλεσαν ξυλοδαρμό σε εκπαιδευτικούς ή παρέμβαση σε δικαστικές αγωγές. Ο γονέας αντιμάχεται, βάσει αυτών των συμπεριφορών, τη λήψη μέτρων ετεροαποφασισμένων, που αφορούν το παιδί του, εάν ο ίδιος δεν τις εγκρίνει συνειδησιακά.

Ειδικά στην περίπτωση κατά την οποία ο γονέας αντιδρά για την κακή σχολική επίδοση του παιδιού του θεωρώντας ότι η ευθύνη βαραίνει τον εκπαιδευτικό, η πιθανή ακραία ανταπάντηση του δεύτερου προς το γονέα εύκολα οδηγεί τη σχέση εκπαιδευτικού-γονέα σε ρήξη, αποκωδικοποιημένη σε μονολιθική πρακτική ισχύος του ενός έναντι του άλλου με ενδιάμεσο «μήλο της έριδος» τον ίδιο το μαθητή. Ουσιαστικά, εάν ο εκπαιδευτικός αισθάνεται να χάνεται το δικό του αξίωμα αξιολόγησης και συγχρόνως να μην αποτελεί το ρυθμιστή της εκπαιδευτικής λειτουργίας, ύστερα από την «αδικαιολόγητη» συμπεριφορά και κριτική του γονέα, επιθυμεί και συνηγορεί με τη συνείδησή του στην απόρριψη μιας συμμαχικής σχέσης μεταξύ των δύο μερών (Epstein, 1995). Σε αυτήν την περίπτωση ο εκπαιδευτικός αρνείται να βασίζεται η δική του θέση και ο δικός του ρόλος στην τήρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην εφαρμογή της αξιολόγησης που θα «όριζε» ο γονέας. Στην άκρως αντίθετη περίπτωση, εάν ο εκπαιδευτικός φοβούμενος μήπως η άρνησή του να εισακούσει το γονέα εγκυμονεί αρνητική εξέλιξη για τον ίδιο κατόπιν πιθανών γραπτών καταγγελιών εναντίον του και εθελοτυφλεί απέναντι στην αδέκαστη αξιολόγηση προς το μαθητή, υπακούοντας τελικά στη γονεϊκή παρέμβαση, το σχολείο θα έχανε την αξία της λειτουργίας του, καθώς δε θα μπορούσε εύκολα να αποτελέσει χώρο που θα οδηγούσε το μαθητή σε συναισθηματική νοημοσύνη και σε αυτόνομη κοινωνικοποίηση πάνω σε ένα ισότιμο, για το κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας, πλαίσιο σχέσεων (Γκότοβος, 2002).

Απέναντι στο χάσμα, κατά την πρώτη περίπτωση, ή την υποταγή στη γονεϊκή θέση, κατά τη δεύτερη περίπτωση, θα μπορούσε να προκύψει ένας αποτελεσματικός τρόπος επίλυσης εκ μέρους του εκπαιδευτικού, εφόσον ο εκπαιδευτικός δε θα έβλεπε το γονέα ως «εισβολέα» στο δικό του χώρο, και μάλιστα κακώς μαινόμενο, αλλά ως έναν ετεροαξιολογητή, σημαντικό μάλιστα παρατηρητή της μαθησιακής και αξιολογικής πορείας του παιδιού του, για την οποία είχε παίξει και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός πιθανότατα λανθασμένο ρόλο, αλλά, πιθανότατα και ο γονέας σε κάποιες περιπτώσεις. Ειδικότερα, εφόσον ο γονέας δεν έχει προχωρήσει σε ανάλυσης της μαθησιακής κατάστασης του

παιδιού του, δεν επιφέρει καμία βοήθεια σε αυτόν. Κατά το ίδιο, η πιθανή αψυχολόγητη σκληρή ανταπάντηση του εκπαιδευτικού, το ίδιο μπορεί να προκαλέσει αρνητικό αντίκτυπο στο μαθητή τόσο για τη συγκεκριμένη στιγμή όσο και για την περαιτέρω σχολική του πορεία. Όσο για το πιθανό μερίδιο ευθύνης του εκπαιδευτικού, η χαμηλή επίδοση του μαθητή δεν είναι ποτέ άσχετη προς την εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθεί ο ίδιος, κατά πόσο και πώς, δηλαδή, γίνεται εξατομικευμένη και κατάλληλη ικανή η εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να εκλαμβάνεται δημιουργικά και αποτελεσματικά από το μαθητή. Επαγωγικά, εφόσον ο δάσκαλος-καθηγητής κατά βάση αντιδρά ακραία σε μια παρέμβαση του γονέα πάνω στο συγκεκριμένο σενάριο αποτυχίας του μαθητή, δείχνει να είναι απροετοίμαστος να εξηγήσει στο γονέα τι συμβαίνει στο μαθητή, πιθανότατα γιατί δεν έχει επιδιώξει την ανάλυση της προσωπικής αποτυχίας του ως εκπαιδευτικού, εφόσον εκείνος είναι η πηγή της μαθητικής απόδοσης, εκείνος, δηλαδή, δεν κατόρθωσε να του προσφέρει, τελικά, στο μαθητή κίνητρα απόδοσης ή εφόδια μελέτης.

Σε κάθε περίπτωση, μόνο η αποτροπή διαιώνισης σκληρής αντίληψης και στάσης, εκ μέρους του εκπαιδευτικού, παρόμοιας με εκείνη του αντιδρώντα γονέα, θα μπορούσε να ήταν κατάλληλος τρόπος που θα υπερνικούσε τη σκληρή αντίληψη και συμπεριφορά του γονέα. Αυτή θα μπορούσε να είναι μια ουσιαστική δημοκρατική, συνεργατική συζήτηση με το γονέα, όχι μόνο αναφορικά με το αποτέλεσμα της επίδοσης του μαθητή στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Αντίθετα, η προώθηση εκ μέρους του της διερεύνησης σχετικά με τη διαδικασία μελέτης στο σπίτι, την ψυχολογική κατάσταση του μαθητή, την πιθανή διατύπωση εκ μέρους του προβληματισμών ή και δυσανασχέτησης, θα μπορούσε να προάγει την πορεία επίλυσης πιθανού μαθησιακού προβλήματος του μαθητή. Επίσης, θα μπορούσε να επιτρέψει στον εκπαιδευτικό να διαπιστώσει δικές του ατέλειες και έτσι να αναπροσάρμοζε πρακτικές, νοοτροπίες και μεθόδους, γεγονός που θα ωφελούσε και περαιτέρω την εκπαιδευτική συμπεριφορά του για το σύνολο των μαθητών, όπως και πιθανότατα να βελτίωνε και τη σχέση του με τους μαθητές εκείνους που μπορεί να αντιμετώπιζαν τον ίδιο εχθρικά λόγω και της αντίστοιχα δικής τους αποτυχίας. Επιπλέον, θα μπορούσε να βελτιώσει και το γονέα, εφόσον ο ίδιος θα έπαιρνε ως απάντηση μια συμπεριφορά γεμάτη αγάπη για ουσιαστικό ενδιαφέρον για το μαθητή, σαν να ήταν παιδί του, και η απόρριψη ακραίας συμπεριφοράς θα μπορούσε να μεταστρέψει και τον ίδιο το γονέα σε σύμβουλο του παιδιού του και όχι τιμητή και δικαστή περί παντός επιστητού. Άρα, αν απέναντι στη σκληρή στάση και αντίληψη του γονέα προστίθετο μια συμπεριφορά του εκπαιδευτικού βάσει μιας ακραίας ανταπάντησης του εκπαιδευτικού, πάνω σε μοντέλο εξουσίας και διαμόρφωσης των κανόνων του «εκπαιδευτικού παιχνιδιού», θα προέκυπταν δυο παράλληλες συμπεριφορές χωρίς την υιοθέτηση καλών πρακτικών για την ψυχολογική, πρώτιστα, ενίσχυση του μαθητή και θα απομάκρυνε τον εκπαιδευτικό από την επίτευξη της ανάδειξης του ίδιου του εκπαιδευτικού έργου ως βασικού εργαλείου για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών (Ν. 1566/1985).

Οι καλές πρακτικές βοηθός υπέρβασης αντιπαλοτήτων στη σχέση εκπαιδευτικού-γονέα

Αναφορικά με τα αποτελέσματα της υπέρβασης του εμποδίου σκληρών αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην απόδοση ευθυνών του γονέα για την κακή βαθμολογική επίδοση του παιδιού του στον εκπαιδευτικό είναι δυνατόν να αναπτυχθεί μεθοδολογικά το μοντέλο της αυθεντικής μάθησης.

Ο εκπαιδευτικός που ευαισθητοποιείται από την ακραία συμπεριφορά του γονέα, κατόπιν την αυστηρής κριτικής του για την επίδοση του παιδιού του, μπορεί να κατανοήσει ότι για το συγκεκριμένο μαθητή χρειάζεται να εφαρμόσει ένα δυναμικό εκπαιδευτικό μοντέλο. Αυτό το μοντέλο θα μπορεί να είναι πλέον εκείνο της αυθεντικής διαδικασίας. Ειδικότερα, αποφεύγοντας πλέον τη μετωπική διδασκαλία ή ακόμη και την ομαδοσυνεργατική που δεν προώθησε το ενδιαφέρον του συγκεκριμένου μαθητή λόγω ειδικής περίπτωσης, όπως λόγω αδυναμίας κατανόησης της γλώσσας όντας αλλοδαπός, και

επιδιώκοντας την προαγωγή μιας δυναμικής εκπαιδευτικής μεθοδικού και ενός ευχάριστου εκπαιδευτικού πλαισίου, θα μπορούσε να επιλέξει διαδικασία σε πραγματικές διαστάσεις in vivo. Τέτοια περίπτωση μπορεί να είναι η διδασκαλία μέσα σε ανάλογους χώρους με τα απαραίτητα στοιχεία που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία σε ζωντανή περίπτωση γνώσης, ικανής να οδηγήσει το μαθητή σε άμεση αντίληψη για το εκπαιδευτικό προϊόν. Εάν, για παράδειγμα, πρόκειται πράγματι για μαθητή αλλοδαπό, για τον οποίο τα ελληνικά αποτελούν ακόμη δύσκολη γλώσσα κατανόησης, μάλιστα δεν αποτελεί την περίπτωση ενός αδιάφορου μαθητή, η χρήση λέξεων στην εθνική γλώσσα του μαθητή αυτού θα προκαλούσε ενδιαφέρον και αγαλλίαση για τον ίδιο, παράλληλα με το θαυμασμό για το δάσκαλό του που θα τον έφερνε πιο κοντά στην κατάκτηση της γνώσης με φυσικό τρόπο. Επίσης, πιθανότατα θα ενίσχυε και το ενδιαφέρον των υπόλοιπων μαθητών, γιατί θα έβλεπαν τον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιεί την εθνική γλώσσα του μαθητή, επομένως θα άκουγαν συγχρόνως και κάποιες λέξεις σε ξένη γλώσσα, γεγονός πρωτότυπο, δημιουργικό, πρωτοποριακό. Βέβαια, για να συνέβαινε αυτό, θα έπρεπε από το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό να γίνει μια απαραίτητη υπέρβαση: η ανάθεση επιπλέον ωρών προετοιμασίας για τη μάθηση μιας άγνωστης ξένης γλώσσας για τη χρησιμοποίηση λεξιλογίου κατανόησης στο συγκεκριμένο μαθητή. Κάτω από μια τέτοια συνθήκη ο μαθητής που πριν θεωρούταν αδύναμος γίνεται μέρος δυναμικό για το σύνολο και μέσα από την ετερότητα προκύπτει η ομογένεια με όρους κοινά αποδεκτούς και συμπληρωματικούς μεταξύ τους. Με μια τέτοια διαδικασία ο εκπαιδευτικός αυτός εφαρμόζει όρους ανεύρεσης και εφαρμογής πόρων για τη βελτίωση της παρεχόμενη εκπαίδευσης με τη διαβούλευση πάνω στο «πώς» και το «γιατί», άρα μια τέτοια εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να οδηγεί στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαιδευτικής πράξης. (Αλαχιώτης, 2016). Επιπρόσθετα, το κάθε μέλος της σχολικής τάξης έχει απέναντί του τον εκπαιδευτικό εκείνο που αιτιολογεί τις εκπαιδευτικές ενέργειες σε όλους (Mac Beath, 1999). Κάτω από μια τέτοια διαδικασία ένας τέτοιος εκπαιδευτικός οικειοθελώς κατευθύνεται σε μία ενδοσκοπική αποτύπωση της λειτουργίας του στην εκπαιδευτική διαδικασία, ικανή να εξελίσσει καθημερινά το έργο του μέσα στο οποίο και η καθημερινή συμπεριφοριστική λειτουργία του μαθητή έχει εξίσου σημαντική βαρύτητα (Πασιαρδής, 1996). Έτσι, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός με τη μη εκδήλωση ακραίας συμπεριφοράς απέναντι στο γονιό που τον κατέκρινε αλλά εφαρμόζοντας διαδικασία αυθεντικής μάθησης, τελικά, ενεργεί ως πραγματικός λειτουργός για το μαθητικό σύνολο και αναδεικνύει το έργο του σε όλη τη σχολική κοινότητα ως του εκπαιδευτικού που ενεργεί σύμφωνα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του μαθητή. Με την υιοθέτηση καλών πρακτικών, ιδίως μετά την εκδήλωση της συγκεκριμένης έντονης συμπεριφοράς του γονέα, και όχι συνέχισης εκ μέρους του με σκληρή ανταπάντηση συμπεριφοράς και στάσης, μετατρέπει το ίδιο το σχολείο σε κοιτίδα μόρφωσης και αγάπης για τον αδύναμο μαθητή με τη συμπερίληψη στην πράξη.

Η εκπαιδευτική πράξη ως πολυποίκιλη διαδικασία και πρωτίστως μαθητοκεντρική διεργασία χρειάζεται την καθοδήγηση μέσα από το όραμα του εκπαιδευτικού που οδηγεί τον κάθε παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε ανώτερη αξιακή συνθήκη (Κολοκοτρώνης, 2017). Επιπλέον, είναι σημαντική προϋπόθεση η χρήση της κάθε αξιολόγησης του έργου του, ώστε να μπορεί να σταθμίζει τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας που ακολουθεί και να προάγει την κριτική ικανότητα των μαθητών του (Παπασταμάτης, 2001). Εφόσον, λοιπόν, δέχεται την αξία της αξιολόγησης, ακόμη και της μορφής της γονεϊκής παρέμβασης για την αιτιοκρατική απόδοση της βαθμολογικής αποτίμησης του παιδιού του, σέβεται το λειτούργημά του, γιατί με αίσθημα ευθύνης είναι ο καθοδηγητής των μαθητών του, οπότε η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του έργου του, ακολουθώντας την παγιωμένη τακτική για πολλές ευρωπαϊκές χώρες, και όχι μόνο, από τις οποίες εξαιρείται ακόμη η Ελλάδα (Κολοκοτρώνης, Μαγγόπουλος, 2019-2020). Μέσα από τέτοια διαδικασία μπορεί να ξεπεραστεί η υποκατάσταση της ελληνικής εκπαιδευτικής διαδικασίας από εκείνη της φροντιστηριακής

(Τσιχλίας, 1917). Γίνεται αρωγός και εφαρμοστής δεξιοτήτων για την προαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σχετιζόμενη με την υιοθέτηση καλών πρακτικών είναι και η αναγκαιότητα της αξιολόγησης, του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας (Θεοφιλίδης, 2012), όσο κι αν οι αντιδράσεις Συλλόγων Διδασκόντων και συνδικαλιστών προκαλούν τροχοπέδη. Η άρνηση των περισσότερων Συλλόγων Διδασκόντων να προχωρήσουν σε εσωτερική αξιολόγηση δεν είναι άσχετη και προς την άρνηση αποδοχής της κριτικής του αντιδρώντα γονέα απέναντι στο παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο. Βάσει μιας τέτοιας κατάστασης ο ανάλογος εκπαιδευτικός, κατά βάση, αποφασίζει, και πιθανότατα παρόμοια θα συνεχίζει να αποφασίζει, κατά το δοκούν, αδιαφορώντας για οποιαδήποτε αξιολόγηση στο έργο του, έτσι αποφασίζει με διαδικασία «πρωτείου» και «αλάθητου», χωρίς μια κουλτούρα αξιολόγησης, για το πώς θα επαναξιολογήσει το συγκεκριμένο μαθητή για τον οποίο ο γονέας διατείνεται ότι αδικήθηκε. Άρα, οδηγείται σε λανθασμένη πρακτική ακύρωσης του γονέα που αναζητά μαζί του την ιδανική λύση για το καλύτερο της εκπαιδευτικής διαδικασίας για το δικό του παιδί και για όλα τους μαθητές.

Επιπλέον, ο συνεχής μετασχηματισμός της κοινωνίας δεν επιτρέπει τη στατική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος που δε συνάδει με τις ανάλογες αναπροσαρμοζόμενες σύγχρονες αναγκαιότητες της εκπαίδευσης. Αντίθετα, το σύγχρονο ελληνικό σχολείο καλείται να ακολουθεί την πρακτική της αλληλενέργειας των μελών του, που βασίζεται στην αναπροσαρμογή συμπεριφορών και στον εμπλουτισμό της υπάρχουσας ταυτότητας των μελών που διαμορφώνουν τη σχέση του κάθε ατόμου με τους άλλους (Μιχαλακόπουλος, 1990). Κάτω από τέτοιες συνθήκες η εκπαίδευση είναι δυνατόν να αποτελεί την οργανωμένη διαδικασία αγωγής και μάθησης (Ξωχέλλης, 2010), γεγονός που είναι απαραίτητο για όλα τα μέλη συνολικά και το κάθε άτομο ξεχωριστά. Κάτω από μία δυνατή και αρμονική ισορροπία σχέσεων το συζητημένο θέμα αναφορικά με την ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα μπορεί να πάψει να συνδυάζεται πλέον με τη σκληρή πραγματικότητα της υποκατάστασής του από το φροντιστηριακό έργο (Τσιχλίας, 2017).

Συμπεράσματα

Η πιθανή αντίδραση ενός γονέα σε εκπαιδευτικό αναφορικά με λανθασμένη βαθμολογική αποτίμηση δεν αποτελεί μόνο ένδειξη διαφωνίας του πρώτου ως προς το ανάλογο έργο του δεύτερου. Η ποιότητα της σχέσης γονέα-εκπαιδευτικού από μόνη της είναι ενδεικτική της κουλτούρας που αναπτύσσεται όχι μόνο στο συγκεκριμένο σχολείο αλλά και στο γενικότερο εκπαιδευτικό σύστημα. Σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα με ελλειμματική νοοτροπία αξιολόγησης και αγαστής συνεργασίας μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας εγκυμονεί ο κίνδυνος της συνεχούς διατάραξης της επίτευξης του εκπαιδευτικού έργου. Πολύ περισσότερο, η αμφισβήτηση του γονέα απέναντι στο έργο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού χωρίς την απόδοση αιτιοκρατικών δεδομένων από την πλευρά του εκπαιδευτικού μπορεί να προκαλέσει αλυσιδωτές αντιδράσεις όχι μόνο για την εξέλιξη του συγκεκριμένου μαθητή και τη λειτουργία και μετεξέλιξη του σχολείου αλλά και για την ευρύτερη κοινωνική συνύπαρξη των μελών της σχολικής κοινότητας και την εξελισσόμενη κατάσταση των μαθητών σε εν δυνάμει ακαδημαϊκούς πολίτες.

Κοντολογίς, μια παγιωμένη αντίδραση των εκπαιδευτικών ακόμη και σε μια αντίθεση βαθμολογικού περιεχομένου εκ μέρους του γονέα μπορεί να σηματοδοτεί ένα αρνητικό κλίμα σχέσεων μεταξύ των ανάλογων πλευρών. Η προσωπική στάση του εκπαιδευτικού αξίζει να βασίζεται σε βαθύ αίσθημα ευθύνης όχι μόνο για την υιοθέτηση όλων των απαραίτητων μέσων και μεθόδων για την αποφυγή δημιουργίας συνθηκών που μπορεί να θέτουν σε κίνδυνο την ψυχοσύνθεση πρώτιστα του μαθητή αλλά και, εν τέλει, για την ίδια τη λειτουργία του σχολείου ως χώρου παραγωγής και ενίσχυσης των αξιών που προωθούν την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών. Η αγαστή συνεργασία

εκπαιδευτικού-γονέα έχει τη δική της αξία και τη δική της σημειολογία για την προαγωγή της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και των κοινωνικών αξιών.

Αναφορές

Epstein J, (1995), School and family partnerships. Caring for the children we share. Phi Detta Kappan, 76 (9).

Mac Beath (1999), Schools must speak for themselves. The case for school self evolution. New York, N. Y.: Rootledge.

Αλαχιώτης Σ., (2016). *Το γιατί και το πώς στην παιδεία*, Το Βήμα, Γνώμες, 10/4/2016.

Γκότοβος Α., (2002), Κοινωνική Παδαγωγική, Περιεχόμενο και ιστορική εξέλιξη, Αθήνα, Παπαζήσης

Ζερβουδάκη Ε., (2020-2021), Γονεϊκή συμπλοκή στη μαθησιακή διδασκαλία, στο: Σχολική Ψυχολογία, Κύκλος Γ΄΄, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Ζερβουδάκη Ε., (2020-2021), Αιτιακή απόδοση της επίδοσης και γονεϊκή συμπλοκή, στο: Σχολική Ψυχολογία, Κύκλος Γ΄΄, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Ζερβουδάκη Ε., (2020-2021), Οφέλη της γονεϊκής συμπλοκής, στο: Σχολική Ψυχολογία, Κύκλος Γ΄, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Θεοφιλίδης Χ., (2012), Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση: Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία, Αθήνα, εκδόσεις Γρηγόρη.

Κολοκοτρώνης Δ., (2017), *Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού: Ζητήματα Διερεύνησης Γνώσεων και Δεξιοτήτων,* στο: Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Λάρισα.

Κολοκοτρώνης Δ.-Μαγγόπουλος Π., (2019-2020), Εκπαιδευτική αξιολόγηση και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Management in Education, Πανεπιστήμιο της Μακεδονίας, Κέντρο Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης.

Ματσαγγούρας Η., (2008), Σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Εναλλακτικές θεωρήσεις του περιεχομένου και του πλαισίου των σχέσεων, στο: Μπρούζος Α, Μισαηλίδης Π, Εμβαλωτής Α & Ευκλείδης Α (επιμ), Σχολείο και Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρίας της Βορείου Ελλάδος, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

Μιχαλακόπουλος Γ., (1990), Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη

Ν 1566/1985

Ξωχέλλης Π., (2010), Εισαγωγή στην Παιδαγωγική, Θεμελιώδη Προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης

Παπασταμάτης Α., «Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών», στο Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 31/ 2001

Πασιαρδής Π., (1996), Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, Αθήνα, Γρηγόρης.

Τσιχλίας Σ., (2017). *Για το σχολείο κουβέντα*!, Το Βήμα, 14/5/2017

Φραγκουδάκη Ε., (1985), Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Αθήνα, Παπαζήση.

Επαγγελματική Ικανοποίηση και Επαγγελματική Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών: Βιβλιογραφική επισκόπηση

Πατσή Κωνσταντινιά
Φιλόλογος ΠΕ02- Διευθύντρια, Γενικό Λύκειο Τυρνάβου,
nt.patsi@gmail.com

Παναγιώτου Νικόλαος
Πληροφορικής ΠΕ 86- Διευθυντής, Γυμνάσιο – Λ.Τ. Βερδικούσας,
npanagiotou@gmail.com

Περίληψη

Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί θεμελιώδη συνιστώσα της διδασκαλίας, αφού ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης αποτελεί βασικό παράγοντα για την δημιουργικότητα, την απόδοση ,την ψυχική διάθεση και ευημερία του εκπαιδευτικού αλλά και των ατόμων του άμεσου περιβάλλοντός του. Σε αντίθεση με την επαγγελματική ικανοποίηση, όταν ο εργαζόμενος κατά την ώρα της εργασίας του βιώνει αγχογόνες καταστάσεις εμφανίζει το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, μια κατάσταση συναισθηματικής και σωματικής εξάντλησης και απώλειας του ενδιαφέροντος με σημαντικό αντίκτυπο στη σωματική και ψυχική υγεία και απόδοση του, στην ποιότητα της διδασκαλίας, στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων, αλλά και εν γένει στην παιδαγωγική διαδικασία.Η παρούσα μελέτη εξετάζει την σχετική βιβλιογραφία που αφορά στη σχέση της εργασιακής ικανοποίησης με την επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς και στοχεύει να προσδιορίσει τους παράγοντες που αποτελούν πηγές τόσο της επαγγελματικής ικανοποίησης όσο και της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Λέξεις κλειδιά : Επαγγελματική Ικανοποίηση, Εκπαιδευτικοί, Επαγγελματική εξουθένωση, burnout.

Εισαγωγή

Ο/Η εκπαιδευτικός ασκεί ένα θελκτικό, αλλά εξαιρετικά απαιτητικό και πολυσχιδές έργο, αφού καθημερινά καλείται να απαντήσει σε πολλές προκλήσεις και να διαχειριστεί ποικιλία σύνθετων ζητημάτων σε ένα περιβάλλον που δεν είναι βοηθητικό στην άσκηση του έργου του. Οι σκληρές συνθήκες εργασίας, η έλλειψη βασικής υλικοτεχνικής υποδομής, ο φόρτος εργασίας, η έλλειψη πόρων, οι εργασιακές σχέσεις με συναδέρφους, οι χαμηλές αποδοχές, ιδιαίτερα των νέων εκπαιδευτικών, η χαμηλή θέση στην κοινωνία, αλλά και οι πολυσύνθετες ανάγκες των μαθητών, οι αυξημένες προσδοκίες των γονιών, η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, η προσαρμογή σε διαρκείς εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις για τις οποίες δεν ερωτάται ο κόσμος της εκπαίδευσης, η διαχείριση των εκρηκτικά αυξανόμενων νέων πληροφοριών, οι αλλαγές στη μεθοδολογία της διδασκαλίας και η παρακολούθηση της τεχνολογικής εξέλιξης διαμορφώνουν ένα περιβάλλον εργασίας ιδιαίτερα στρεσογόνο (Γιαννακίδου, 2014).

Η σημερινή εποχή, που χαρακτηρίζεται από γρήγορους ρυθμούς, απομάκρυνση από ανθρωποκεντρικές προσεγγίσεις και ραγδαία τεχνολογική εξέλιξη, έχει συμβάλει στην δημιουργία σκληρών εργασιακών συνθηκών σε όλα τα επαγγέλματα. Στους εκπαιδευτικούς αυτό είναι ιδιαίτερα εμφανές, καθώς στο άγχος, που εντείνεται από τους γοργούς ρυθμούς της καθημερινότητας, έρχεται να προστεθεί το εργασιακό στρες, που, όταν είναι συνεχές, προκαλεί επαγγελματική εξουθένωση, το καλούμενο ως "burnout syndrome" (Τσενγκ,2019) μια ψυχολογική διαδικασία συναφή αλλά όχι ταυτόσημη με το επαγγελματικό άγχος. Η δημοτικότητα του όρου τα τελευταία χρόνια οδήγησε σε κάποια σύγχυση, τονίστηκε όμως

ότι δεν είναι συνώνυμος με το ‘επαγγελματικό άγχος’, την ‘κούραση’, την ‘αποξένωση’ την ‘κατάθλιψη’ (Αμαραντίδου,2010).

Επαγγελματική εξουθένωση

Η έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης

Η Maslach περιέγραψε την έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης ως ένα σύνδρομο σωματικής και ψυχικής εξάντλησης, στην οποία ο εργαζόμενος χάνει το ενδιαφέρον και τα θετικά συναισθήματα που είχε για τους ανθρώπους που εξυπηρετεί, δεν είναι ικανοποιημένος από την εργασία του και από την παραγωγικότητα του και αναπτύσσει μια αρνητική εικόνα για τον εαυτό του (Papastylianou, Kaila,Polychronopoulos, 2009, ό.α στην Παπαδέλη,2017). Επίσης, οι Maslach & Leiter (1997), θεώρησαν την επαγγελματική εξουθένωση σαν την «διάβρωση της δέσμευσης», παρατηρώντας ότι οι άνθρωποι δεν έχουν εξουθένωση κατά την έναρξη της εργασίας τους, αλλά η εξουθένωση αναπτύσσεται καθώς «η ενέργεια μετατρέπεται σε εξάντληση, η συμμετοχή μετατρέπεται σε κυνισμό και η αποτελεσματικότητα γίνεται αναποτελεσματικότητα (Κεπενού,2015). Η Maslach αρχικά (Maslach & Jackson 1986) χαρακτήρισε τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης ως: α) τη συναισθηματική εξάντληση (emotional exhaustion), που αναφέρεται στο αίσθημα ψυχικής κόπωσης και καθιστά τον επαγγελματία ανίκανο να συγκεντρωθεί στα εργασιακά του καθήκοντα, β) την αποπροσωποποίηση (depersonalization), που αναφέρεται στην ανάπτυξη ουδέτερων ακόμη και αρνητικών αισθημάτων και την απομάκρυνση του επαγγελματία από τους αποδέκτες των υπηρεσιών του, οι οποίοι συχνά χαρακτηρίζονται υποτιμητικά και αντιμετωπίζονται με σχετικούς τρόπους, γ) το αίσθημα μειωμένης προσωπικής επίτευξης (loss of personal accomplishment), που αναφέρεται στο μειωμένο επιθυμητό και επιδιωκόμενο αίσθημα ικανοποίησης του επαγγελματία από την εργασία του και μια τάση να αξιολογεί αρνητικά ότι αφορά την εργασία του και συνοδεύεται από αισθήματα ανεπάρκειας και χαμηλή αυτοεκτίμηση. Μετά από αλλαγές στα πρώτα διαγνωστικά εργαλεία, που έγιναν από τις Maslach και Leiter (1997), Maslach έδωσε στην εξουθένωση τρεις νέες και πιο γενικές διαστάσεις:

- ✓ Την εξάντληση (exhaustion), που αναφέρεται στο αίσθημα της σωματικής εξάντλησης και της ψυχικής υγείας.
- ✓ Τον κυνισμό (cynism), που αναφέρεται σε μια αρνητική και υπερβολική αντίδραση σε διάφορες πτυχές της εργασίας.
- ✓ Την αναποτελεσματικότητα (inefficacy), που αναφέρεται στην ανικανότητα και στην έλλειψη παραγωγικότητας στη δουλειά (Αμαραντίδου,2010).

Σύμφωνα με τον Burns et al. (2000), ο όρος επαγγελματική εξουθένωση ετυμολογικά ορίζεται ως: «προοδευτική εσωτερική ανάλωση μέχρι του σημείου της απανθράκωσης» (Bakker et al., 2000). Ο Potter συμπλήρωσε στην ετυμολογία αυτή ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι «Μία διαταραχή του ενδιαφέροντος για εργασία που καταλήγει σε μία εξελισσόμενη ανικανότητα για κινητοποίηση των δυνάμεων και ικανοτήτων του εργαζομένου» (Δούκα, 2003, ό.α. Τσένγκ,2019).

Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης αποτελεί ένα ιδιαίτερο αντικείμενο έρευνας. Δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για την περιγραφή του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης αλλά πληθώρα ορισμών, θεωρητικών μοντέλων και οργάνων μέτρησής του. Στην προσπάθεια διαμόρφωσης μιας σφαιρικής εικόνας του συνδρόμου, οι Δεμερούτη (2001) και Παπαθανασίου (2012) διαπίστωσαν ότι παρατηρείται σχετική ομοφωνία ανάμεσα στους ερευνητές ότι η επαγγελματική εξουθένωση:

- ✓ μπορεί να εμφανιστεί σε επίπεδο ατόμων ή οργανισμών,
- ✓ είναι μια εσωτερική ψυχολογική εμπειρία που περιλαμβάνει συναισθήματα, στάσεις, προσδοκίες και κίνητρα,
- ✓ σχετίζεται με διάφορες προβληματικές καταστάσεις υγείας και οι επιπτώσεις είναι αρνητικές,
- ✓ βιώνεται από το άτομο ως αρνητική εμπειρία,

- ✓ μπορεί να εμφανιστεί και σε άτομα υγιή τα οποία δεν είχαν κάποιο βεβαρημένο ιστορικό υγείας,
- ✓ οδηγεί σε μειωμένη απόδοση και παραγωγικότητα (Χατζηπαντελή ,2016).

Διαστάσεις επαγγελματικής εξουθένωσης

Οι Παπαβαγγέλη, Κουστέλιος, Μπεκιάρη , Αλμπανίδης και Ζουρνατζή (2018) αναφέρουν ότι σύμφωνα με τους ερευνητές (Maslach, 1993; Schaufeli, Maslach, & Marek, 1993), οι τρεις διαστάσεις του συνδρόμου είναι οι ακόλουθες:

α) *η συναισθηματική εξάντληση (emotional exhaustion),* η οποία αναφέρεται στη μείωση των συναισθημάτων του ατόμου για την εργασία του, εκδηλώνεται με μια αίσθηση ψυχικής κόπωσης του επαγγελματία που παύει να επενδύει πλέον στην εργασία του και αποτελεί την ουσία της εξουθένωσης και την πιο σαφή απόδειξη της ύπαρξης του συνδρόμου.

β) *η αποπροσωποποίηση (depersonalization)*, η οποία αναφέρεται στην αρνητική ή/και κυνική αντιμετώπιση των αποδεκτών των υπηρεσιών που προσφέρουν οι εργαζόμενοι και που εκδηλώνεται με την απομάκρυνση του ατόμου από αυτούς. Κατά συνέπεια, το άτομο δημιουργεί μια απόσταση ανάμεσα στον εαυτό του και τους αποδέκτες των υπηρεσιών του.

γ) *η μειωμένη προσωπική επίτευξη (reduced personal accomplishment)*, η οποία αναφέρεται στα αρνητικά αισθήματα που αναπτύσσει ο εργαζόμενος ως προς την ικανότητά του και τη δυνατότητα επίτευξης, συνδέεται με την τάση του ατόμου να αξιολογεί αρνητικά τον εαυτό του σε σχέση με τη δουλειά. Η έλλειψη των προσωπικών επιτευγμάτων εμφανίζεται όταν το εργασιακό περιβάλλον δεν εξασφαλίζει θετική ανταμοιβή και ανατροφοδότηση (Αδαλή, 1999)

Μετά από αλλαγές στα πρώτα διαγνωστικά εργαλεία, που έγιναν από τις Maslach και Leiter (1997), η Maslach έδωσε στην εξουθένωση τρεις νέες και πιο γενικές διαστάσεις:

- ✓ Την εξάντληση (exhaustion), που αναφέρεται στο αίσθημα της σωματικής εξάντλησης και της ψυχικής υγείας.
- ✓ Τον κυνισμό (cynism), που αναφέρεται σε μια αρνητική και υπερβολική αντίδραση σε διάφορες πτυχές της εργασίας.
- ✓ Την αναποτελεσματικότητα (inefficacy), που αναφέρεται στην ανικανότητα και στην έλλειψη παραγωγικότητας στη δουλειά (Αμαραντίδου,2010).

Η επαγγελματική εξουθένωση ως διαδικασία

Κατά τον Cherniss (1980), το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι η αδυναμία να προσαρμοστεί το άτομο σε συνδυασμό με την απομάκρυνσή του από τη δουλειά του. Τα στάδια εξέλιξης είναι τρία:

- ✓ Φάση εργασιακού στρες: σύγκρουση ανάμεσα στους διαθέσιμους και τους απαιτούμενους πόρους και συνεπώς διατάραξη της ισορροπίας
- ✓ Φάση εξάντλησης: λόγω της διατάραξης της ισορροπίας το άτομο οδηγείται σε συναισθηματική εξάντληση, στρες, κόπωση, ανία, έλλειψη ενδιαφέροντος και απάθεια. Ο εργαζόμενος αισθάνεται απογοητευμένος.
- ✓ Φάση αμυντικής κατάληξης: ο εργαζόμενος αλλάζει τη συμπεριφορά του ενώ πολλές φορές εκδηλώνει κυνισμό για να μπορέσει αν αμυνθεί στις εσωτερικές ψυχολογικές πιέσεις που δέχεται (Τζίμα, 2014).

Παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση

Ο Corey (1996) δημιουργεί μία λίστα με τις σημαντικότερες αιτίες εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης, όπως αναφέρονται παρακάτω:

- ✓ Το άτομο δεν βρίσκει νόημα στην εργασία του.
- ✓ Η αξία του εργαζόμενου και της δουλειάς του δεν αναγνωρίζεται.
- ✓ Δεν υπάρχει κάποιος ιδιαίτερος στόχος που να επιτυγχάνεται.
- ✓ Το άγχος που δημιουργείται από τη χρονική πίεση (προθεσμίες).

- ✓ το άτομο καλείται να συνεργαστεί με πληθυσμούς που δεν μπορεί εύκολα να διαχειριστεί.
- ✓ Κακή συνεργασία με συναδέλφους, συγκρούσεις, κριτική.
- ✓ Έλλειψη εμπιστοσύνης.
- ✓ Έλλειψη δυνατότητας αυτενέργειας, προσωπικής έκφρασης και λήψης πρωτοβουλίας.
- ✓ Απαιτήσεις πέρα από τα ρεαλιστικά πλαίσια, που καταλήγουν σε χάσιμο χρόνου, ενέργειας και καταλήγουν σε απογοήτευση.
- ✓ Απουσία επαγγελματικής ανέλιξης.
- ✓ Προσωπικά προβλήματα (Τουραμάνη,2020).

Επαγγελματική ικανοποίηση

Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης

Η έννοια της εργασιακής ικανοποίησης δεν είναι εύκολο να οριστεί. Ο πρώτος πλήρης ορισμός της επαγγελματικής ικανοποίησης δόθηκε από τον Locke (1976), σύμφωνα με τον οποίο η επαγγελματική ικανοποίηση θεωρείται μια ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση που πηγάζει από την εκτίμηση του ατόμου για την εργασία του ή από συγκεκριμένες εμπειρίες σε σχέση με αυτήν. Η επαγγελματική ικανοποίηση ή η έλλειψή της επηρεάζεται από τη σχέση ανάμεσα στις προσδοκίες που έχει το άτομο από την εργασία του και τα πραγματικά του επιτεύγματα. Οι Sempane, Rieger & Roodt (2002) ορίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση ως ένα σύνολο ασύνδετων πολιτικών με ιδεολογικές και φιλοσοφικές καταβολές. Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελείται από τέσσερις επιμέρους πτυχές, σε συνδυασμό με τον εκάστοτε τύπο της οργανωσιακής κουλτούρας: 1. Ένα σύνολο πεποιθήσεων και αξιώσεων 2. Τον στρατηγικό προσανατολισμό των πληροφοριών στις αποφάσεις της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού 3. Την ενεργή συμμετοχή των προϊσταμένων 4. Ένα σύνολο εργαλείων που σχηματίζουν τις σχέσεις στον χώρο εργασίας (Μπελιάς,2015).

Ο Al Tayyar (2014) ισχυρίστηκε ότι για να διευρυνθεί η κατανόηση της επαγγελματικής ικανοποίησης πρέπει να λάβουμε υπόψη τις ακόλουθες τέσσερις προοπτικές:

- ✓ επαγγελματική ικανοποίηση ως ανάγκη: Αυτή η άποψη είναι σύμφωνη με τις προηγούμενες ιδέες για ικανοποίηση από την εργασία που αντιμετωπίζει η θεωρία του Maslow (1954) των ιεραρχικών αναγκών και η θεωρία των δύο παραγόντων Υγιεινής – Παρακίνησης των Herzberg et al. (1957). Από αυτή την άποψη, ο Bader (1997) ορίζει την ικανοποίηση από την εργασία ως «τον βαθμό ικανοποίησης των αναγκών του ατόμου ως αποτέλεσμα της συμμετοχής σε αυτήν την εργασία ή το επάγγελμα».
- ✓ επαγγελματική ικανοποίηση από την εργασία ως στάση: Η δεύτερη προοπτική διευκρινίστηκε με παράδειγμα από τους Brayfield και Rothe (1951), οι οποίοι βλέπουν την επαγγελματική ικανοποίηση ως «στάση ενός ατόμου απέναντι στο έργο του». Πολλοί ακαδημαϊκοί (π.χ. Luthans, 1998; Oshagbemi, 1999; Oplatka & Mimon, 2008; Roelen, Koopmans & Groothoff, 2008) συμφωνούν ότι η ικανοποίηση από την εργασία είναι μια στάση. Ο Luthans (1998) το ορίζει ως μια στάση που αναπτύχθηκε από ένα άτομο έναντι μιας εργασίας και των συνθηκών της. Από αυτή την άποψη ο Judge (2004) ισχυρίζεται ότι παρόλο που η επαγγελματική ικανοποίηση έχει οριστεί ως μια συναισθηματική κατάσταση, είναι μια στάση που βασίζεται στην αξιολόγηση της εργασίας.
- ✓ επαγγελματική ικανοποίηση ως συναίσθημα: Σύμφωνα με τους Griffin, Hogan και Lambert (2010), η επαγγελματική ικανοποίηση αναφέρεται στα υποκειμενικά συναισθήματα ενός ατόμου για τη δουλειά του και πόσο ικανοποιημένος είναι από αυτήν. Με άλλα λόγια, η επαγγελματική ικανοποίηση αντιπροσωπεύει το βαθμό στον οποίο η δουλειά αρέσει στους ανθρώπους (Ganai & Ali, 2013)

- ✓ επαγγελματική ικανοποίηση ως συγκεκριμένες πτυχές της εργασίας: Από αυτή την οπτική η Ladebo (2005) διερευνά την επαγγελματική ικανοποίηση όσον αφορά τον θετικό αντίκτυπο και τα οφέλη που αποκτήθηκαν μέσω των διαφόρων σταδίων της υπηρεσίας ενός εργαζομένου ή κατά την εκπλήρωση ορισμένων στοιχείων της εργασίας.

Παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί καθοριστική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης κάθε ατόμου αποτελεί αποφασιστικής σημασίας παράγοντα για την αποδοτικότητά του, τη δημιουργικότητά του, την ψυχική και την κοινωνική ευημερία του ιδίου αλλά και των ατόμων του άμεσου περιβάλλοντός του. Η ψυχολογική σχέση των εκπαιδευτικών με το επάγγελμά τους έχει άμεσες και ουσιαστικές επιπτώσεις στις σχέσεις τους με τους μαθητές, με όλες τις αυτονόητες προεκτάσεις, επομένως η μελέτη του θέματος της επαγγελματικής ικανοποίησης αποκτά εντελώς νέες διαστάσεις που αφορούν στην εκπαιδευτική τους ζωή, στη συνολική εκπαιδευτική πραγματικότητα και στη γενικότερη αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (Κάντας, 1998; Δημητρόπουλος, 1998). Η επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών εξαρτάται, και από παράγοντες όπως: ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων με τους μαθητές, ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων με συναδέλφους, συμμετοχή σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, δυνατότητα εφαρμογής νέων ιδεών, αυτονομία και ανεξαρτησία, και ευκαιρίες για ατομική ανάπτυξη (Zempylas & Papanastasiou, 2006 όπ.αναφ. Γραμματικού,2017). Οι παράγοντες, που επηρεάζουν την ικανοποίηση των εργαζομένων, σύμφωνα με την ενδελεχή επισκόπηση διαφόρων ερευνών (Yang, Brown, & Moon, 2011; Jin & Lee, 2012 ;Sypniewska, 2013) είναι : Μισθός, φύση εργασίας,οφέλη, πίεση,εξέλιξη σταδιοδρομίας, εκπαίδευση και κατάρτιση, ασφάλεια,στυλ διαχείρισης, φόρτος εργασίας,αμοιβή, ευκαιρίες προώθησης,ασφάλεια στην εργασία, αυτοβελτίωση (Παπαμιχαήλ,2019).

Συζήτηση

Τα τελευταία χρόνια έχει εντατικοποιηθεί η μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης και της σχέσης της με την επαγγελματική ικανοποίηση . Η έρευνα της Αμαραντίδου(2010) για την διερεύνηση ύπαρξης σχέσης μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης και της επαγγελματικής κανοποίησης των εκπαιδευτικών και ειδικότερα σχέσης αιτίας - αιτιατού στο χώρο της εκπαίδευσης, μέσα σε δυο διαφορετικές χρονικές στιγμές της σχολικής χρονιάς, τον Οκτώβριο και Μάιο σε δείγμα 490 καθηγητών φυσικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από πέντε νομούς της χώρας (Δράμας, Καβάλας, Σερρών, Κιλκίς, Κοζάνης) κατέληξε στα παρακάτω συμπεράσματα: α)από τις διαστάσεις της εξουθένωσης η 'συναισθηματική εξάντληση' οδηγεί σε μείωση της επαγγελματικής ικανοποίησης ως προς τη διάσταση 'φύση της εργασίας', χωρίς να ισχύει το αντίστροφο. β)Ο παράγοντας 'φύση της εργασίας' οδηγεί σε αυξημένο αίσθημα 'προσωπικής επίτευξης', χωρίς να ισχύει το αντίστροφο. γ)Η επίδραση των οργανωσιακών μεταβλητών στις διαστάσεις της εξουθένωσης και ικανοποίησης επιβεβαιώθηκε μεταξύ της ασάφειας ρόλων και της 'προσωπικής επίτευξης', της σύγκρουσης ρόλων με τις διαστάσεις της ικανοποίησης 'φύση της εργασίας', 'προϊστάμενος', 'οργανισμός ως σύνολο', της αυτονομίας με τη διάσταση 'οργανισμός ως σύνολο' και τη 'συναισθηματική εξάντληση' και τέλος της ασφάλειας της εργασίας με τη 'συναισθηματική εξάντληση' και την αποπροσωποποίηση και τέλος δ) οι καθηγητές φυσικής αγωγής βιώνουν χαμηλά επίπεδα εξουθένωσης και είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένοι με το επάγγελμα τους.

Οι Στάγια και Ιορδανίδης (2014) σε έρευνα που διεξήχθη σε δείγμα 93 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διερεύνησαν τα επίπεδα και τις πηγές του επαγγελματικού άγχους, της επαγγελματικής εξουθένωσης, από την οποία διαπιστώθηκε ότι η εστία του άγχους των εκπαιδευτικών δεν εντοπίζεται πλέον μέσα στη σχολική αίθουσα ή σε

παράγοντες που σχετίζονται άμεσα με την εκπαιδευτική πρακτική και το σχολικό περιβάλλον, αλλά επικεντρώνεται στις εργασιακές-υπαλληλικές συνθήκες που βιώνει ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας. Ουσιαστικά, το άγχος που πλήττει τον εκπαιδευτικό είναι το άγχος της επιβίωσης. Ως προς την επαγγελματική εξουθένωση, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα. Το αποτέλεσμα αυτό πιθανώς να ερμηνεύεται από την ιδιαίτερη κουλτούρα που χαρακτηρίζει την ελληνική κοινωνία, στην οποία οι οικογενειακοί και κοινωνικοί δεσμοί θωρακίζουν και ενδυναμώνουν τον εργαζόμενο στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν από την εργασία, λειτουργώντας κατ' αυτόν τον τρόπο αντισταθμιστικά στην αίσθηση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Kantas, 1996). Ως προς τη συσχέτιση των επιπέδων εργασιακού στρες με τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, η έρευνα έδειξε ότι οι δύο αυτές μεταβλητές συνδέονται στατιστικά σημαντικά. Αναλυτικότερα, η συναισθηματική εξάντληση αυξάνεται όσο αυξάνεται το εργασιακό στρες που απορρέει από τις εργασιακές συνθήκες, τα προβλήματα στη μαθησιακή διαδικασία και τη συμπεριφορά των μαθητών και από την έλλειψη κοινωνικής αναγνώρισης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Η αποπροσωποίηση επηρεάζεται από το άγχος που πηγάζει από την έλλειψη υποστήριξης και κύρους του εκπαιδευτικού, από τη μαθησιακή διαδικασία και τη συμπεριφορά των μαθητών και από τις σχέσεις, το φόρτο εργασίας και την πίεση χρόνου. Τα αποτελέσματα της έρευνας των Κάμτσιου και Λώλη (2016) συμφωνούν με τις παραπάνω διαπιστώσεις . Οι ερευνητές μελετώντας τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και τη σχέση της με δημογραφικά χαρακτηριστικά και καθημερινούς στρεσογόνους παράγοντες στο χώρο της εκπαίδευσης, σε χρονική περίοδο οικονομικής κρίσης και εντατικοποίησης των διαδικασιών για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί, σε περίοδο οικονομικής κρίσης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, βιώνουν την επαγγελματική εξουθένωση, καθώς καταγράφηκαν υψηλές τιμές στη συναισθηματική εξάντληση, μέτριες και υψηλές τιμές στην αποπροσωποποίηση και χαμηλές στην προσωπική επίτευξη. Διαπιστώθηκαν διαφορές στην επαγγελματική εξουθένωση σε σχέση με δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως η βαθμίδα εκπαίδευσης, τα χρόνια προϋπηρεσίας και η ηλικία των εκπαιδευτικών, το φύλο και η οικογενειακή κατάσταση.

Οι Esfandiari και Kamali (2016) διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ της ικανοποίησης από την εργασία, της επαγγελματικής εξουθένωσης και της αυτονομίας των εκπαιδευτικών. Σε δείγμα διακοσίων επτά καθηγητών γλωσσών σε Ινστιτούτα γλωσσών στο Karaj και την Τεχεράνη διαπίστωσαν ότι η ικανοποίηση από την εργασία είχε μια αδύναμη αρνητική σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών και η αυτονομία των εκπαιδευτικών συσχετίστηκε αρνητικά με την επαγγελματική ικανοποίηση. Αρνητική συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών κατέδειξε το αποτέλεσμα της έρευνας των Kroupis, et al. (2017) οι οποίοι διερεύνησαν τις πιθανές διαφορές και τις σχέσεις στην επαγγελματική ικανοποίηση και την επαγγελματική εξουθένωση των καθηγητών Φυσικής Αγωγής σε σχέση με τον εκπαιδευτικό τομέα (ιδιωτικό έναντι δημόσιου), το εκπαιδευτικό επίπεδο (πρωτοβάθμια έναντι δευτεροβάθμιας) και το φύλο. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν μια αρνητική σχέση μεταξύ της ικανοποίησης από την εργασία και επαγγελματικής εξουθένωσης .Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με το φύλο τόσο για την ικανοποίηση από την εργασία όσο και για την επαγγελματική εξουθένωση . Τα αποτελέσματα της έρευνας της Παναγιώτου (2018) σε δείγμα 148 εκπαιδευτικών επιβεβαίωσαν την αρνητική σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και την επαγγελματική εξουθένωση, αφού έδειξαν ότι όσο αυξάνεται η εργασιακή εξουθένωση μειώνεται η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ακόμη έδειξαν ότι τα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης ήταν χαμηλά και τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης ήταν αρκετά υψηλά ως πολύ υψηλά σε όλους τους εκπαιδευτικούς.Το φύλο δεν φάνηκε να επηρέασε τα αποτελέσματα.

Τα ίδια αποτελέσματα κατέδειξε και η έρευνα των Vousiopoulos, et al. (2019) που σκοπό είχε να διερευνήσει τα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία και την εξάντληση των δασκάλων και των καθηγητών φυσικής αγωγής σε σχολεία μειονοτήτων και δημόσιου τομέα, καθώς και τη σχέση τους με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει μια αρνητική σχέση μεταξύ ικανοποίησης από την εργασία και επαγγελματικής εξουθένωσης. Ακόμη οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι το επίπεδο της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών είναι υψηλό. Τέλος, όσον αφορά το σχολείο, ο τύπος του σχολείου επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τον παράγοντα «συνθήκες εργασίας. Αρνητική συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών κατέδειξαν και τα αποτελέσματα της έρευνας της Δρακουλόγκωνα (2019), αφού διαπιστώθηκε ότι όσο υψηλότερες είναι οι τιμές της επαγγελματικής ικανοποίησης, τόσο χαμηλότερες είναι οι τιμές της επαγγελματικής εξουθένωσης που ένιωθαν οι καθηγητές, (ειδικότερα σε ότι έχει σχέση με τις συνθήκες εργασίας και την συνεργασία με τον προϊστάμενο). Την ίδια χρονιά, ο Wisnu (2019) στη μελέτη που σκοπό είχε διερευνήσει τη στατιστική σχέση μεταξύ της εργασιακής ικανοποίησης και της εξουθένωσης κατέληξε σε δύο συμπεράσματα: Πρώτον, η συναισθηματική εξάντληση ως μία από τις υπο-κλίμακες της επαγγελματικής εξουθένωσης είχε μια σημαντική αρνητική επίδραση στην εργασιακή ικανοποίηση. Δεύτερον, η εργασιακή ικανοποίηση είχε μια σημαντική θετική επίδραση στην απόδοση . Παρόμοιο ήταν και το αποτέλεσμα της έρευνας του Safari (2020), ο οποίος μελέτησε το βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικής ικανοποίησης στους καθηγητές ξένων γλωσσών (EFL) πανεπιστημίων και σχολείων στο Ιράν, καθώς και τη σύνδεσή τους με δημογραφικά χαρακτηριστικά. Μετά την ανάλυση των δεδομένων από τις απαντήσεις 159 εκπαιδευτικών , τα ευρήματα έδειξαν αρνητική συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και της ικανοποίησης από την εργασία τους. Η εμπειρία τους είναι σχετικά μέτρια επίπεδα εξουθένωσης και το επίπεδο ικανοποίησης από την εργασία τους είναι υψηλό. Τα ευρήματα έδειξαν επίσης, ότι ο τύπος του χώρου εργασίας επηρεάζει την ικανοποίηση όσον αφορά τον παράγοντα «συνθήκες εργασίας». Η μελέτη έδειξε ότι αυξάνοντας το επίπεδο ικανοποίησης από την εργασία, η αντιληπτή εξάντληση μειώνεται, όπου η εξάντληση και η ικανοποίηση από την εργασία παρουσίασαν μέτρια έως υψηλή αρνητική συσχέτιση. Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα της έρευνας της Kara (2020) που στόχευε να εξετάσει την εργασιακή ικανοποίηση και την εξουθένωση των καθηγητών εικαστικών τεχνών. Το δείγμα της μελέτης αποτελούνταν από 308 καθηγητές εικαστικών τεχνών και σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας υπάρχει ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και την εξουθένωση των εκπαιδευτικών εικαστικών τεχνών μια σημαντική αλλά αρνητική σχέση.

Από την έρευνα της Ιγνατίου (2021) στην οποία εξετάζεται η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών των επαγγελματικών σχολών του ΟΑΕΔ και οι απόψεις τους για την επαγγελματική εξουθένωση ή αλλιώς burnout προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί αντλούν ικανοποίηση από την αγάπη για το επάγγελμα τους και τους μαθητές, ενώ είναι δυσαρεστημένοι με την κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή των σχολών, τις οικονομικές απολαβές και το ρόλο του διευθυντή. Οι κακές διαπροσωπικές σχέσεις με τον διευθυντή και τους συναδέλφους, η απειθαρχία των σπουδαστών και ο μεγάλος φόρτος εργασίας αποτελούν για το δείγμα της έρευνας βασικούς εξωτερικούς παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης. Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως η χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, η πολυετής προϋπηρεσία και ένα προβληματικό οικογενειακό περιβάλλον, είναι καθοριστικής σημασίας για την εμφάνιση του «burnout». Ένας αρνητικός συσχετισμός αποκαλύφθηκε μεταξύ της αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού και της εργασιακής ικανοποίησης αφενός και των δύο διαστάσεων της εξουθένωσης, αφετέρου.

Τέλος, από τη έρευνα των Hassan & Ibourk (2021) προέκυψε ότι η συναισθηματική εξάντληση συνδέεται στενά με τη διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης των

εκπαιδευτικών και αντικατοπτρίζει τον βαθμό ψυχολογικής πίεσης που υφίστανται οι εκπαιδευτικοί κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους, πίεση που προκαλεί αίσθηση άγχους και κούρασης (συναισθηματικό άδειασμα, κόπωση, κρίση, απογοήτευση, στρες) και τελικά είναι πιθανό να οδηγήσει σε συναισθηματική εξάντληση. Ως εκ τούτου, συμπεραίνουν οι ερευνητές, συνιστάται οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης συνειδητά σε συνεργασία με τους υπεύθυνους λήψης αποφάσεων και τους υπεύθυνους για το ανθρώπινο δυναμικό στην εκπαίδευση. Ένα ενδιαφέρον που θα πρέπει να συνοδεύει τους εκπαιδευτικούς καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής, ιδίως μέσω της ενσωμάτωσης ενοτήτων αρχικής ή συνεχούς κατάρτισης για να τους εξοπλίσουν με δεξιότητες για τη διαχείριση καταστάσεων άγχους, κατάθλιψης και απροσεξίας απέναντι στους άλλους.

Συμπεράσματα

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν την ύπαρξη σχέσης μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και της επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς επίσης - με δεδομένη την πολυπλοκότητα των όρων - επιβεβαιώνουν την αναγκαιότητα περαιτέρω εξερεύνησης τους. Ετσι, η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εξετάσει τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να βοηθήσει στην παροχή επαγγελματικής υποστήριξης και να αποτρέψει την εξουθένωση των εργαζομένων. Αυτό θα μπορούσε να γίνει μέσω της διεξαγωγής προσωπικών ερευνών συνέντευξης στις οποίες θα διερευνηθούν παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική εξουθένωση και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Αν η πολιτεία συμμερίζεται όντως αυτό που οι Maslach και Leiter επισημαίνουν, ότι δηλαδή το πιο πολύτιμο και ακριβό μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος είναι οι άνθρωποι που διδάσκουν (Πατσάλης, 2009: 85, όπως παραπέμπει στο: Maslach και Leiter, 1999) και εάν επιθυμεί να τους προφυλάξει, οφείλει να λάβει τα κατάλληλα προληπτικά και «θεραπευτικά» μέτρα με παρεμβάσεις σε ατομικό (έγκαιρη αναγνώριση των συμπτωμάτων κ.ά.) και οργανωτικό/διοικητικό επίπεδο (ίδρυση υπηρεσίας ετοιμότητας, βελτίωση των συνθηκών εργασίας, παροχή συνεχιζόμενης επιμόρφωσης κ.ά.) για την αντιμετώπισης του ζητήματος (Πατσάλης, Παπουτσάκη,2010).

Αναφορές

Al Tayyar, K. (2014). Job satisfaction and motivation amongst secondary school teachers in Saudi Arabia. PhD thesis, University of York.

Esfandiari, R., & Kamali, M. (2016). On the relationship between job satisfaction, teacher burnout, and teacher autonomy. Iranian Journal of Applied Language Studies, 8(2), 73-98.

Hassan, O.; Ibourk, A. Burnout, self-efficacy and job satisfaction among primary school teachers in morocco. Soc. Sci. Humanities Open 2021, 4, 100148

Kara S. (2020) 'Investigation of job satisfaction and burnout of visual arts teachers', International Journal of Research in Education and Science, Vol. 6, No. 1, pp. 160–171

Hassan, O., Ibourk, A. (2021). Burnout, self-efficacy and job satisfaction among primary school teachers in morocco. Soc. Sci. Humanit. Open 2021, 4, 100148

Kroupis, I., Kourtessis , Th., Kouli, O., Tzetzis, G., Derri, V., Mavrommatis, G. (2017). Job satisfaction and burnout among Greek P.E. teachers. A comparison of educational sectors, level and gender. Cultura, Ciencia y Deporte. 12. 5-14. 10.12800/ccd.v12i34.827.

Safari I. (2020). A Study on the Relationship Between Burnout and Job Satisfaction of Iranian EFL Teachers Working in Universities and Schools. Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science. 13. 164-173. 10.7160/eriesj.2020.130401.

Vousiopoulos S., Kouli O., Kourtessis T., Tsitskari E. and Tsitskari D. (2019). 'Job Satisfaction and Burnout among Greek Teachers and Physical Education Teachers', A

Comparison in Minority and Public Sector Schools in Thrace. Annals of Applied Sport Science, Vol. 7, No. 4, pp. 52–60. https://doi.org/10.29252/ aassjournal.786

Αμαραντίδου Σ., Λ. (2010). Επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: μια διαχρονική μελέτη. Διδακτορική Διατριβή. Δημοκρίτειο Παν/μιο Θράκης και Παν/μιο Θεσσαλίας). 1-214

Γιαννακίδου, Χ.(2014). Επαγγελματική εξουθένωση, πηγές επαγγελματικού στρες και αυτοαποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Γραμματικού, Κ.(2017). Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Α/Θμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά στο https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/inoek/article/viewFile/782/812

Δρακουλόγκωνα, Μ.(2019). Συγκριτική μελέτη επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών επαγγελματικών και γενικών λυκείων.Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.

Ιγνατίου, Ε.(2021). Επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών των σχολών μαθητείας του ΟΑΕΔ του Ν. Αττικής για τα αίτια και τις στρατηγικές διαχείρισης. Διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κάμτσιος, Σπ., Λώλης Θ.(2016). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 9(1), 40-87. doi:https://doi.org/10.12681/jret.10277

Κεπενού, Ε.(2015). Επαγγελματική εξουθένωση, ικανοποίηση και ψυχικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Μπελιάς, Δ.(2015). Ηγεσία, οργανωσιακή κουλτούρα και επαγγελματική ικανοποίηση εργαζομένων σε τραπεζικό οργανισμό. Διδακτορική διατριβή . Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Παπαδέλη, Χ.(2017). Η επαγγελματική εξουθένωση (burn out) των καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της πρώτης διαθεσιμότητας του Υπουργείου Παιδείας στα πλαίσια μεταρρύθμισης σε περιβάλλον κρίσης: μελέτη στάσεων, απόψεων, σωματοποιημένων προβλημάτων και συναισθηματικών διαταραχών.Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Παπαμιχαήλ, Μ.(2019).Τα κίνητρα και η επαγγελματική ικανοποίηση ως παράμετροι της σχέσης εργασίας - οικογένειας των ειδικών παιδαγωγών: Εκπαιδευτικά προγράμματα. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Παναγιώτου, Α.(2018). Η εργασιακή εξουθένωση και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής του ν. Σερρών. Διπλωματική εργασία. Αλεξάνδρειο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης.

Πατσάλης, Χρ., Παπουτσάκη, Κ.(2010). Η επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιστημονικό Βήμα, τ. 14, - Δεκέμβριος 2010

Στάγια, Δ., Ιορδανίδης, Γ. (2014). Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης.Επιστημονική Επετηρίδα, Τόμ. 7 (2014).

Τζίμα, Γ.(2014). Η επαγγελματική εξουθένωση (burnout) των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Τουραμάνη, Α. (2020). Η επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Διπλωματική Εργασία. Δημοκρίτειο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ιδρυμα Θεσσαλονίκης.

Τσένγκ, Α.(2019). Επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Χατζηπαντελή, Α.(2016). Επαγγελματική Εξουθένωση των εργαζομένων στα ειδικά σχολεία. Μεταπτυχιακή εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Leadership Styles and Teachers’ Job Satisfaction

Πατσή Κωνσταντινιά
Φιλόλογος ΠΕ02- Διευθύντρια, Γενικό Λύκειο Τυρνάβου,
nt.patsi@gmail.com

Παναγιώτου Νικόλαος
Πληροφορικής ΠΕ 86- Διευθυντής, Γυμνάσιο – Λ.Τ. Βερδικούσας,
npanagiotou@gmail.com

Abstract

The purpose of this study was to investigate the perceptions of teachers concerning the relationship between transformational leadership and job satisfaction of teachers. The report starts with a wide literature review. The results showed that according to the teachers’ perceptions, head teachers frequently adopt both transformational and transactional leadership styles with a slight tendency towards ~~on~~ transformational leadership style. Specifically, they showed that the headteachers’ leadership style is highly associated with job satisfaction which is considered to be an important and a positive work attitude. It seems that head teachers who adopt the transformative style perform behavior that permits them to act as role models for their teaching staff. They act in ways that encourage and inspire those concerning them by challenging and meaning to the teachers’ work. They inspire teachers’ loyalty and thus their satisfaction, with positive impact on many other variables including teachers’ commitment and the performance of their students. However, there is a necessity for additional research. For this purpose the paper has made a number of recommendations about supplementary research on this topic.

Key words: leadership, leadership style, teachers’ job satisfaction, transformational leadership, transactional leadership, Laissez Faire leadership.

Introduction

The modern environment, within which a school organization operates, is characterized by dynamic development. As a result, this represents a challenge for the school organization, in order for it to be able to respond to changes with flexibility and determination, and establish a positive outlook, thus avoiding stagnation. Therefore, there is an imperative need for leaders/principals to possess an appealing and charismatic personality, combined with a strong influence and a broad vision; these leaders should be able to ignite enthusiasm among teachers and inspire them to reach optimum utilization of their skills and capabilities, as well as experience a high level of job satisfaction. Those principals who manifest this type of characteristics and attitudes are transformational leaders (Kouni, Koutsoukos & Panta 2018). International examples of original research provide consistent evidence that demonstrates the impact of leadership on school organization and culture, as well as the teachers’ work. Comprehensive and increasingly systematic reviews of such evidence, a major US study carried out for the Wallace Foundation, a large-scale mixed-methods empirical research study on the impact of effective leadership on student outcomes in English schools and the extensive research over a decade carried out by members of the 14-country International Successful School Principals Project (ISSPP), all provide considerable empirical evidence that the quality of leadership can be a critical factor in explaining variation in student outcomes between schools. Recent OECD country evaluations have also highlighted the importance of leadership in supporting school improvement (Day & Sammons,2014).In school settings previous researchers found that schools that achieve high success in academics is led by the principal/headmaster who has the qualities of effective leadership (Wahab et al., 2014) school leadership has a key role in improving student

outcomes (Day, Gu & Sammons, 2016), the school administrator is a vital mechanism and highly influential factor to the quality of education, as the outcomes of effective educational system, an administrative system, and organization (Boonla, Treputtharat, 2014), the 21st Century school leadership style "is not for the faint of heart and, as with any organization, a school is only as successful as their leadership" (East, 2012 as cited by Kurth, 2016), in education, building leadership impacts student achievement (Kurth, 2016). Also several studies illustrated that the principals' leadership style affects the outcome and the effectiveness of school climate, culture,the teachers' morale, and student achievement (DuFour & Marzano, 2011). It can make a substantial difference to the quality of teaching and learning in their schools, and consequently to student achievement, by improving the working conditions of their teachers, and the climate and environment of their school (Shatzer, et al, 2014). Transformational leadership is an important element in students' excellence and school's success (Wahab et al., 2014), it can motivate teachers to change their attitude and values as they are committed towards the mission and vision of education (Aydin, Savier & Uysal, 2013), it can increase subordinates' commitment and job satisfaction (Wahab et al., 2014). Marcenaro-Gutierrez et al., (2011) maintained that a good educational system requires good teachers and for this we need teachers not only with effective teaching skills, but also teachers with high levels of satisfaction. Gehlawat (2013) stated that the teacher's job satisfaction is one of the key factors in school dynamics and is generally considered as a primary dependent variable in terms of which effectiveness of the school is evaluated . Job satisfaction is widely studied and a central variable in many theories about organizational phenomena, and it is related to many factors that are important for human resource management such as performance, counter productive work behavior, turnover, and employee health (Meier & Spector, 2015).

Literature review

Definition of leadership

Stogdill (1950) said that leadership could be taken as a process or act of influencing the work and actions of an organized group to lay down its objectives and achieving them. He pointed out many interesting attributes about leadership in it. Firstly, it is a process. Leadership is not a static quality, but something that is likely to build or improve with the passage of time (or the other way around). Secondly, leadership influences or motivates the team members or the ones who are led. Thirdly, leadership does not mean setting the objectives for the members only, but also chalking out the strategy or plan to achieve them (Malik & Azmat, 2019). Bogenschneider (2016) stated that the University of Warwick (2012) has compiled a rather astonishing list of definitions of leadership and found that the proposed definitions belong to each of the following: (a) leadership as a process of influencing activities of an organized group (Stogdill, 1950), (b) the initiation and maintenance of leaders and followers (Hollander, 1978), (c) a process of influencing a group toward goal achievement (Hersey & Blanchard, 1988), (d) the development of a system of expectations toward the use of human and other resources (Batten, 1989), and (e) a form of art in mobilizing others to want to struggle for shared aspirations (Kouzes & Posner, 1995). Perhaps the most cited definition of leadership in the field was given by Burns (1978) with the antonymic ideas of transforming versus transactional leadership (Bogenschneider ,2016). Bass (1990) described leadership as an interaction between two or more members of a group that often involves a structuring or restructuring of the situation and the perception and expectations of the members. Leaders are agents of change – the person whose acts affect other people more than other people's acts affect them. Leadership occurs when one group member modifies the motivation or competencies of others in the group.

Leadership models

Numerous theories and many styles of leadership have been developed through countless leadership surveys. One of the most common separations and the one that follows is the distinction between three basic leadership styles: the laissez-faire, the transactional, and the transformational. These are included in the Full Range Leadership Theory (FRLT) developed by Avolio and Bass (1991) which includes nine different factors from these three leadership styles, which it tries to assess as the main tool for measuring the leadership style in many surveys, the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ 5x) as created by Bass and Avolio (1995) and endorsed by Antonakis et al., (2003) in its present form (Koutsodontis et al., 2018).

Transformational leadership

Since Burns introduced the concept of transformational leadership, a number of theories have evolved in his wake, and versions of transformational leadership have been proposed by several theorists including Bass (1985), Bennis and Nanus (1985), Sashkin (1988) and Tichy and Devanna (1986). The most prominent of these and the one used most often, is Bass' theory of transformational and transactional leadership (Yukl, 1999). According to Bass (1985), transformational leaders display four types of behaviors that enable followers to transcend self-interest and perform beyond expectations: The first type, idealized influence is exerted when the leader acts as a role model and gains the trust and respect of his or her followers (Tafvelin, 2013). Leaders who demonstrate idealized influence/charisma according to Bass (1995) "display conviction, emphasize trust, take stands on difficult issues, present their most important values, emphasize the importance of purpose, commitment, and the ethical consequences of decisions. Such leaders are admired as role models generating pride, loyalty, confidence, and alignment around a shared purpose" .When followers see the leader as powerful, confident, ethical and steady in their targeting of higher ideals, it is characterized as idealized influence(attributed). Idealized influence (behavior) is the charismatic actions that encourage alignment between leader-follower values, beliefs and sense of mission (Antonakis, Avolio, Sovasubramaniam, 2004 as cited by Yadav, 2016). The second type, inspirational motivation includes articulating a compelling vision of the future, and having high expectations that followers will achieve more than they thought possible and ultimately realize that vision (Tafvelin, 2013). The alignment of individual needs with the needs of an organization is a fundamental strategy of inspirational motivation. Transformational leaders attempt to nurture the spirit of teamwork and commitment by clarifying the vision, mission and strategic goals of the organization and creating a strong sense of determination among the employees (Renjith et al., 2015). Inspirational motivation translates to confidently and positively communicating the vision, showing energy and enthusiasm in order to create an appealing and convincing vision (Popa, 2012 as cited by Ngaithe et al.,2016) The third type, intellectual stimulation involves encouraging followers to challenge assumptions, reframe problems and take risks, to find new ways of working and to be creative (Tafvelin,2013). According to Bass (1997), leaders who demonstrate intellectual stimulation "question assumptions, traditions, and beliefs; stimulate in others new perspectives and ways of doing things; and encourage the expression of ideas and reasons."(Yadav,2016). By constantly searching for new knowledge, intellectual stimulation transformational leaders constantly teach, illustrate, but also promote and get new and creative ideas for solving problems from all organizational members (Bass & Avolio, 2004; Bass, 2006 as cited by Ogola et al., 2017). Finally, the fourth type, the individually considerate leader spends time coaching and giving his or her personal attention to each follower's needs and development (Tafvelin, 2013). Individualized consideration of transformational leadership refers to a state and circumstance when leaders have an association with each follower, giving extraordinary attention and care to followers in workplace. These kinds of leaders are giving attention and care to the followers' needs and the possible for developing others. These leaders create a sympathetic organizational

environment where follower differences are valued. Individualized consideration is where leader becomes mentor and tries to fulfill needs of the followers (Anwar & Balcioglu, 2016).

Transactional leadership

Transactional leadership is an exchange process based on the fulfillment of contractual obligations and is typically represented as setting objectives and monitoring and controlling outcomes. Transactional leadership is theorized to comprise the following three first-order factors: (a) Contingent reward leadership (i.e., constructive transactions) refers to leader behaviors focused on clarifying role and task requirements and providing followers with material or psychological rewards contingent on the fulfillment of contractual obligations; (b) management-by-exception active (i.e., active corrective transactions) refers to the active vigilance of a leader whose goal is to ensure that standards are met; and (c) management-by-exception passive (i.e., passive corrective transactions) leaders only intervene after noncompliance has occurred or when mistakes have already happened (Antonakis, Avolio & Sivasubramaniam, 2003).

Non transactional/ laissez-faire leadership

Laissez-faire leadership represents the absence of a transaction of sorts with respect to leadership in which the leader avoids making decisions, abdicates responsibility, and does not use their authority. It is considered active to the extent that the leader ‘‘chooses’’ to avoid taking action. This component is generally considered the most passive and ineffective form of leadership (Antonakis, Avolio & Sivasubramaniam, 2003).

Job satisfaction

Despite it's vide usage in scientific research, as well as in everyday life, there is still no general agreement regarding what job satisfaction is. In fact there is no final definition on what job represents. Therefore before a definition on job satisfaction can be given, the nature and importance of work as a universal human activity must be considered. Different authors have different approaches towards defining job satisfaction (Aziri, 2011). Some of the most commonly cited definitions on job satisfaction are analysed in the text that follows. Different authors have different approaches towards defining job satisfaction. Hoppock (1935) defined job satisfaction as any combination of psychological, physiological and environmental circumstances that cause a person truthfully to say I am satisfied with my job. According to this approach, although job satisfaction is under the influence of many external factors, it remains something internal that has to do with the way how the employee feels. That is job satisfaction presents a set of factors that cause a feeling of satisfaction (Aziri,2011) .

The most-used research definition of job satisfaction in organizational research is that of Locke (1976), who described job satisfaction as "a pleasurable or positive emotional state resulting from the appraisal of one's job or job experiences" (p. 1304). Building on this conceptualization, Hulin and Judge (2003) noted that job satisfaction includes multidimensional psychological responses to one's job, and that such responses have cognitive (evaluative), affective (or emotional), and behavioral components of job satisfaction (Judge & Kinger, 2007). According to the above, employees form their attitudes towards their jobs by considering both their feelings and their beliefs. According to Locke (1976) possible sources of satisfaction could be:

- ✓ The work itself, in terms of challenge (Mental), physical demands and personal interest,
- ✓ Remuneration structure,
- ✓ Working conditions: physical, objectives,
- ✓ The person himself, by reference to the self-esteem,
- ✓ Relationship with supervisor, colleagues, subordinates,

- ✓ Characteristics of organizational Management (Bota, 2013).

Discussion- A literature review of the impact of the transformative leadership of the head teacher on job satisfaction of teachers

Researchers have conducted a number of studies in order to demonstrate the effects of leadership styles on school outcomes. The impact of transformational leadership, transactional leadership and laissez faire on job satisfaction and organizational commitment of teachers has been the subject of a research conducted using the method of meta-analysis The research results showed that particularly, transformational leadership style affected job satisfaction and organizational commitment of teachers in a positive way. It was concluded that as the leadership style of administrators changes from transactional to transformational, the level of job satisfaction and organizational commitment of teachers' rose (Aydin, Sarier & Uysal, 2013).

A study about the relationship between principles' leadership style and teacher job satisfaction among primary and secondary schools in China showed that there is a significant positive relationship among principles' leadership style, teacher job satisfaction and decision making style (Hui, Jenatabadi, Ismail, & Mohamed Radzi, 2013). The similar study conducted by Wahab et al. (2014) aimed to determine the level of transformational leadership practices by headmasters in the primary national schools, the level of teachers' job satisfaction and the teachers' commitments as well as the relationship with the practice of transformational leadership by headmasters. The result of the study showed that the practice of transformational leadership by headmasters was at a high level and the teacher's job satisfaction was high too, and there exists a significant relation between the level of transformation leadership and teachers' job satisfaction. The purpose of the Tesfaw's (2014) study was to determine the relationship between transformational leadership of government secondary school principals and teachers' job satisfaction in Ethiopia. The findings indicated that a moderate, positive and significant relationship exists between transformational leadership (overall) and overall teachers' job satisfaction. Furthermore, the relationship between each component of transformational leadership and teachers' job satisfaction was found to be moderate, positive and significant. Same study was conducted to examine the relationship between leadership styles and job satisfaction among instructors working in three selected universities in Mogadishu-Somalia. The researchers found a significant relationship between job satisfaction and transformational ($r=0.574$, $p=0.000$) leadership style. The results further indicated a significant relationship between job satisfaction and transactional leadership style (Ali, Sidow & Guleid, 2013).

In Cyprus, Eliophotou- Menon (2014) investigated the relation between transformational /transactional / passive-avoidant leadership behaviors, teachers' perceptions of leader effectiveness and teachers' job satisfaction and found that the teachers' overall job satisfaction was significantly linked to the leadership behaviors included in the full range model of leadership. Another study was conducted to contribute in this regard by examining the relationship between leadership styles of principals and teachers' job satisfaction in Kenyan public secondary schools. This study found that the principals' leadership styles have a great impact on the working atmosphere in a school and consequently the teachers' job satisfaction (Kiboss & Jemiryott, 2014). Similar research was conducted aimed at the identification of the crucial role of leadership styles on job satisfaction among staff at public educational organizations. Mehrad & Fallahi (2014) after a literature review based on the brilliant role of leadership on job satisfaction among staff at public educational organizations and the importance of satisfaction as basic human needs concluded that: a) there is a considerable amount of research about this fact and the findings have shown that leadership styles and job satisfaction have significant relationship (Cable & Judge, 2003; Chen & Silverthorne, 2005; Rad & Yarmohammadian, 2006; Sancar, 2013),b) leadership styles can change the amount of job satisfaction among staff and it has a considerable role in

organizational behavior and society (Bahadori, 2012; Danish & Usman, 2010; De Nobile & McCormick, 2008; Noordin, 2009; Sohail & Delin, 2013). In Mogadishu, Somalia Dahie and Ali (2015) investigated the impact of transaction leadership style, transformational and laissez-faire on teacher job satisfaction utilizing explanatory and descriptive deign to analyze 200 respondents from secondary school teachers. The result of the correlation coefficient revealed that teacher satisfaction had significant positive influence with three independent variables namely, transactional leadership style, transformational leadership style and laissez-faire leadership style. The result of regression analysis found that three constructs had statistically significant, positive, and direct effects on the teacher satisfaction.

One of the researches that referred to the linkage of the realization levels of administrator's leadership applications and to determine the relation between his/her or teacher's job satisfactions who are charged in secondary education schools took place in the center of Bolu Province. According to results of research, a statistically meaningful relation was found between the realization levels of administrator's leadership applications, and his/her or teacher's job satisfactions and that that the general, transformational and transactional leadership's behaviors impact on their intrinsic job satisfaction (Egriboyun, 2015)

Another research conducted in 2016 by Nyenyembe et al., (2016) explored the relationship between leadership styles applied by school heads and teachers' job satisfaction within Tanzanian public secondary schools. The most salient finding of the study was that the transformational as well as part of the transactional leadership styles are related to job satisfaction, but they differ in magnitude and sign. Teachers' job satisfaction is positively related to charismatic leadership, individualized consideration, intellectual stimulation, contingent reward and active management by exception. A negative relationship was found in the area of passive management by exception and laissez-faire leadership A similar research investigated the relationship between leadership style head teachers and teachers' job satisfaction in the province of Kermanshah, Iran by Sayadi (2016). The survey found that transformational and transactional leadership is positively related to the effectiveness of the leader, the subordinate's effort, job satisfaction, and the subordinate's organizational commitment. The results of the study also revealed that charismatic leadership was a strong predictor of job satisfaction and value commitment, and laissez-faire leadership was a strong (negative) predictor of intent to stay (Sayadi, 2016). Another research conducted by Hariri, Monypenny and Murray (2016) investigated the relationships between teacher-perceived principal leadership styles, teacher-perceived principal decision-making styles and teacher-perceived job satisfaction in schools in Lampung Province, Indonesia. Findings suggest that two teacher-perceived principal leadership styles, transformational and laissez-faire can significantly predict teacher job satisfaction. Transformational leadership style and rational decision-making style are the best predictors and are likely to contribute to increased teacher job satisfaction. In contrast, laissez-faire leadership style, intuitive decision-making style and avoidant decision-making style are likely to contribute to decreased teacher job satisfaction.

Haj and Jubran (2016) attempted to identify the degree of applying the transformational leadership in school administration (among principals), the level of job satisfaction among teachers, and to investigate the relationship to each other. The results showed statistically significant positive relationship between the application of transformational leadership and job satisfaction. In their research Azhar and Fareena (2016) concluded that there exists significant correlation between Leadership Style of Principal and Job satisfaction of college teachers, there is significant relationship between transformational leadership and job satisfaction rather than transactional leadership and job satisfaction and that the subscales of transformational leadership style are significantly correlated with subscales of job

satisfaction than subscales of transactional leadership with subscales of job satisfaction .The findings of a literature review conducted by Karabina (2016) revealed that headteachers' leadership style plays an important role and is connected with the teachers' job satisfaction. Dimensions such as charisma, individualised consideration, intellectual stimulation and influence have a positive impact on job satisfaction of the teachers.

In Greece, little empirical research has been done to investigate the perceptions of teachers about the relationship between transformational leadership and job satisfaction of teachers. The purpose of the study of researchers, Kouni, Koutsoukos and Panta (2018) was to investigate the perceptions of teachers to the extent that transformational leadership contributes to job satisfaction. The survey results showed that teachers feel substantial satisfaction when the school principal acts as a transformational leader.

A research conducted by Jošanov-Vrgović & Pavlovic (2018) aimed to define the relationship between school principal style and teachers' satisfaction. Results indicated that the school principal leadership style influences teacher's satisfaction. Principals that are people-oriented positively influence teacher's satisfaction in the areas of school development, management, relationship with colleagues and teamwork. Principals that are tasks-oriented negatively influence teacher's satisfaction in the areas of communication, management, school development and safety. Also, results indicate that teachers are mostly satisfied with the aspects of safety, working skills, and nature of work. A study by Thomas, Tuytens and Devos (2018) explored the interplay between factors at the school level (i.e. transformational leadership of the principal, professional collegial support) and the teacher level (i.e. self-efficacy) influencing these job attitudes. A sample of 292 first-year primary-school teachers participated. The results of the path analysis demonstrated that transformational leadership of the principal is directly related to teachers' job attitudes in a positive way.

A paper published in 2018 dealed with the issue of school leadership as one of the main priorities of education policy and focuses on the role, and the importance it has mainly on teacher's job satisfaction. It tended to highlight the influence of the school leaders' style in the pre-university education context. There is evidence from the findings that transformational leadership has significant relationship as well as beneficial effects on teacher job satisfaction. These leaders transform, inspire, and empower followers by creating changes in their goals, values, needs, beliefs and aspirations (Elmazi, 2018). The findings of the study conducted by Azhar &Fareena (2018) show that there is a significant relationship between leadership styles (transformational and transactional) and job satisfaction. However, there is significant relationship between transformational leadership style and job satisfaction. There is no significant difference between male and female principals' leadership style, whereas as far as job satisfaction is concerned, male teachers are less satisfied than female teachers

In secondary education, a recent survey among 397 principals, 389 deputy principals, 1,190 heads of departments and 2,208 teachers in public secondary schools in Siaya, Kisumu and Kajiado countries examined principals' leadership styles and their relationship with teachers' job satisfaction in public secondary schools. The study established a positive and significant correlation between transformational leadership style and teachers' job satisfaction, no significant correlation between transactional leadership style and teachers' job satisfaction and a negative significant correlation between laissez-faire leadership style and teachers' job satisfaction. The study concluded that the leadership style practiced by a principal has a significant effect on teachers' job satisfaction (Muga, 2019).

The systematic review conducted by Cansoy (2019) aimed to investigate the relationship between school principals' leadership behaviours and teachers' job satisfaction. The summarized findings of the studies examined showed that school principals' transformational leadership behaviours were found to be positively and significantly related

to job satisfaction (Bogler, 2001; Eğriboyun, 2015; Griffith, 2004; Haj & Jubran, 2016; Hariri, Monypenny, & Prideaux 2016; Kadi, 2015; Karadağ, Başaran, & Korkmaz 2009; Korkmaz, 2007; Nasra & Heilbrunn, 2016; Nguni, Sleegers, & Denessen, 2006; Nyenyembe, Maslowski, Nimrod, & Peter, 2016; Sayadi, 2016; Teswaf, 2014; Tok & Bacak, 2013). Furthermore, there are findings that indicate the predictive strength of transformational leadership in explaining job satisfaction. In three of the studies that revealed such findings, transformational leadership was a strong predictor of job satisfaction (Griffith, 2004; Korkmaz, 2007; Nasra & Heilbrunn, 2016). In three other studies, transformational leadership was found to have weaker predictive levels (Bogler, 2001; Hariri, Monypenny, & Prideaux, 2016; Nguni, Sleegers, & Denessen, 2006). In the studies examined, transformational leadership was often examined with its dimensions including charismatic or idealised effect, inspirational motivation, intellectual stimulation and individual interest. Among these dimensions, idealised effect was founud to be positively and significantly related to job satisfaction at higher levels (Nyenyembe, Maslowski, Nimrod, & Peter, 2016; Sayadi, 2016; Teswaf, 2014). Besides, idealised effect was reported to be an important predictor of teachers' job satisfaction (Nyenyembe et al., 2016; Sayadi, 2016; Teswaf, 2014). Moreover, the dimension of individual interest was found to be positively and significantly related to job satisfaction (Nyenyembe et al., 2016; Sayadi, 2016; Teswaf, 2014; Tok & Bacak, 2013). Lastly, in three studies, intellectual stimulation was reported to have positive and significant relationships with job satisfaction (Sayadi, 2016; Teswaf, 2014; Tok & Bacak, 2013). Similarly, forming an influential vision at school (Ereş & Akyürek, 2016; Hulpia, Devos, & Rosseel, 2009; Paletta, 2017), and inspirationally motivating behaviours were found to be related to (Tok & Bacak, 2013), and to be a predictor of (Teswaf, 2014), teachers' job satisfaction. These findings demonstrate that the dimensions of transformational leadership including charismatic or idealised effect, inspirational motivation, intellectual stimulation and individual interest are important leadership behaviours for promoting teachers' job satisfaction.

A paper published in 2020 aimed to examine previous studies that focused on the relationship between different school principals' leadership styles and teachers' job satisfaction to find out which style best to be implemented in the school context. Within this purpose, twenty-five studies related to the issue were found and downloaded in some journals from reputable databases. The studies than analyze through systematic review to compare the differences and similarities. The research revealed that transformational leadership style is the most prominent leadership style which significantly increase teachers' job satisfaction compared to any other leadership styles. Therefore, the research recommended that school principals and other related parties to have, implement, and maintain transformational leadership in their institutions (Zidni, Debi & Sri Lestari ,2020).

Conclusions – Recommendations

Based on brilliant role of leadership on job satisfaction among staff at public educational organizations and the importance of satisfaction as basic human needs, there is a considerable research about this fact and the findings have shown that leadership styles and job satisfaction have significant relationship (Cable & Judge, 2003; Chen & Silverthorne, 2005; Rad & Yarmoham-madian, 2006; Sancar, 2013). Furthermore, leadership styles can change the amount of job satisfaction among staff and it has considerable role in organizational behavior and society (Bahadori, 2012; Danish & Usman, 2010; De Nobile & McCormick, 2008; Noordin, 2009; Sohail & Delin, 2013). In line with, some researchers found that there is a significantly positive relationship between leadership and job satisfaction among staff members and an illustrated meaningful relevance between these two items at workplace (Lok & Crawford, 2004; Yousef, 2000; Zigrang, 2000 as cited by Mehrad & Fallahi,2014).The results of this research showed that according to teachers' perceptions head teachers exhibit almost fairly frequently both transformational and transactional leadership styles and that headteachers' leadership style is associated with this important

and positive work attitude, that is, job satisfaction. This research's findings indicate that transformational headteachers' leadership is a noteworthy factor in increasing teachers' job satisfaction. It seems that headteachers who apply a transformative style inspire teachers' loyalty and consequently their satisfaction.

Transformational headteachers' leadership style is an important factor that relates to the teacher acceptance, better performance and increased job satisfaction at school. In other words, this leadership style of principals increases job satisfaction, creates positive school climate, enhances performance at school, involves in problem solving and decision making, develops quality at all levels, increases school members' commitment, capacity and engagement in meeting goals and improves teachers' acceptance, motivation, commitment and professional growth (Jovanovica, Ciric, 2016). Headteachers' transformational leadership is the key to prompt school development. It can help the school solve problems pertinently and obtain various degrees of improvement at different stage. The transformational leadership skills of headteachers' can be seen in forming the ideas, building shared vision, power sharing, gaining credence and experiencing success. Therefore, the principal's duty is to enhance transformational leadership (Yang,2013).

The present study offers valuable information about the way headteachers could contribute to the increase of teachers' job satisfaction. Considering, therefore, the effectiveness of applying transformational leadership to education in relation to and increasing the job satisfaction of teachers, it could be recommended for school headteachers to implement, maintain as well as growing their transformational leadership styles in return to the improvement of their school qualities as well as the improvement of students' performance and achievement. Additionally, training programs, sessions, and workshops should be designed for headteachers on transformational leadership in order to develop, promote and enhance school leadership knowledge and skills and help them so that they will be able to facilitate transformational leadership at schools.

In terms of practical implications, this research can provide important information for educational policy makers, school principals, teachers and researchers in the field of educational research. Of course, additional research is needed that will contain more dimensions of job satisfaction. However, although this study has some limitations, its results may be valuable and serve as a starting point for future research on various aspects of this issue.

References

Ali, A. Y. S., & Dahie, A. M. (2015). *Leadership style and teacher job satisfaction: Empirical survey from secondary schools in Somalia.* Research on Humanities and Social Sciences, 5(8), ISSN 2224-5766.

Antonakis, J., Avolio, B. J., & Sivasubramaniam, N. (2003). *Context and leadership: An examination of the ninefactor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire.* The Leadership Quarterly, 14, 261 – 295.

Anwar, K., & Balcioglu, H. (2016). The relationship between transformational leadership characteristics and effectiveness: A case study of construction companies in Erbil. International Journal of Science Technology and Management, 5(2), 250-256

Aydin, A., Sarier, Y., & Uysal, S. (2013). *The Effect of School Principals' Styles on Teachers' Organizational Commitment and Job Satisfaction* .Educational Sciences. Theory & Practice. 13(2), 806-811.

Azhar, M., Fareena, N. (2016). Principals' transformational and transactional leadership styles and job satisfaction of college teachers. Journal of Education and Practice, 7(34):234-250.

Azhar, M., Fareena, N. (2018). A Study of relationship between leadership style and Job Satisfaction. Journal of Research in Social Sciences; Islamabad Vol. 6, Iss. 1, (Jan 2018): 165-181.

Aziri, B. (2011) *.Job Satisfaction: A Literature Review.* Management Research and Practice, 3(4):77-86.

Bass, B. M. (1990). Bass & Stogdill's Handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications (3rd ed.). New York, NY: The Free Press

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (Eds.). (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership.* Sage Publications, Inc.

Bogenschneider, B. N. (2016). Leadership epistemology. Creighton Journal of Interdisciplinary Leadership, 2(2), 24–37. https://doi.org/10.17062/cjil.v2i2.37

Bolden et al.(2003).A Review of Leadership Theory and Competency Frameworks. Report for Chase Consulting and the Management Standards Centre", edited version, University of Exeter Centre for Leadership Studies, Exeter

Boonla,D., Treputtharat,S.(2014).The Relationship between the Leadership Style and School Effectiveness in School under the office of Secondary Education Area 20. International Conference on Education & Educational Psychology 2013 (ICEEPSY 2013).
Procedia - Social and Behavioral Sciences 112 (2014) 991 – 996

Bota, O. (2013). *Job satisfaction of teachers.* 2nd World Conference on Educational Technology Researches – WCETR2012

Cansoy, R.(2019).*The Relationship between School Principals' Leadership Behaviours and Teachers' Job Satisfaction: A Systematic Review*. International Education Studies; Vol. 12, No. 1; 2019

Charry, K. (2012*). Leadership Theories - 8 Major LeadershipTheories*. Retrieved May 8, 2021 from http://psychology.about.com/od/leadership/p/leadtheories.

Dahie, Abdulkadir & Sheikh Ali, Ali. (2015). Leadership Style and Teacher Job Satisfaction: Empirical Survey from Secondary Schools in Somalia. Research on Humanities and Social Sciences. 5. 2225-484.

Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). *The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference.* Educational Administration Quarterly, 52(2), 221–258. https://doi.org/10.1177/0013161X15616863

DuFour, R., & Marzano, R. (2011). *Leaders of learning: How district, school, and classroom leaders improve student achievement.* Bloomington, IN: Solution Tree.

East, R. K. (2012). So you think you can lead: Advice for those who aspire to be principal. Easley, SC: Southern Wesleyan University.

Egriboyun, D. (2015). *The Relation Between Leadership's Behaviors and Job Satisfaction Perceptions of The Administrators and Teachers Who Are Charged in Secondary Education Schools.* Gaziantep University Journal of Social Sciences, Volume 14, Number 1, 2015, pp. 241-275(35)

Elmazi, E. (2018). *Principal Leadership Style And Job Satisfaction Of High School Teachers.* European Journal of Education. 1. 109. 10.26417/ejed.v1i3.p109-115.

Eliophotou-Menon, M. (2014). *The relationship between transformational leadership, perceived leader effectiveness and teachers' job satisfaction.* Journal of Educational Administration, 52(4), 509-528.

Eliophotou-Menon, M., & Ioannou, A. (2016). *The link between transformational leadership and teachers' job satisfaction, commitment, motivation to learn, and trust in leader.* Academy of Educational Leadership Journal, 20(3), 12-22

Gehlawat, M. (2013). *An Exploratory Study of Job Satisfaction Among Secondary School Teachers.* Vidya Shodh A Bilingual Journal of Education and Allied Humanities. 1. 1-13.

Haj, S., J., & Jubran, A. M. (2016). *The extent of principals' application of the transformational leadership and ıts relationship to the level of job satisfaction among teachers of Galilee Region.* Journal of Education and Practice, 7(11), 114-119.

Hariri, H., Monypenny, R., & Prideaux, M. (2016). *Teacher-perceived principal leadership styles, decisionmaking styles and job satisfaction: how congruent are data from Indonesia with the Anglophile and Western literature?* School Leadership & Management, 36(1), 41-62

Jovanovica, D., & Ciric, M. (2016). *Benefits of Transformational Leadership in the Context of Education.* European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (EpSBS), 496-503. https://dx.doi.org/10.15405/EPSBS.2016.09.64

Judge, T. A., & Kinger, R. (2007). Job satisfaction: Subjective well-being at work. In M. Eid & R. Larsen (Eds.), The science of subjective well-being. New York: Guilford Publications.

Karabina, M.(2016). The impact of leadership style to the teachers' job satisfaction. European Journal of Education Studies. Volume 2│Issue 3│2016. Available on-line at: www.oapub.org/edu

Kiboss, J.K.& Jemiryott, H.K.S. (2014). Relationship between Principals' Leadership Styles and Secondary School Teachers' Job Satisfaction in Nandi South District, Kenya. Journal of Education and Human Development June 2014, Vol. 3, No. 2, pp. 493-509

Kouni, Z., Koutsoukos, M., & Panta, D. (2018). *Transformational Leadership and Job Satisfaction: The Case of Secondary Education Teachers in Greece*. Journal of Education and Training Studies, 6(10), 159-168. https://doi.org/10.11114/jets.v6i10.3451

Koutsodontis, G., Varsanis, K., Belias, D., Rossidis, I., Koffas, S., Sdrolias, L. (2019). *Transformational leadership and Job Satisfaction on Teachers.* Available online at https://www.researchgate.net/publication/330970191_Transformational_leadership_and_Job_Satisfaction_on_Teachers

Kurth, P. (2016). *Teacher expectations of principal leadership related to morale, culture and practice.* Doctoral dissertation. Retrieved from http://www.bakeru.edu/images/pdf/SOE/EdD_Theses/KurthPrecious.pdf

Malik, M. & Azmat, S. (2019). *Leader and leadership : Historical Development Of The Terms And Critical Review Of Literature.* Annals of the University of Craiova for Journalism, Communication and Management, Department of Communication, Journalism and Education Sciences, University of Craiova, vol. 5(1), pages 16-32 5.

Marcenaro-Gutierrez, O. et al., (2011). *Teachers' satisfaction as indicator of education system' performance* .Available on line at http://www.revecap.com/encuentros/trabajos/m/pdf/104.pdf

Mehrad, A. & Fallahi, B. (2014). The role of leadership styles on staff´s job satisfaction in public organizations. Acta Universitaria, 24(5), 27-32. doi: 10.15174.au.2014.597

Meier, L. & Spector, P. (2015). Job Satisfaction. 10.1002/9781118785317.weom050093.

Muga, O.(2019). *Principals' Leadership Styles and their relationship to Teachers' Job Satisfaction in Siaya, Kisumu and Kajiado counties, Kenya.* Thesis submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in the school of education Kenyatta University

Nyenyembe, W., Maslowski, R., Nimrod, B., Peter, L. (2016). Leadership styles and teachers' job satisfaction in Tanzanian public secondary schools. Universal Journal of Educational Research, 4(5), 980-988. https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040507

Ogola et al.,(2017). The Influence of Intellectual Stimulation Leadership Behaviour on Employee Performance in SMEs in Kenya. International Journal of Business and Social Science Vol. 8, No. 3; March 2017

Ogola et al.,(2017). The Influence of Individualized Consideration Leadership Behaviour on Employee Performance in Small and Medium Enterprises in Kenya. International Journal of Business and Social Science Vol. 8, No. 2; February 2017

Renjith, V., Renu, G.,Anice, G. (2015). Transformational Leadership in nursing. International Journal of Scientific Research & Management Studies. 2. 112-118.

Shatzer, R.H., Caldarella, P., Hallam, P.R. and Brown, B.L. (2014).Comparing the Effects of Instructional and Transformational Leadership on Student Achievement: Implications for Practice. Educational Management Administration & Leadership, 42, 445-459.

Sayadi, Y. (2016). The effect of dimensions of transformation, transactional, and non-leadership on the job satisfaction and organizational commitment of teachers in Iran. Management in Education, 30(2), 57-65. https://doi.org/10.1177/0892020615625363

Stogdill, R. M. (1950). Leadership, membership and organization. Psychological Bulletin, 47(1), 1–14. https://doi.org/10.1037/h0053857

Tafvelin, S. (2013). The Transformational Leadership Process : Antecedents, Mechanisms, and Outcomes in the Social Services. (PhD dissertation, Umeå universitet). Retrieved from http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-79335

Tesfaw, T. (2014). The relationship between transformational leadership and job satisfaction: The case of government secondary school teachers in Ethiopia. Educational Management Administration & Leadership. 42. 903-918. 10.1177/1741143214551948.

Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G., Vanderlinde, R.(2020). Transformational school leadership as a key factor for teachers' job attitudes during their first year in the profession. Educational Management Administration & Leadership. 2020;48(1):106-132. doi:10.1177/1741143218781064

Wahab, J.A., Fuad, C. F. M., Ismail, H., & Majid, S. (2014). Headmasters' transformational leadership and their relationship with teachers' job satisfaction and teachers' commitments. International Education Studies, 7 (13), 40-48.

Yadav, L.K (2016). Transformational leadership behaviors, public policy and policy actors! «theoretical perspective». Journal of Economic and Public Policy, Vol (1)2.

Zidni, M., Debi, A., Sri Lestari (2020).Teachers' Job Satisfaction: Does School Principals' Leadership Style Matter? A Systematic Review. International Journal of Scientific & Tecnology Research . Volume 9. Issue 01.

Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Ερευνητικές Διαπιστώσεις

Παναγιώτου Νικόλαος
Πληροφορικής ΠΕ 86, Γυμνάσιο – Λ.Τ. Βερδικούσας,
npanagiotou@gmail.com

Πατσή Κωνσταντινιά
Φιλόλογος ΠΕ02, Γενικό Λύκειο Τυρνάβου,
nt.patsi@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός αυτής της εμπειρικής μελέτης είναι να διερευνήσει τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις τρεις διαστάσεις της .Το δείγμα αποτελούνταν από 163 καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης, χρησιμοποιήθηκε το Maslach Burnout Inventory (Maslach & Jackson, 1986) το οποίο έχει επικυρωθεί για τον ελληνικό πληθυσμό. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν χαμηλά επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης και εξέφρασαν χαμηλά επίπεδα σε όλες τις διαστάσεις του συνδρόμου εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά : Επαγγελματική εξουθένωση, Εκπαιδευτικοί, burnout.

Εισαγωγή

Ο εκπαιδευτικός ασκεί ένα γοητευτικό, αλλά ιδιαίτερα απαιτητικό και σύνθετο έργο και καθημερινά καλείται να ανταποκριθεί σε πολλές προκλήσεις και να διαχειριστεί ποικιλία σύνθετων ζητημάτων σε ένα περιβάλλον που δεν είναι βοηθητικό στην άσκηση του έργου του. Οι σκληρές συνθήκες εργασίας, η έλλειψη βασικής υλικοτεχνικής υποδομής, ο φόρτος εργασίας, οι ανεπαρκείς μισθοί, ιδιαίτερα των νέων εκπαιδευτικών, η χαμηλή θέση στην κοινωνία αλλά και οι πολυσύνθετες ανάγκες των μαθητών, οι αυξημένες προσδοκίες των γονιών, η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, η προσαρμογή σε διαρκείς εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις για τις οποίες δεν ερωτάται ο κόσμος της εκπαίδευσης, η διαχείριση των εκρηκτικά αυξανόμενων νέων πληροφοριών, οι αλλαγές στη μεθοδολογία της διδασκαλίας και η παρακολούθηση της τεχνολογικής εξέλιξης διαμορφώνουν ένα περιβάλλον εργασίας ιδιαίτερα στρεσογόνο (Γιαννακίδου,2014). Η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί ένα ιδιαίτερα επίκαιρο αντικείμενο μελέτης κι έρευνας, καθώς η οικονομική κρίση που αντιμετωπίζουν αρκετά κράτη σε παγκόσμιο επίπεδο από το 2008 και εξής έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές στον χώρο της εργασίας, με κύρια χαρακτηριστικά την ανασφάλεια, τη μείωση των αποδοχών και των παροχών, τα υψηλά ποσοστά ανεργίας κλπ., καταστάσεις που επιτείνουν την εμφάνισή του. Ιδιαίτερα για την Ελλάδα, τα τελευταία 11 χρόνια της οικονομικής κρίσης οι δραστικές περικοπές των μισθών και των επιδομάτων, η ανεργία, η υπέρογκη αύξηση της φορολογίας, το αυξημένο κόστος διαβίωσης, οι μειωμένες παροχές υγείας και πρόνοιας είναι μόνον λίγα από τα μέτρα που ανέτρεψαν τον οικογενειακό προγραμματισμό, οδήγησαν στην πτώση του βιοτικού επιπέδου των πολιτών (Kondilis et al., 2013) και διόγκωσαν τα συμπτώματα άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (Στάγια & Ιορδανίδης, 2014).

Επαγγελματική εξουθένωση

Η έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης

Στη βιβλιογραφία δεν υφίσταται ένας συγκεκριμένος ορισμός της επαγγελματικής ικανοποίησης που να είναι αποδεκτός από όλους. Είναι όμως κοινώς αποδεκτό ότι κάθε άνθρωπος είναι ξεχωριστός και αισθάνεται διαφορετικά την ευχαρίστηση ή την

απογοήτευση σε διαφορετικές θέσεις εργασίας ή ακόμη και στην ίδια την εργασία προσπαθώντας να διαχειριστεί τις διάφορες παραμέτρους της. Παρόλο που οι περισσότεροι μελετητές τείνουν να αντιμετωπίζουν την ικανοποίηση από την εργασία ως συνολικό φαινόμενο, κάποιοι άλλοι θεωρούν ότι πρόκειται για μια έννοια πολυσύνθετη και περίπλοκη. Γι' αυτό πρέπει να προσεγγίζεται με μεγάλη προσοχή αφού πρόκειται για ένα φαινόμενο ανθρώπινο, άκρως υποκειμενικό με ψυχολογικές συνέπειες (Παπαδοπούλου, 2020)

Για πρώτη φόρα ο όρος επαγγελματική εξουθένωση εισήχθη από τον Freudenberger (1974), για να περιγράψει ένα σύνολο ψυχοσωματικών συμπτωμάτων των επαγγελματιών υγείας στο χώρο εργασίας τους. Υποστήριξε ότι η ομάδα εργαζομένων που είναι πιο πιθανό να εμφανίσει σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης είναι οι εργαζόμενοι οι οποίοι είναι αφοσιωμένοι και αισθάνονται εσωτερική πίεση, για να δουλέψουν και να βοηθήσουν και εξωτερική πίεση, για να αποδώσουν. Περιέγραψε τον «αφοσιωμένο εργαζόμενο» (dedicated worker), ο οποίος αναλαμβάνει πολύ δουλειά, τον «υπερδεσμευμένο εργαζόμενο» (overcommitted worker) τον οποίο δεν τον ικανοποιεί η ζωή εκτός δουλειάς και τον «αυταρχικό εργαζόμενο»(authoritarian worker) ο οποίος αισθάνεται ότι κανένας άλλος δεν μπορεί να κάνει τόσο καλά τη δουλεία του όσο αυτός (Λαμπριανίδου, 2017). Όμως, το όνομα που είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την διερεύνηση του όρου της επαγγελματικής εξουθένωσης, είναι της Maslach (1976) η οποία περιέγραψε την έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης ως ένα σύνδρομο σωματικής και ψυχικής εξάντλησης, στην οποία ο εργαζόμενος χάνει το ενδιαφέρον και τα θετικά συναισθήματα που είχε για τους ανθρώπους που εξυπηρετεί, δεν είναι ικανοποιημένος από την εργασία του και από την παραγωγικότητα του και αναπτύσσει μια αρνητική εικόνα για τον εαυτό του (Papastylianou, Kaila, Polychronopoulos, 2009). Πιο συγκεκριμένα η Maslach (1982, ό.α. στους Chan, Lai, Ko, Boey, 2000) περιγράφει τη συναισθηματική εξάντληση ως ''την απώλεια της αίσθησης και ανησυχίας, την απώλεια της εμπιστοσύνης, την απώλεια ενδιαφέροντος, την απώλεια του πνεύματος'' (Παπαδέλη, 2017). Οι Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης (2017) αναφέρουν ότι οι Maslach και Jackson (1981) έπειτα από επίπονες έρευνες προσέγγισαν την επαγγελματική εξουθένωση, πέρα από μια απλή εξάντληση, με ένα πολυδιάστατο μοντέλο. Σύμφωνα με αυτό, στα επαγγέλματα παροχής ανθρωπίνων υπηρεσιών, μεταξύ των οποίων και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, η επαγγελματική εξουθένωση προσδιορίζεται ως ένα σύνδρομο που εκδηλώνεται με τρεις θεμελιωδώς ξεχωριστές αλλά εμπειρικά συσχετιζόμενες διαστάσεις (Kokkinos, 2006):

- ✓ τη συναισθηματική εξάντληση που περιλαμβάνει συναισθήματα ψυχικής και σωματικής κόπωσης, καθώς και απώλεια ενέργειας και διάθεσης (Maslach & Jackson, 1986). Στους εκπαιδευτικούς βιώνεται ως συναίσθημα αδυναμίας να προσφέρουν άλλο στην εργασία και στους μαθητές τους (Maslach, Jackson & Leiter, 1997).
- ✓ την αποπροσωποίηση που εκδηλώνεται με την ανάπτυξη ουδέτερων ή αρνητικών συναισθημάτων με αποτέλεσμα την απομάκρυνση του επαγγελματία από τους αποδέκτες των υπηρεσιών του (Maslach & Jackson, 1986). Στους εκπαιδευτικούς η αποπροσωποίηση φανερώνεται με την υιοθέτηση αρνητικών στάσεων απέναντι στους μαθητές, την αυξημένη ευερεθιστικότητα και την έλλειψη ιδεαλισμού για την εργασία (Maslach, 1982. Maslach, Jackson, & Leiter, 1997).
- ✓ την περιορισμένη προσωπική επίτευξη. Η διάσταση αυτή αναφέρεται σε συναισθήματα μειωμένης προσωπικής επίτευξης των εκπαιδευτικών, όπως αυτά της κατάθλιψης, του χαμηλού ηθικού, της χαμηλής παραγωγικότητας, της αδυναμίας διαχείρισης της πίεσης, της αποτυχίας και της χαμηλής αυτοεκτίμησης .

Σύμφωνα με τις Maslach και Jackson (1981a, 1981b) η επαγγελματική εξουθένωση είναι ένα ψυχολογικό σύνδρομο, το οποίο περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις: α) τη συναισθηματική εξάντληση (emotional exhaustion), η οποία χαρακτηρίζεται από έλλειψη ενέργειας, απώλεια διάθεσης και αισθήματα ψυχικής και σωματικής κόπωσης, β) την

αποπροσωποποίηση ή κυνισμό (depersonalization), η οποία χαρακτηρίζεται από την απομάκρυνση και την αποξένωση του εργαζόμενου από τους ανθρώπους που εξυπηρετεί και την εγκαθίδρυση απρόσωπων, επιθετικών και κυνικών σχέσεων με τους αποδέκτες των υπηρεσιών του, και γ) τη μειωμένη προσωπική επίτευξη ή αναποτελεσματικότητα (personal accomplishment), η οποία χαρακτηρίζεται από την αίσθηση του εργαζόμενου ότι είναι ανίκανος να προσφέρει στο χώρο της εργασίας του και από την συνεπαγόμενη μείωση της απόδοσής του (Σταθοπούλου & Βλαχάκη ,2018).

Ένας ορισμός που είναι λιγότερο γνωστός και πιο εξειδικευμένος έχει προταθεί από τον Brill (1984), κατά τον οποίο επαγγελματική εξουθένωση είναι μια κατάσταση δυσφορίας και δυσλειτουργίας ενός ατόμου χωρίς ψυχοπαθολογία, το οποίο (1) έχει λειτουργήσει για ένα διάστημα σε ικανοποιητικά επίπεδα στην ίδια θέση εργασίας και (2) δεν θα επιστρέψει στο προηγούμενο επίπεδο λειτουργίας χωρίς εξωτερική βοήθεια ή αναδιαμόρφωση του περιβάλλοντος. Στην θεώρηση αυτή σημαντικό ρόλο παίζουν οι ανικανοποίητες προσδοκίες και ανάγκες του ατόμου (Αμαραντίδου,2010). Τελικά, οι ερευνητές καταλήγουν στην διατύπωση της άποψης ότι για το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός, αλλά πληθώρα ορισμών, θεωρητικών μοντέλων και οργάνων μέτρησής του. Στην προσπάθεια διαμόρφωσης μιας σφαιρικής εικόνας του συνδρόμου, οι Δεμερούτη (2001) και Παπαθανασίου (2012) διαπίστωσαν ότι παρατηρείται σχετική ομοφωνία ανάμεσα στους ερευνητές ότι η επαγγελματική εξουθένωση:

- ✓ μπορεί να εμφανιστεί σε επίπεδο ατόμων ή οργανισμών,
- ✓ είναι μια εσωτερική ψυχολογική εμπειρία που περιλαμβάνει συναισθήματα, στάσεις, προσδοκίες και κίνητρα,
- ✓ σχετίζεται με διάφορες προβληματικές καταστάσεις υγείας και οι επιπτώσεις είναι αρνητικές,
- ✓ βιώνεται από το άτομο ως αρνητική εμπειρία,
- ✓ μπορεί να εμφανιστεί και σε άτομα υγιή τα οποία δεν είχαν κάποιο βεβαρημένο ιστορικό υγείας,
- ✓ οδηγεί σε μειωμένη απόδοση και παραγωγικότητα (Χατζηπαντελή,2016).

Η έρευνα

Σκοπός της έρευνας

Οι Αλμπάνης και Δάρρα (2018) αναφέρουν ότι η μελέτη της σχετικής με την επαγγελματική εξουθένωση βιβλιογραφίας καταδεικνύει πως οι έρευνες, τα άρθρα και οι μελέτες αναφέρονται:

- ✓ Στο θεωρητικό πλαίσιο με τη υιοθέτηση ορισμένων θεωρητικών μοντέλων και στον προσδιορισμό της έννοιας της επαγγελματικής εξουθένωσης (Cano-García et al., 2005; Goddard & Goddard, 2006; Kythreotis & Pashiardis, 2006; Antoniou et al., 2006; Παππά, 2006; Ozdemir, 2007; Maslach & Leiter, 2008; Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2010; Farmer, 2011).
- ✓ Στις ομοιότητες και στις διαφορές με το επαγγελματικό άγχος, το εργασιακό στρες και την κατάθλιψη (Maslach & Schaufeli, 1993; Pines, 1993; Κάντας, 1995; 1996; Schaufeli & Enzmann, 1998; Λεονταρή κ.ά., 2000; Δεμερούτη, 2001; Kyriacou, 2001; Iacovides et al., 2003; Johnson et al., 2005; Papastylianou et al., 2009).
- ✓ Στον εντοπισμό και στην καταγραφή των παραγόντων και των αιτιών που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση (Freudenberger, 1975; Hendrickson, 1979; Κάντας, 1996; Van Der Doef & Maes, 2002; Maslach, 2003; Maslach & Leiter, 2005; Παπαδόπουλος, 2005; Devos et al., 2006; Αντωνίου, 2006; Παππά, 2006; Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2010).
- ✓ Στα στάδια εξέλιξης της επαγγελματικής εξουθένωσης (Hendrickson, 1979; Maslach, 1993; Maslach & Leiter, 1997; Bakker et al., 2002; Peeters & Rutte, 2005; Devos et al., 2006; Παππά, 2006; Shukla & Trivedim, 2008).

- ✓ Στην καταγραφή των συμπτωμάτων της επαγγελματικής εξουθένωσης (Schaufeli & Van Dierendonck, 1993; Schaufeli & Enzmann, 1998; Iacovides et al., 1999; Melamed et al., 1999; Δεμερούτη, 2001; Schaufeli & Bakker, 2004; Bauer et al., 2006; Παππά, 2006; Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007).
- ✓ Στη δημιουργία προτάσεων πρόληψης και αντιμετώπισης της επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach, 1982; Lazarus & Folkman, 1984; Αναγνωστόπουλος & Παπαδάτου, 1992; Παλαιολόγου, 2000; Maslach et al., 2001; Van Der Doef & Maes, 2002; Pomaki & Anagnostopoulou, 2003; Pillay et al., 2005; Παππά, 2006; Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006; Demirtas, 2010; Farmer, 2011; Maphalala, 2014).

Σε αυτό το νέο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο θεωρείται, πως η διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης και των ψυχικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών θα επικαιροποιήσει τα στοιχεία προηγούμενων ερευνών και θα δώσει μια νέα εικόνα για την κατάσταση, που επικρατεί σήμερα, μετά από αρκετά χρόνια οικονομικής κρίσης. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί το επίπεδο της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Ερευνητικά ερωτήματα

Στην έρευνα αυτή επιχειρηθεί να απαντηθούν τα εξής ερωτήματα:

- ✓ Ποια είναι τα επίπεδα επαγγελματικής της επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης;
- ✓ Ποια είναι τα επίπεδα επαγγελματικής της επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη διάσταση της προσωπικής επίτευξης; και
- ✓ Ποια είναι τα επίπεδα επαγγελματικής της επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη διάσταση της αποπροσωποποίησης;

Μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος έρευνας, η οποία κατά τους Cohen & Manion (1994) επιλέγεται, όταν αναζητάμε πληροφορίες των οποίων τα συμπεράσματα επιθυμούμε να γενικευτούν σε ευρύτερους πληθυσμούς. Η ποσοτική προσέγγιση βασίζεται σε αξιόπιστες, αριθμητικές και στατιστικές μετρήσεις του συνολικού πληθυσμού ατόμων στον οποίο εφαρμόζεται και για να είναι αποτελεσματική και επιτυχημένη, θα πρέπει να περιέχει ένα καλά σχεδιασμένο ερωτηματολόγιο, ένα τυχαία επιλεγμένο και ένα αρκετά μεγάλο δείγμα ατόμων (Τζοβλά &Κούκης,2015). Η τυποποίηση των στοιχείων που συλλέγονται, η δυνατότητα προσέγγισης μεγάλου μέρους πληθυσμού, και η επιδεκτικότητα των στοιχείων σε στατιστικές μεθόδους ανάλυσης καθιστούν την ποσοτική έρευνα ως την πιο διαδεδομένη μορφή εμπειρικής έρευνας (Κυριαζή, 2002).

Μεθοδολογικό εργαλείο

Με κριτήριο τους στόχους της έρευνας και με σκοπό την επίτευξη τους καταλληλότερο μεθοδολογικό εργαλείο κρίθηκε αυτό του γραπτού ερωτηματολογίου που χρησιμοποιείται κυρίως για «έρευνες πεδίου ή επισκόπησης» (Παρασκευόπουλος, 1993) στις οποίες εντάσσεται και η παρούσα. Το ερωτηματολόγιο θεωρήθηκε ως το πιο κατάλληλο εργαλείο διότι από τη μια πλευρά, παρέχει στα υποκείμενα του δείγματος τη δυνατότητα να απαντήσουν ανώνυμα, γρήγορα και εύκολα και από την άλλη διευκολύνει τον ερευνητή να συλλέξει τις πληροφορίες που χρειάζεται γύρω από τα κεντρικά ερωτήματα της έρευνας που διεξάγει, ώστε να προχωρήσει στη συνέχεια στην καταγραφή και τη διερεύνηση των στάσεων και απόψεων των υποκειμένων σε μικρό σχετικά χρονικό διάστημα και με χαμηλό για τον ίδιο κόστος. Πρόκειται για το πιο ευρέως διαδεδομένο μεθοδολογικό εργαλείο της εκπαιδευτικής και κοινωνικής έρευνας, το οποίο παρουσιάζεται ως ένα έντυπο στο οποίο

σημειώνονται οι απαντήσεις ή οι αντιδράσεις ενός συγκεκριμένου ατόμου (Bell, 1997: 121-139 όπ.αναφ. Κάκαρη & Κατσαντώνη, 2011).

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου διαμορφώθηκαν σε δύο κύριους άξονες: α) Προφίλ (προσωπικά στοιχεία, υπηρεσιακά στοιχεία, σπουδές) και β) Για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών αξιοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach (Maslach Burnout Inventory), το οποίο φαίνεται να είναι η κύρια επιλογή για πολλές έρευνες (Dorman, 2003; Cano-García et al., 2005; Antoniou et al., 2006; Goddard & Goddard, 2006; Ozdemir, 2007; Maslach & Leiter, 2008; Αμαραντίδου, 2010; Αντωνίου & Ντάλλα, 2010; Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2010; Tsigilis et al., 2011; Koç & Dincerol, 2013; Γιαννακίδου, 2014; Peltokangas, 2014; Opeyemi et al., 2015; Kamtsios & Lolis, 2016). Για την παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκε η εκδοχή του ερωτηματολογίου για τους εκπαιδευτικούς, όπως έχει προσαρμοστεί και μεταφραστεί από τον Κόκκινο (2002). Το ερωτηματολόγιο εμπεριέχει 22 ερωτήσεις, οι οποίες αναφέρονται στις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης: τη συναισθηματική εξουθένωση, την αποπροσωποποίηση και την προσωπική επίτευξη (Maslach & Jackson, 1986 ό α. Αλμπάνης & Δάρρα, 2018).

Το ερωτηματολόγιο της Maslach αποτελείται από 22 δηλώσεις αυτοαξιολόγησης, 9 για τη συναισθηματική εξάντληση, 5 για την αποπροσωποποίηση και 8 για την προσωπική επίτευξη. Οι απαντήσεις δίνονται σε 7βάθμια κλίμακα Likert (0= ποτέ έως 6= κάθε μέρα). Όσο υψηλότερη βαθμολογία σημειώνεται στην υποκλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης, τόσο υψηλότερα και τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ όσο χαμηλότερη είναι η βαθμολογία της προσωπικής επίτευξης, τότε είναι υψηλότερη η επαγγελματική εξουθένωση (Maslach, 1996)

Το ερωτηματολόγιο ,πριν μοιραστεί στον πληθυσμό-στόχο, δοκιμάστηκε πιλοτικά σε περιορισμένο αριθμό εκπαιδευτικών, για να διαπιστωθεί, αν και σε ποιο βαθμό ήταν κατανοητές οι ερωτήσεις, να μετρηθεί ο απαιτούμενος χρόνος για τη συμπλήρωσή τους, όπως, επίσης, και να διερευνηθεί, αν τρόπος που έχουν τεθεί οι ερωτήσεις ήταν ο αποτελεσματικότερος για την εξαγωγή των απαντήσεων στα ερωτήματα της έρευνας. Η διεξαγωγή πιλοτικής μελέτης, θεωρείται ακρογωνιαίος λίθος ενός καλού ερευνητικού σχεδιασμού (Hazzi & Maldaon, 2015: 53 οπ.αναφ. Iseris ,2015). Αυτή η διερεύνηση είναι απαραίτητη, αφού τα άτομα που θα απαντήσουν στα ερωτηματολόγια δεν μπορούν να έχουν ένα διάλογο με τον συγγραφέα τους (MacBeath at all, 2005). Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν στους εκπαιδευτικούς με διάφορους τρόπους, όπως η προσωπική επαφή (οι ερευνητές επισκέπτονταν τους εκπαιδευτικούς στα σχολεία κι έδιναν ιδιοχείρως τα ερωτηματολόγια), είτε μέσω διευθυντών, είτε μέσω άλλων εκπαιδευτικών. Επιπλέον, και μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου διακινήθηκαν αρκετά ερωτηματολόγια. Η διαδικτυακή συλλογή δεδομένων εγκρίθηκε από τους ερευνητές, καθώς τα πλεονεκτήματά της στη συγκεκριμένη περίπτωση κρίθηκαν ότι ήταν συντριπτικά περισσότερα από τα μειονεκτήματα που αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία (Metha & Sivadas, 1995; Medlin, Subroto & Theong, 2005; Van Selm & Janovski, 2006). Περαιτέρω λήφθηκαν υπόψη ότι: (α) οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μία πληθυσμιακή ομάδα που χρησιμοποιεί σχεδόν σε καθημερινή βάση το διαδίκτυο και την ηλεκτρονική αλληλογραφία και συνεπώς αμβλύνεται σημαντικά το βασικότερο μειονέκτημα των πιθανών σφαλμάτων στην κάλυψη του πληθυσμού, (β) τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν σε έγκυρες ηλεκτρονικές διευθύνσεις σχολείων που είναι αναρτημένες στην ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας και χρησιμοποιούνται για την επίσημη αλληλογραφία τους, και (δ) ο ρυθμός απόκρισης ήταν πολύ ικανοποιητικός (Κάμτσιος, & Λώλης, 2016).Τα ερωτηματολόγια συνοδεύονταν από επιστολή, η οποία τόνιζε το σκοπό της έρευνας, την αξία της συμμετοχής και τη διατήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων.

Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με οποιαδήποτε σχέση εργασίας (μόνιμοι/ες εκπαιδευτικοί, αναπληρωτές/τριες, ωρομίσθιοι/ες). Η δειγματοληψία που πραγματοποιήθηκε στην συγκεκριμένη έρευνα λόγω του ελάχιστου διαθέσιμου χρόνου (τα σχολεία παρέμειναν ανοικτά για το χρονικό διάστημα Μαρτίου- Μαΐου στα πλαίσια μέτρων πρόληψης για την αποφυγή του COVID-19 (κορωνοϊού) είναι η δειγματοληψία ευκολίας ή ευχέρειας (convenience sampling), όπου το δείγμα συγκροτείται από τα μέλη του πληθυσμού-στόχου που πληρούν ορισμένα πρακτικά κριτήρια, όπως η εύκολη πρόσβαση, η γεωγραφική εγγύτητα,η διαθεσιμότητα σε δεδομένη χρονική στιγμή ή η προθυμία συμμετοχής (Dörnyei,2007, ό.α. Etikan et al.,2016). Αυτή η μέθοδος είναι γρήγορη, φθηνή και βολική (Elfil & Negida ,2017) και το σαφές πλεονέκτημα αυτής της στρατηγικής είναι ότι, από όλες τις στρατηγικές δειγματοληψίας, η δειγματοληψία ευκολίας είναι η ευκολότερη, λιγότερο χρονοβόρα και λιγότερο δαπανηρή στην εφαρμογή (Bornstein, Jager, & Putnick, 2013).

Στατιστική ανάλυση

Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 22. Περιγραφική στατιστική χρησιμοποιήθηκε για να υπολογιστούν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών της έρευνας.

Αποτελέσματα

Στοιχεία εκπαιδευτικών του δείγματος

Στην έρευνα συμμετείχαν 163 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εκπροσωπούνται με ποσοστό 52.8 % έναντι του ποσοστού 47.2% των ανδρών .

Σε ό,τι αφορά την ηλικία διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα είναι ηλικίας μεγαλύτερης των 50 ετών (52.2%) ενώ ακολουθούν οι ηλικίες 51-50 (42.3%) και 31-40 (5.5 %).

Σε ό,τι αφορά τα χρόνια υπηρεσίας των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών από τις απαντήσεις απορρέει ότι οι συμμετέχοντες που έχουν από 1-10 χρόνια υπηρεσίας αποτελούν το 9.20% του δείγματος, εκείνοι που έχουν από 11-20 χρόνια αποτελούν το 45.4% του δείγματος, εκείνοι που έχουν από 21-30 χρόνια αποτελούν το 33.10 % του δείγματος και τέλος ,εκείνοι που έχουν πάνω από τριάντα χρόνια υπηρεσίας αποτελούν το 11. 7% του δείγματος. Η μεγάλη εκπαιδευτική εμπειρία των υποκειμένων καθιστά σε μεγάλο βαθμό τις απαντήσεις στο κυρίως τμήμα του ερωτηματολογίου ιδιαίτερης βαρύτητας. Από το δείγμα ποσοστό 6.74% είναι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, ενώ το υπόλοιπο 93,26% είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί.

Ένα βασικό στοιχείο της επαγγελματικής τους ταυτότητας ως εκπαιδευτικών αποτελεί η ειδικότητα τους. Σχετικά με την ειδικότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα μας αποφασίστηκε η ομαδοποίηση σε τρεις κατηγορίες. Στην πρώτη συγκαταλέγονται οι θεωρητικές ειδικότητες (Φιλόλογοι, Θεολόγοι, Ξένων Γλωσσών κτλ.), στη δεύτερη οι ειδικότητες των Θετικών Επιστημών (Μαθηματικοί, Φυσικοί, Χημικοί , Οικονομολόγοι, Πληροφορικής κτλ.) και η τρίτη οι υπόλοιπες ειδικότητες (Γυμναστές, Μουσικοί, Οικιακής Οικονομίας, κτλ.). Αυτό λοιπόν που προκύπτει είναι ότι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στη «θεωρητική » κατηγορία αποτελούν το 31.3%, εκείνοι που ανήκουν στη «θετική» κατηγορία αποτελούν το 46.01% και οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην κατηγορία «άλλη» αποτελούν το 16.6%.

Σχετικά με τις πρόσθετες σπουδές των ερωτηθέντων καθηγητών ποσοστό 4.29% έχει δεύτερο πτυχίο, ποσοστό 49.1% έχει κάνει μεταπτυχιακές σπουδές, ενώ το 3.06% του δείγματος κατέχει διδακτορικό τίτλο.

Αναφορικά με τον τόπο εργασίας το 25.2% των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών εργάζεται σε χωριό, το 15.4% εργάζεται σε κωμόπολη, το 40.5% σε πόλη και το 18.4% σε μεγάλο αστικό κέντρο.

Σχετικά με τον τύπο της σχολικής μονάδας η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (ποσοστό 58.8%) που συμμετείχαν στην έρευνα υπηρετεί σε Γενικό Λύκειο , ποσοστό 28.8% υπηρετεί σε Γυμνάσιο , ενώ ποσοστό 12.4% υπηρετεί σε Επαγγελματικό Λύκειο.

Στοιχεία επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών

Τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης υπολογίστηκαν με βάση τις οδηγίες που παρέχονται στο εγχειρίδιο που συνοδεύει το ερωτηματολόγιο της Maslach (Maslach, Jackson & Leiter, 1996).

Ο βαθμός της επαγγελματικής εξουθένωσης μελετάται μέσα από τρεις διαστάσεις, τη συναισθηματική εξάντληση, την προσωπική επίτευξη και την αποπροσωποποίηση. Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί ανά διάσταση. Από τον παρακάτω πίνακα (1) προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί φαίνεται να παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, χαμηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης και μέτρια επίπεδα προσωπικής επίτευξης.

Πίνακας 1. Περιγραφικά μέτρα για τη μεταβλητή της Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Συναισθηματική εξάντληση	163	0	50	18.55	11.35
Αποπροσωποποίηση	163	0	19	4.60	4.23
Μειωμένη Προσωπική επίτευξη	163	11	48	36.73	8.00

Παρατηρώντας τις διαστάσεις πιο αναλυτικά, η πρώτη υποκλίμακα αναφέρεται στη συναισθηματική εξάντληση. Όσο πιο μεγάλο είναι το σύνολο των βαθμών από τη μέση τιμή των απαντήσεων που δίνονται σε κάθε ερώτηση μεταξύ των 0 και 54, τόσο μεγαλύτερη είναι και συναισθηματική εξάντληση που βιώνεται. Από την παρούσα έρευνα, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, αφού η Μέση Τιμή είναι 18.55 (< 20). Στη δεύτερη υποκλίμακα της προσωπικής επίτευξης η Μέση Τιμή είναι 36.73 (≥ 42) το οποίο αντιστοιχεί σε μέτρια επίπεδα. Τέλος, όσον αφορά στην τρίτη διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης, την αποπροσωποποίηση, η Μ.Τ είναι 4.60 < 5, γεγονός που οδηγεί στη διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν χαμηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης.

Πίνακας 2. Βαθμολογία της επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach και Jackson ,1986).

Συναισθηματική εξάντληση	≤ 20	21 - 30	≥ 31
Αποπροσωποποίηση	≤ 5	6 - 10	≥ 11
Μειωμένη Προσωπική επίτευξη	≥ 42	41 - 36	≤ 35

Συζήτηση

Από τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος προκύπτει ότι στην έρευνα συμμετείχαν 163 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων που υπηρετούν σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εκπροσωπούνται με ποσοστό 52.8 % έναντι του ποσοστού 47.2% των ανδρών πράγμα που σημαίνει ότι οι απόψεις οι οποίες κατατίθενται στην έρευνα μας αποτυπώνουν

τις γνώμες και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών και των δύο φύλων. Το μεγαλύτερο ποσοστό της συμμετοχής των γυναικών έναντι των ανδρών θα μπορούσε να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι οι γυναίκες κυριαρχούν στο χώρο της εκπαίδευσης. Στην ελληνική βιβλιογραφία γίνεται συχνά λόγος για θηλυκοποίηση του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα στον χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Κάτσικας& Καββαδίας,1997 στο Μαραγκουδάκη, 1997 ό.α. Φρόση, Κουιμτζή, Παπαδήμου 2001). Ο ΟΟΣΑ στην περιοδική του έκθεση για τους στατιστικούς δείκτες στην εκπαίδευση για το έτος 2016 καταγράφει ότι το 68% του εκπαιδευτικού προσωπικού όλων των βαθμίδων είναι γυναίκες και ότι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση καταλαμβάνει το 63% και προβλέπει ότι ο έμφυλος επαγγελματικός διαχωρισμός δεν πρόκειται να μειωθεί, αντιθέτως μπορεί και να εντατικοποιηθεί. Σε ό,τι αφορά την ηλικία διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (52.2%) είναι ηλικίας μεγαλύτερης των 50 ετών, ενώ ακολουθούν οι ηλικίες 41-50 (42.3%) και 31-40 (5.5%). Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα στοιχεία από την τελευταία έκθεση του ΟΟΣΑ - «Education at glance 2015» σύμφωνα με την οποία οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί στα Γυμνάσια και τα Λύκεια έχουν μέσο όρο ηλικίας τα 48,8 χρόνια , κάτι που ερμηνεύεται από την ελαχιστοποίηση των διορισμών την τελευταία δεκαετία.

Η μελέτη διερεύνησε τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Μάρτιο του 2021 έως τις αρχές Ιουνίου του ιδίου έτους, μια χρονική περίοδο κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί επέστρεψαν στις αίθουσες διδασκαλίας μετά από πολύμηνη πραγματοποίηση εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Συγκυριακά την ίδια περίοδο η προοπτική της επικείμενης εφαρμογής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου από τον ερχόμενο Σεπτέμβριο δημιουργούσε ανασφάλεια και αβεβαιότητα κι ενέτεινε την ανησυχία των εκπαιδευτικών. Βασικό εύρημα της μελέτης -ως προς το βασικό ερώτημα, δηλαδή ποιο είναι το επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης- αποτελεί η διαπίστωση ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, στις συγκεκριμένες συνθήκες και στο συγκεκριμένο χρονικό διάστημα στο οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα , βιώνουν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς η πλειοψηφία του δείγματος σημείωσε χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, χαμηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης και μέτρια επίπεδα προσωπικής επίτευξης. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί , εν μέρει, λόγω των αρκετών ετών που έχουν παρέλθει από την έναρξη της οικονομικής κρίσης, γεγονός που έχει επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς να προσαρμοστούν στις νέες οικονομικές συνθήκες με συνέπεια να αισθάνονται λιγότερο άγχος και κατ' επέκταση εξουθένωση στο χώρο εργασίας τους. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί του δημόσιου σχολείου δεν έχουν πραγματικά απειληθεί από την ανεργία, όπως πολύ πιθανόν να συμβαίνει σε άτομα του στενού οικογενειακού ή φιλικού τους περιβάλλοντος (Λιάγκουρα,2019). Σε προηγούμενες έρευνες, παρατηρείται ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης, καθώς και υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης σε σχέση με άλλους Ευρωπαίους συναδέλφους τους. Γεγονός που δηλώνει και χαμηλότερη επαγγελματική εξουθένωση και μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση (**Pomaki** & Anagnostopoulou, 2003)

Μελετώντας ξεχωριστά τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, τα επίπεδα της συναισθηματικής εξάντλησης, σύμφωνα με τις απαντήσεις που καταγράφηκαν, είναι χαμηλά. Συγκρίνοντας αυτά τα αποτελέσματα με προηγούμενες έρευνες, παρατηρείται πως οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα έχουν χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης από τους συναδέλφους τους σε άλλες χώρες. Σύμφωνα με ερευνητές από τον διεθνή χώρο, τα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί είναι από μέτρια και πάνω, με τους μέσους όρους στη διάσταση αυτή να είναι άνω του 20 (Dorman, 2003; Goddard & Goddard, 2006; Koç & Dincerol, 2013; Opeyemi et al., 2015 ό.α. Αλμπάνης, Δάρα,2018). Όσον αφορά στα ελληνικά δεδομένα, ορισμένες έρευνες έχουν καταλήξει σε

επίσης χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης για τους εκπαιδευτικούς των σχολείων δευτεροβάθμιας (Αμαραντίδου, 2010; Tsigilis et al.,2011; Βασιλόπουλος, 2012; Δανιηλίδου, 2013; Κεπενού, 2014 ; Τζίμα, 2014; Γαλάνης, 2016; Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017; Φλάμπουρας-Νιέτος, 2017; Γκολφινοπούλου, 2017; Κούρκουλου, 2018; Οικονόμου, 2018; Σταθοπούλου & Βλαχάκη,2018; Τσιατά, 2018; Ιωάννου, 2018; Κυρατζή, 2019; Νικολακόπουλος, 2020)

Συνεχίζοντας με την αποπροσωποποίηση, από την έρευνα μας διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν επίσης χαμηλά επίπεδα. Η διαφορά σε αυτή τη διάσταση είναι εμφανής με τους συναδέλφους του εξωτερικού, όπου παρουσιάζονται μέτρια προς υψηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης (Dorman, 2003; Goddard & Goddard, 2006; Koç & Dincerol, 2013; Opeyemi et al., 2015 ό.α. Αλμπάνης, Δάρα,2018). Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα με τους συναδέλφους εντός της χώρας, οι περισσότερες έρευνες συμφωνούν ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν χαμηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης (Αμαραντίδου, 2010; Tsigilis et al.,2011; Βασιλόπουλος, 2012; Δανιηλίδου, 2013; Κεπενού, 2014 ; Τζίμα, 2014; Γαλάνης, 2016; Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017; Φλάμπουρας-Νιέτος ,2017; Γκολφινοπούλου, 2017; Κούρκουλου, 2018; Οικονόμου,2018; Σταθοπούλου & Βλαχάκη,2018; Τσιατά, 2018; Αλμπάνης & Δάρα, 2018; Ιωάννου,2018; Κυρατζή ,2019; Νικολακόπουλος,2020)

Παράλληλα, όσον αφορά στη διάσταση της προσωπικής επίτευξης, η συγκεκριμένη έρευνα διαπίστωσε πως οι εκπαιδευτικοί βιώνουν μέτρια επίπεδα. Σε αντίθεση με τη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση, αντίστοιχα ευρήματα με την παρούσα εργασία αναφορικά με την προσωπική επίτευξη, παρουσιάζουν και έρευνες από τον διεθνή χώρο, ενώ παρόμοια αποτελέσματα παρουσιάζουν και οι περισσότερες έρευνες στη χώρα μας (Αμαραντίδου, 2010; Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2010; Tsigilis et al., 2011; Kamtsios & Lolis, 2016; Γαλάνης ,2016 ;Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017; Κυρατζή ,2019 ; Τσιατά,2018; Ιωάννου, 2018; Γκολφινοπούλου, 2017; Μπαντούνα, 2018; Αλμπάνης & Δάρα, 2018; Κυρατζή, 2019; Γεωργαντά,2020)

Αναφορές.

Bornstein, M., Jager, J., Putnick, D. (2013).Sampling in developmental science: Situations, shortcomings, solutions, and standards. Developmental Review. 2013; 33:357–370. [PubMed: 25580049]

Papastylianou, A., Kaila, M., Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. Social Psychology Education, 12, 295– 314.

Pomaki, G. & Anagnostopoulou, T. (2003). A Test and Extension of the Demand/Control/Social Support Model: Prediction of Wellness/Health Outcomes in Greek Teachers. Psychology & Health, 18 (4), 537-550.

Αλμπάνης, Ι., & Δάρρα, Μ.(2018). Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: ερευνητικές διαπιστώσεις. Πρακτικά Εργασιών 4ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Λάρισα 12-14 Οκτωβρίου 2018, Σελ.167-180

Αμαραντίδου, Σ. (2010). Επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: μια διαχρονική μελέτη. Διδακτορική διατριβή thesis, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: Τρίκαλα.

Βασιλόπουλος, Σ. Φ. (2012). Η επαγγελματική εξουθένωση και η σχέση της με το κοινωνικό άγχος στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Hellenic Journal of Psychology, 9, 18-44.

Γαλάνης, Β. (2016). Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η επίδραση της οικονομικής κρίσης. (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Γκολφινοπούλου, Π. (2017). Η Επαγγελματική Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και ο ρόλος της Συμβουλευτικής. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. ΑΣΠΑΙΤΕ: Αθήνα

Γιαννακίδου, Χ.(2014). Επαγγελματική εξουθένωση, πηγές επαγγελματικού στρες και αυτοαποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Γεωργαντά, Β.(2020). Η επαγγελματική εξουθένωση και η επαγγελματική ικανοποίηση διορισμένων και αδιόριστων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: απόψεις εκπαιδευτικών νομού Ροδόπης. Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Δανιηλίδου, Α. (2013). Η μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τρία εναλλακτικά μοντέλα: το μοντέλο της Maslach, το μοντέλο της Pines και το μοντέλο της Κοπεγχάγης. Διπλωματική μελέτη στο πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Τμήματος Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Πολιτικής. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Ιωάννου, Χ. (2018). Επαγγελματική εξουθένωση διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Αιτωλοακαρνανίας. (Μεταπτυχιακή Διατριβή). ΤΕΙ Δυτ. Ελλάδας. Πάτρα.

Κάκαρη, Ν. & Κατσαντώνη, Μ. (2011, January). Μεθοδολογικά εργαλεία και θεωρητικοί προβληματισμοί ως προς την εκπόνηση Μεταπτυχιακών Διπλωματικών Εργασιών. Research Papers in Language Teaching and Learning, 2(1), pp. 127-144

Κάμτσιος, Σπ., Λώλης, Θ. (2016). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 9(1), 40-87. doi: https://doi.org/10.12681/jret.10277

Κεπενού, Ε.(2014). Επαγγελματική εξουθένωση, ικανοποίηση και ψυχικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Κούρκουλου , Σ.(2018). Επαγγελματική εξουθένωση και συναισθηματική εξάντληση εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής εκπαίδευσης. Διπλωματική εργασία Μεταπτυχιακού Διπλώματος στην Ειδική Αγωγή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κυρατζή, Μ.(2019). Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ΕΠΑ.Λ. του Νομού Αττικής. Μέτρα αποτροπής του φαινομένου. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.

Κυριαζή, Ν. (2002). Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών (2 ed.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λαμπριανίδου, Σ.(2017). Επαγγελματική Εξουθένωση των Αξιωματικών του Στρατού Ξηράς (Burnout of the land army officers). Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Λιάγκουρα , Α .(2019). Επαγγελματική εξουθένωση Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ηλείας στην εποχή της οικονομικής κρίσης. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Μπαντούνα, Μ. (2018). Επαγγελματική Εξουθένωση Διευθυντών Σχολικών Μονάδων. Η Μελέτη των Διευθυντών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηλείας (Διπλωματική εργασία). ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας, Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων Πάτρας, Πάτρα.

Νικολακόπουλος, Δ.(2020). Επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση: Η περίπτωση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Οικονόμου, Μ.(2018). Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, την Ειδική Αγωγή και τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Παπαδοπούλου, Σ. (2020).Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Άρθρο. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά στο http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/papadopoulou-sofia/the-professional-satisfaction-of-teachers-papadopoulou-sofia.htm

Πατσάλης, Χ., & Παπουτσάκη, Κ. (2010). Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιστημονικό Βήμα, 14, 249-261.

Σπυρομήτρος, Α., & Ιορδανίδης, Γ.(2017). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η περίπτωση της περιφέρειας δυτικής Θεσσαλονίκης. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 10(1), 142-186. doi: https://doi.org/10.12681/jret.13781

Στάγια, Δ. , Ιορδανίδης, Γ. (2014). Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 7, 56-82. doi: https://doi.org/10.12681/jret.855

Σταθοπούλου, Α., Βλαχάκη, Λ. (2018). Η Επαγγελματική Εξουθένωση των εκπαιδευτικών της Ε.Α.Ε. που εργάζονται με μαθητές με Νοητική Αναπηρία. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, 1000-1011.

Τζίμα, Γ.(2014). Η επαγγελματική εξουθένωση (burnout) των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Τζοβλά, Ε., & Κούκης, Ν. (2015). Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των Ελλήνων εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό. Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology, 11(1), Section one.

Τσιατά, Ε. (2018). Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών Δημοσίων Επαγγελματικών Λυκείων στην Ελλάδα. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. ΑΣΠΑΙΤΕ: Αθήνα

Φλάμπουρας-Νιέτος, Ηλίας (2017). Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτόαποτελεσματικότητας με την επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Φρόση, Λ., Κουϊμτζή, Ε., & Παπαδήμου, Χ. (2001). Ο παράγοντας φύλο και η σχολική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Μελέτη Επισκόπησης), Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ερευνών για τα Θέματα Ισότητας.

Χατζηπαντελή, Α.(2016). Επαγγελματική Εξουθένωση των εργαζομένων στα ειδικά σχολεία. Μεταπτυχιακή εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η συμβολή των εκπαιδευτικών

Λυτζερίνου Ευαγγελία
Φιλόλογος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Συγγραφέας, Med, MA
elytzerinoy@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι η μελέτη της αναγκαιότητας της χρήσης των προφορικών ερωτήσεων στη διδακτική διαδικασία καθώς και η συμβολή τους στην ανάπτυξη των επιχειρηματολογικών ικανοτήτων των μαθητών, στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων καθώς και της κριτικής τους σκέψης. Διενεργείται ανασκόπηση των βασικών θεωριών της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και έπειτα κριτική αποτίμησή τους. Η χρήση των ερωτήσεων από τους εκπαιδευτικούς καθίσταται αναγκαία καθώς με την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών ενδυναμώνονται οι ικανότητες ανάλυσης, σύνθεσης, ερμηνείας και σύγκρισης ενώ ταυτόχρονα τους δίνεται η ευκαιρία ανάκλησης πληροφοριών και διαμόρφωσης νέων δημιουργικών σκέψεων. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την τεχνική των ερωτήσεων καθίσταται αναγκαία προκειμένου να ανταποκριθούν στις σύγχρονες κοινωνικοεπιστημονικές απαιτήσεις και στις αναπροσαρμογές των σχολικών θεσμών ώστε να εκσυγχρονίσουν το εκπαιδευτικό έργο, ανανεώνοντας τις διδακτικές πρακτικές τους.

Λέξεις κλειδιά: προφορικές ερωτήσεις, επιχειρηματολογικές ικανότητες, επικοινωνιακές δεξιότητες, κριτική σκέψη, επιμόρφωση εκπαιδευτικών.

Εισαγωγή

Τα άτομα, στο πλαίσιο της κοινωνικοποίησής, οφείλουν να βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον τους, αναπτύσσοντας τη γλωσσική επικοινωνία μεταξύ τους προκειμένου να εξελιχθούν κοινωνικά, πνευματικά και κατ' επέκταση γλωσσικά. Υπάρχουν διάφορα γλωσσικά σχήματα και ποικίλοι γλωσσικοί τρόποι που συμβάλλουν στην επικοινωνία και αλληλόδραση των ανθρώπων, με τις προφορικές ανοικτές ερωτήσεις να συνιστούν μια διαδικασία με τη συνδρομή της οποίας οι τελευταίοι εξωτερικεύουν τις σκέψεις, τις αντιλήψεις και τα συναισθήματά τους, με απώτερο στόχο την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία. Εξάλλου η χρήση των ερωτήσεων συνιστά μια από τις βασικότερες μεθόδους για την πραγματοποίηση μιας αποτελεσματικής διανθρώπινης επικοινωνίας. Στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, η χρήση των ερωτήσεων από μέρους του εκπαιδευτικού συντελεί στην επίτευξη μιας καλύτερης και ουσιαστικότερης επικοινωνίας με τους μαθητές του και γι' αυτό καθίσταται απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν σωστά τις ερωτήσεις προκειμένου να συνεισφέρουν στην διεύρυνση των γνώσεων των μαθητών και στην όξυνση των διανοητικών τους δεξιοτήτων (Λιάπτσης, 2005). Οι διαπιστώσεις αυτές εντοπίζονται διαρκώς σε διάφορες έρευνες και προτάσεις βελτίωσης της σχολικής μάθησης. Στην παρούσα μελέτη θα παρουσιαστεί μια πρώτη θεωρητική προσέγγιση του θέματος που αφορά στη σημασία και στο ρόλο των ερωτήσεων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε συνδυασμό με την συμβολή τους στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών. Συγκεκριμένα, σκοπός της μελέτης είναι αρχικά σε ένα πρώτο κεφάλαιο να παρουσιαστεί η κομβική θέση που κατέχουν στη διαδικασία της μάθησης οι προφορικές ερωτήσεις οι οποίες επιδέχονται πολλές και διαφορετικές απαντήσεις, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να εμπλουτίζουν την υπάρχουσα γνώση τους και στους εκπαιδευτικούς να ενισχύουν και να εξελίσσουν διαρκώς την όλη μαθησιακή διδασκαλία, εκσυγχρονίζοντάς την, σε ένα δεύτερο κεφάλαιο να παρουσιαστούν οι ικανότητες των μαθητών που αναπτύσσονται μέσω των ερωτήσεων, σε

ένα τρίτο κεφάλαιο να εξεταστούν οι τρόποι με τους οποίους οι ερωτήσεις συμβάλλουν στη ανάπτυξη του προφορικού λόγου και γενικότερα των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών και σε ένα τέταρτο κεφάλαιο να ερευνηθεί η συμβολή των ερωτήσεων στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών. Παράλληλα, παρουσιάζεται ο κομβικός ρόλος των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια η αναγκαιότητα επιμόρφωσής τους. Τέλος, παρατίθενται τα συμπεράσματα. Κάθε κεφάλαιο ολοκληρώνεται με κριτική αποτίμηση των όσων προαναφέρθηκαν. Η μελέτη καθίσταται σημαντική καθώς η παιδαγωγική επιστήμη συνιστά μια από τις πιο ραγδαία εξελισσόμενες επιστήμες των τελευταίων ετών σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο σε συνδυασμό με το γεγονός ότι η διατύπωση κατάλληλων ερωτήσεων καθίσταται επιτακτική ανάγκη καθώς με αυτές ο εκπαιδευτικός ελέγχει το επίπεδο γνώσεων και τη βαθμιαία πρόοδο των μαθητών του, αξιολογώντας τους ενώ οι μαθητές μέσω αυτών αντιλαμβάνονται καλύτερα τον κόσμο μέσα στον οποίο μεγαλώνουν, αποκτώντας σταδιακά την ικανότητα να μαθαίνουν μόνοι τους.

Η σημασία των ερωτήσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία

Απώτερος στόχος της διδασκαλίας είναι η μάθηση, με την πρώτη να παίζει παρεμβατικό ρόλο ανάμεσα στους μαθητές και το γνωστικό υλικό με το οποίο εφοδιάζονται. Μαθαίνω τη γλώσσα στο σχολείο σημαίνει ότι μαθαίνω να καταλαβαίνω και να αντιλαμβάνομαι τον κόσμο, επικοινωνώντας σε ικανοποιητικό επίπεδο με τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας στην οποία ανήκω (Αθανασίου, 2007). Ο διάλογος και η συζήτηση συνιστούν θεμελιώδεις διδακτικές πρακτικές που συντελούν στην ανάπτυξη της επικοινωνίας και της ενεργητικής ακρόασης και γι’ αυτό το λόγο πραγματοποιείται από τους εκπαιδευτικούς σε καθημερινή βάση η χρήση των προφορικών ερωτήσεων, οι οποίες συνιστούν ερωτήσεις ερμηνείας, διερεύνησης, σύνθεσης υψηλού επιπέδου και αποκλίνουσας σκέψης. Με τη μέθοδο αυτή οι μαθητές λαμβάνουν ενεργά μέρος στις συζητήσεις που αφορούν σε κοινωνικά ή ηθικά διλήμματα, βασιζόμενοι στις υπάρχουσες γνώσεις τους με στόχο την επιτυχή αντιμετώπιση των διαφόρων προβλημάτων, την ανάπτυξη ενός νέου προβληματισμού και τη διατύπωση συμπερασμάτων (Μπιρμπίλη, 2008). Μέσω των ερωτήσεων οι εκπαιδευτικοί ελέγχουν τα επίπεδα μάθησης των μαθητών προκειμένου να εξετάσουν το βαθμό κατανόησης των πληροφοριών που λαμβάνουν οι τελευταίοι ενώ ταυτόχρονα, με βάση τις εκάστοτε αδυναμίες ή κενά που εντοπίζουν, εντρυφούν στην αναδιαμόρφωση και αναβάθμιση των διδακτικών πρακτικών τους προκειμένου το περιεχόμενο της διδασκαλίας να συνάδει με τις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών. (Chin, 2007). Εξάλλου, με αυτόν τον τρόπο περατώνεται και η αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας, με τον εκπαιδευτικό να καταλήγει σε συμπεράσματα κατά πόσο εκπληρώθηκαν οι αρχικοί του στόχοι, ποια προβλήματα προέκυψαν και ποιες λανθασμένες τακτικές εφαρμόστηκαν, ώστε να μην επαναληφθούν.

Όσον αφορά στους μαθητές, μέσω των ερωτήσεων προσεγγίζουν τη νέα γνώση· ειδικότερα, ανακαλούν στη μνήμη τους όσα έχουν ήδη εμπεδώσει ενώ ταυτόχρονα εμπλουτίζουν τις επιστημονικές τους γνώσεις, με αποτέλεσμα η αποκτημένη γνώση να εφαρμόζεται μέσα σε άλλα δεδομένα που σχετίζονται με την καθημερινότητα και να αποτελεί τη βάση για επίλυση νέων προβλημάτων (Carlesen, 1991). Οι ερωτήσεις των μαθητών είναι συνήθως ερωτήσεις του «γιατί» και του «πώς», επιδιώκοντας από τον εκπαιδευτικό να διευκρινίσει ορισμένες πτυχές του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου. Οι μαθητικές ερωτήσεις του τύπου «Γιατί πρέπει να χρησιμοποιήσω στο κείμενο μου επίσημο ύφος;» ή «Πώς μπορώ να μην ξεφύγω από το ζητούμενο θέμα;» συμβάλλουν στην ελεύθερη πνευματική εργασία και δραστηριότητα, ενθαρρύνοντας το μαθητή να πάρει πρωτοβουλίες. Κατά συνέπεια, εμπλουτίζονται οι διανοητικές, γνωστικές, συναισθηματικές και δημιουργικές ικανότητες των μαθητών. Όταν οι ερωτήσεις ευθυγραμμίζονται με το αντιληπτικό επίπεδο των μαθητών, λαμβάνοντας, ταυτόχρονα, υπόψη τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και τα βιώματά τους, τότε οι τελευταίοι κινητοποιούνται, συμμετέχοντας ενεργά στην όλη διαδικασία με αποτέλεσμα, μέσω της κατανόησης των πληροφοριών που

λαμβάνουν, να ενδυναμώνεται η επιθυμία τους για μάθηση και για δημιουργικότητα (Gall, 1970).

Έρευνες που εκπονήθηκαν αναφορικά με το ρόλο των ερωτήσεων στη διδασκαλία απέδειξαν είτε ότι μπορούν να συνδράμουν τους μαθητές να κατευθύνουν την προσοχή τους σε νευραλγικές περιοχές του αντικειμένου της μάθησης, ευνοώντας την ανάπτυξη της περαιτέρω έρευνας και της διεύρυνσης της μάθησης (Chin, 2007· Boxtel, & Roelofs, 2001· Ματσαγγούρας, 1985) είτε αποτελούν θεμελιώδες κομμάτι της διδασκαλίας και λειτουργούν ανατροφοδοτικά για τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο του στόχου τους να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους, καθιστώντας την αποδοτικότερη (Kamalkar & VijapurKar, 2011·Wood, 1992). Οι σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις εστιάζουν στο πώς μαθαίνουν και πώς σκέφτονται τα παιδιά καθώς τα τελευταία εσωτερικεύοντας μοντέλα αλληλεπίδρασης με τον ενήλικα διαμεσολαβητή-καθοδηγητή, με τη βοήθεια της γλώσσας, οδηγούνται στην αυτοκαθοδήγηση περνώντας από την ετερορρύθμιση στην αυτορρύθμιση. Ο εκπαιδευτικός με τις ερωτήσεις λειτουργεί ως διαμεσολαβητής ή σκαλωσιά (Πώς σου φαίνεται να επεκτείνεις περισσότερο την προσωπική σου θέση;), βοηθά στην ουσιαστικότερη κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου (Γιατί, κατά τη γνώμη σου, ο Μέγας Αλέξανδρος αντέδρασε με αυτό τον τρόπο;), καλλιεργεί την περιέργεια, κινητοποιώντας τη σκέψη (Τι θα γινότανε αν οι Ευρωπαίοι δεν ανακάλυπταν την Αμερική;), ενισχύει τις γνωστικές συγκρούσεις (Ο συμμαθητής σου υποστήριξε ότι… Εσύ τι πιστεύεις;) και γενικότερα ενθαρρύνει τους μαθητές να υποβάλουν ερωτήσεις είτε στους συμμαθητές τους είτε στον ίδιο, εμπνέοντάς τους με το παράδειγμά του. Επίσης, οι μαθητές εμπλέκονται στη διαδικασία υποβολής ερωτήσεων όταν εισπράττουν αποδοχή από το δάσκαλο σε συνδυασμό με τις κατάλληλες κατευθύνσεις ώστε να απαντούν οι ίδιοι σε αυτές. Αντίθετα αν ο δάσκαλος δεν έχει διάθεση να απαντήσει στις ερωτήσεις και εκπέμπει στους μαθητές αρνητισμό, οι τελευταίοι αντιλαμβάνονται την έλλειψη ενδιαφέροντος από τον εκπαιδευτικό και αποφεύγουν την υποβολή ερωτήσεων.

Με βάση τα προηγούμενα προκύπτει ότι οι προφορικές ερωτήσεις μπορούν να αποβούν σημαντικές και να παίξουν καθοριστικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία μόνο αν οι εκπαιδευτικός τις οργανώσει προσεκτικά με βάση τις ανάγκες και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών. Το περιεχόμενο τους πρέπει να είναι σαφές και να συνδυάζονται με το συγκεκριμένο περιεχόμενο του εκάστοτε μαθήματος και γι'αυτό ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να σχεδιάζει προσεκτικά το πλάνο της διδασκαλίας του, λαμβάνοντας υπόψη τις απρόοπτες εξελίξεις και έχοντας ετοιμάσει προκαταβολικά εναλλακτικές προτάσεις και τακτικές, σε περίπτωση αδυναμίας εφαρμογής των αρχικών του σχεδίων με στόχο την αποφυγή αποδιοργάνωσης και αποτυχίας των στόχων του. Οι ερωτήσεις θα πρέπει να εστιάζουν στη καλλιέργεια πολλαπλών δεξιοτήτων των μαθητών, όπως η ανάλυση, η ερμηνεία και η σύνθεση των πληροφοριών, με στόχο τη συνεχή διεύρυνση των πνευματικών τους οριζόντων. Τέλος, οι ερωτήσεις θα πρέπει να συνδέονται επιτυχώς μεταξύ τους και να προκύπτει η μια από την άλλη με το σύστημα της διαβαθμισμένης δυσκολίας, προκειμένου να επιτυγχάνεται η σταδιακή εμβάθυνση των μαθητών στη γνώση και η πετυχημένη εμπέδωση και κατανόηση των νέων δεδομένων.

Ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών μέσω των ερωτήσεων

Η μέθοδος των ερωτήσεων συμβάλλει ώστε να καλλιεργείται μια πληθώρα ικανοτήτων στους μαθητές. Συγκεκριμένα, η διαδικασία των ερωτοαπαντήσεων συντελεί ώστε οι μαθητές να επιχειρηματολογούν, προσπαθώντας να αιτιολογούν οργανωμένα τις απόψεις τους, και παράλληλα να αναπτύσσουν τις αιτιολογικές τους ικανότητες χωρίς να αρκούνται σε μια απλή παράθεσή τους. Η επιχειρηματολογία, καθώς αποτελεί έναν έγκυρο συνδυασμό ενός ισχυρισμού και μιας αιτιολόγησης με τη χρήση αποδεικτικών στοιχείων, στο χώρο της εκπαίδευσης, συνδέεται με την υψηλή ποιότητα διδασκαλίας και μάθησης (Plantin, 1996). Σύμφωνα με την Asterhan (2012) η ικανότητα των ατόμων να επιχειρηματολογούν βρίσκεται στη βάση της σκέψης και του συλλογισμού και γι' αυτό

μπορεί να προάγει δεξιότητες σκέψης και πολύπλοκες μαθησιακές διαδικασίες. Άλλωστε, οι επιχειρηματολογικές δεξιότητες είναι από τις πιο βασικές δεξιότητες που πρέπει να αναπτύσσονται και να καλλιεργούνται στις αίθουσες διδασκαλίας. Οι απλές δεξιότητες επιχειρηματολογίας συνίστανται στη διατύπωση επιχειρημάτων προκειμένου ο μαθητής να στηρίξει τις θέσεις του ενώ οι ανεπτυγμένες και πιο σύνθετες επιχειρηματολογικές δεξιότητες σχετίζονται με τη χρήση επιχειρημάτων προκειμένου ο τελευταίος να στηρίξει τη θέση του αλλά ταυτόχρονα και με τη χρήση αντεπιχειρημάτων να δείξει τη διαφωνία του με την αντίπαλη θέση και να προτάξει το δικό του εναλλακτικό επιχείρημα, ασκώντας έτσι κριτική και υπονομεύοντας τη θέση του αντιπάλου (Weinstock et al., 2004).

Επιπλέον καλλιεργούνται και οι μνημονικές ικανότητες καθώς οι μαθητές στο πλαίσιο της προσπάθειάς τους να απαντήσουν στις ερωτήσεις καταφεύγουν στην ανάκληση γνώσεων και πληροφοριών που βρίσκονται ήδη εγγεγραμμένες στη μνήμη τους. Η ωφέλεια προκύπτει από το γεγονός ότι οι προϋπάρχουσες γνώσεις αξιοποιούνται δημιουργικά προκειμένου να προστεθούν σε αυτές οι νέες ώστε οι μαθητές και να κρατούν τη μνήμη τους σε εγρήγορση αλλά και να τη χρησιμοποιούν δημιουργικά. Κατ΄ επέκταση προκύπτουν και οργανωτικές ικανότητες καθώς με τις ερωτήσεις οι μαθητές παρακινούνται να προβούν σε οργάνωση και μεθοδική διευθέτηση των σκέψεών τους ώστε από τις γνώσεις και τις απόψεις τους να επιλέξουν τις καταλληλότερες και να τις προβάλλουν με τον ανάλογο τρόπο προκειμένου να δώσουν εμπεριστατωμένες απαντήσεις (Αθανασίου 2000).

Οι αναλυτικές ικανότητες προκύπτουν μέσα από την προσπάθεια των μαθητών να προχωρήσουν σε επιμέρους ανάλυση και διασάφηση των θέσεών τους και των διαφόρων πληροφοριών που προκύπτουν από τις ερωτήσεις. Με αυτόν τον τρόπο μαθαίνουν να μην απαντούν με βάση μια απλή παράθεση κάποιων στοιχείων αλλά να στοχεύουν στον αναλυτικό τους σχολιασμό και στη λεπτομερή τους επεξεργασία. Αλληλένδετες με τις αναλυτικές ικανότητες είναι οι συνθετικές εφόσον δεν αναλύουν μόνο πληροφορίες και δεδομένα αλλά τα συνθέτουν και τα επεξεργάζονται, παρουσιάζοντας και προβάλλοντας έναν δικό τους πρωτότυπο και δημιουργικό λόγο. Στη συνέχεια, εντοπίζονται οι συγκριτικές ικανότητες οι οποίες αναπτύσσονται στο πλαίσιο της προσπάθειας του μαθητή να προβεί σε σύγκριση απόψεων και να διαλέξει να παρουσιάσει αυτήν ή αυτές που τον εκπροσωπούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Άμεσα συνυφασμένη με αυτές τις ικανότητες είναι οι αξιολογικές με βάση τις οποίες ο μαθητής αξιολογεί και κρίνει με συστηματικό και μεθοδολογικό τρόπο τις καταστάσεις, τις πληροφορίες, τις απόψεις και τα γεγονότα που προκύπτουν από τις ερωτήσεις. Θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές ικανότητες καθώς συμβάλλουν στην πνευματική του ωρίμανση και ολοκλήρωση. Τέλος, με τις ερωτήσεις προκύπτουν και οι συμπερασματικές ικανότητες οι οποίες θεωρούνται άκρως αναγκαίες, με την έννοια ότι είναι απαραίτητο οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να καταλήγουν σε συμπεράσματα, συνοψίζοντας τις θέσεις που παρατίθενται αναφορικά με ένα θέμα ή αναφορικά με το περιεχόμενο ενός καινούριου διδακτικού κεφαλαίου (Αθανασίου, 2000).

Με βάση τα παραπάνω προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί, καθώς είναι αυτοί από τους οποίους εξαρτάται στο μεγαλύτερο βαθμό η εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων και η υλοποίηση της διδασκαλίας, θα πρέπει αρχικά οι ίδιοι να έχουν κατανοήσει τη σημασία της χρήσης των ερωτήσεων στο πλαίσιο του σχολικού μαθήματος και στη συνέχεια να προσπαθήσουν βάσει οργανωμένου σχεδίου να τις εφαρμόσουν κατά την ώρα του μαθήματος, βοηθώντας τους μαθητές σταδιακά να εμπλουτίζουν τις ικανότητες που προαναφέρθηκαν, ώστε οι τελευταίοι να είναι σε θέση να εκφέρουν με άνεση και σαφήνεια τις προσωπικές τους σκέψεις και απόψεις. Γενικότερα απαιτείται εξειδικευμένη και στοχευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα αφορά στην ενημέρωσή τους προκειμένου να μπορούν να αναπτύσσουν και να χρησιμοποιούν τις κατάλληλες ερωτήσεις ώστε να κινητοποιούν τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα, να ενεργοποιούν την περιέργειά τους και να αλληλεπιδρούν. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι είναι σημαντικό να εφαρμόζουν τη μέθοδο των ερωτήσεων προκειμένου οι μαθητές να εκφράζονται

ελεύθερα και να αναπτύσσουν την ενσυναίσθηση αλλά έχει μεγάλη σημασία η γνώση των πρώτων να μην περιορίζεται σε θεωρητικό επίπεδο (Chin, 2007). Πρέπει να κατανοήσουν ότι η χρήση των ερωτήσεων συνδέεται με βασικές δεξιότητες που επιβάλλεται να αξιοποιούν σε όλα τα μαθήματα ώστε οι μαθητές να επωφεληθούν και σε σχολικό επίπεδο αλλά και στο πλαίσιο της καθημερινότητας τους. Μέσω της επιμόρφωσης η οποία θα πρέπει να έχει μεγάλη χρονική διάρκεια, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να κατανοήσει ότι ο ρόλος του μέσα στη τάξη έχει αλλάξει κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας καθώς πρέπει να ξέρει πως θα καθοδηγήσει και θα ενθαρρύνει τους μαθητές του, ώστε οι τελευταίοι να μπορούν να εντρυφήσουν στην ενεργητική συμμετοχή αναφορικά με τις απαντήσεις των ερωτήσεων προκειμένου να ενδυναμωθούν οι δυνατότητες τους για ανάπτυξη διαλόγου και συζήτησης.

Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών μέσω των ερωτήσεων

Οι ερωτήσεις, όταν διατυπώνονται με σαφήνεια και βάση σχεδίου συμβάλλουν στην ανάπτυξη και καλλιέργεια του προφορικού λόγου. Κατά τη διεξαγωγή του προφορικού λόγου, οι πληροφορίες που ανταλλάσσονται ανάμεσα στους ομιλητές μεταδίδονται με την ομιλία και κατά συνέπεια η συνεισφορά του προφορικού λόγου είναι διπλή καθώς συντελείται ανταλλαγή και διακίνηση θέσεων και απόψεων ενώ παράλληλα αποκαλύπτονται οι διαθέσεις και οι αντιλήψεις των συνομιλητών (Halliday, 1989). Οι ερωτήσεις καλλιεργούν τις δεξιότητες του προφορικού λόγου στους μαθητές, βοηθώντας τους να εξελίσσονται και να βελτιώνουν την απόδοσή τους μέσα στη σχολική τάξη αλλά και αργότερα να μπορούν να διατυπώνουν τις απόψεις τους με δομημένο και ολοκληρωμένο λόγο, στην ενήλική ζωή τους. Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι είναι μεγάλο το όφελος από την καλλιέργεια των δεξιοτήτων των μαθητών που σχετίζονται με τον προφορικό λόγο, μέσω των ερωτήσεων, καθώς, όσον αφορά στη μελλοντική κοινωνία και στο πλαίσιο του δημοκρατικού πολιτεύματος, με αυτές τις ικανότητες θα εφοδιάζονται οι μελλοντικοί κοσμοπολίτες αλλά και οι μελλοντικές ηγετικές φυσιογνωμίες ώστε να μπορούν να παίρνουν υπεύθυνες αποφάσεις πάνω σε αμφιλεγόμενα και ταυτόχρονα κρίσιμα θέματα για την ομαλή πορεία ανάπτυξης της κοινωνίας (Voss, & Van Dyke, 2001).

Οι ερωτήσεις που διατυπώνονται από τους εκπαιδευτικούς στοχεύουν μεταξύ άλλων στην ανάπτυξη και καλλιέργεια του προφορικού λόγου, ώστε οι μαθητές με τη συνδρομή των ενεργειών της ανάλυσης, της ερμηνείας και της σύνθεσης να εξελίσσουν τις γλωσσικές τους ικανότητες καθώς καλούνται να παράγουν και να διαμορφώσουν το λόγο τους για να παρουσιάζουν τις απαντήσεις τους που θα ανταποκρίνονται στο ανάλογο περιεχόμενο και το ζητούμενο των ερωτήσεων (Γιοκαρίνης, 2008). Ο προφορικός λόγος επιβάλλεται να καλλιεργείται συστηματικότερα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας από μέρους των εκπαιδευτικών, παρακινώντας και ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή όλων των μαθητών σε προφορικές δραστηριότητες που θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη του προφορικού τους λόγου. Η οργάνωση συστηματικών συζητήσεων, η ανάληψη ρόλων στο πλαίσιο του παιχνιδιού, οι προφορικές εκθέσεις, η συζήτηση στρογγυλής τραπέζης συνιστούν βασικές στρατηγικές ανάπτυξης προφορικού λόγου που βασίζονται στη διεξαγωγή ερωτήσεων, συνδράμοντας το μαθητή στην ανάπτυξη των προφορικών του ικανοτήτων με δημιουργικό και εποικοδομητικό τρόπο (Αθανασίου, 2000).

Η σχολική τάξη συνιστά μια μικρογραφία της κοινωνίας μέσα στην οποία κυριαρχούν η επικοινωνία και οι αλληλεπιδραστικές σχέσεις, με τη διδασκαλία να είναι άρρηκτα συνυφασμένη με τη γλωσσική επικοινωνία· η τελευταία όταν ελλείπει από τη διδακτική πράξη καθιστά το πλαίσιο της διδασκαλίας ατελές (Dillon, 1990). Οι ερωτήσεις των εκπαιδευτικών συμβάλλουν στη δημιουργία αυθεντικού επικοινωνιακού πλαισίου, με τον πομπό, το δέκτη, το δίαυλο επικοινωνίας και έναν κοινό γλωσσικό κώδικα, προσφέροντας στους μαθητές τα απαραίτητα εφόδια ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν επιτυχώς στις ανάλογες επικοινωνιακές περιστάσεις. Με την τεχνική των ερωτήσεων οι μαθητές

εξασκούνται στην εποικοδομητική χρήση του γλωσσικού τους κώδικα, προκειμένου η επικοινωνία να καταστεί επιτυχής και αποτελεσματική (Μήτσης, 1993). Η ποιοτική λεκτική επικοινωνία συμβάλλει καθοριστικά στη μάθηση ενώ η καλλιέργειά της διαμορφώνει ένα φιλικό και θετικό κλίμα συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς, συντελώντας στη θετική στάση των μαθητών απέναντι στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία και στους φορείς της (Ευαγγελόπουλος, 1992).

Προκειμένου να ευοδωθούν όλα τα παραπάνω είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν ένα πλαίσιο συνεργασίας και αμοιβαίου σεβασμού ανάμεσα σε αυτούς και τους μαθητές, μέσα στο οποίο όλοι οι μαθητές θα ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενώ κάθε απόπειρα και κάθε απάντηση, ακόμα και αν είναι λανθασμένη ή μη ιδιαίτερα επιτυχής, θα εκτιμάται και θα αξιολογείται με τέτοιο τρόπο ώστε να κινητοποιούνται και να ενθαρρύνονται οι τελευταίοι, συνεχίζοντας αδιάλειπτα την προσπάθειά τους. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ανταποκρίνεται ανάλογα στις απαντήσεις των μαθητών χωρίς να τους αποθαρρύνει αλλά αντίθετα να ενδυναμώνει την προσπάθειά τους, εξηγώντας τους οτιδήποτε δεν έχει γίνει πλήρως κατανοητό, προκειμένου να βελτιώνονται γιατί αν δεν εντρυφά στην επεξεργασία των απαντήσεων ουσιαστικά αναιρεί τους στόχους των ερωτήσεων. Η διδασκαλία όσον αφορά στη χρήση των ερωτήσεων πρέπει να είναι παρωθητική, διαβαθμισμένη και συνεχώς ανατροφοδοτούμενη ώστε να δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εφαρμόζουν τις δεξιότητες που αποκτούν μέσω των ερωτήσεων σε διάφορα προβλήματα σε ποικιλία καταστάσεων.

Η συμβολή των ερωτήσεων στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών

Η ερώτηση συνιστά μια αποτελεσματική και επιτυχή μέθοδο διδασκαλίας καθώς μεταξύ άλλων οξύνει την κριτική σκέψη των μαθητών και διευρύνει τις διανοητικές τους δεξιότητες. Οι τελευταίοι στο πλαίσιο της απόκρισής τους στην ερώτηση μπαίνουν στη διαδικασία να οργανώσουν κατάλληλα, να μεθοδεύσουν, να συνθέσουν και να αναπτύξουν τη σκέψη τους. Η όξυνση και καλλιέργεια της κριτικής σκέψης συνιστά μια απαιτητική εκπαιδευτική διεργασία καθώς επιστρατεύονται ανώτερες πνευματικές λειτουργίες σε συνδυασμό με την υψηλή νοηματική συμμετοχή των δασκάλων αλλά και των παιδιών (Orlich et al., 1998). Εξάλλου, η δόμηση δημιουργικών και ερευνητικών ατόμων, με τη δυνατότητα κριτικής θεώρησης των πραγμάτων συνιστά μια από τις βασικότερες στοχοθεσίες της εκπαίδευσης (Fischer, 1990). Οι μαθητές μέσω των ερωτήσεων μπαίνουν στη διαδικασία να ταξινομούν τις διάφορες πληροφορίες που λαμβάνουν σε συγκεκριμένα γνωστικά σχήματα, αναδιαμορφώνοντας την προϋπάρχουσα γνώση και διευκρινίζοντας τις απόψεις και ιδέες τους. Αναμφισβήτητα, η διδασκαλία των μαθητών με απώτερο στόχο να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη είναι πιο περίπλοκη προσπάθεια από την απλή μετάδοση γνώσεων καθώς οι μαθητές μπαίνουν στη διαδικασία να προσεγγίσουν ποιο είναι το πρόβλημα που υφίσταται, ποιος είναι ο στόχος που πρέπει να υλοποιηθεί ώστε να μελετήσουν και να συγκεντρώσουν τις ανάλογες πληροφορίες. Στη συνέχεια σχηματίζουν στο μυαλό τους διάφορα πλάνα δράσης, αποσκοπώντας στην προσέγγιση και επίτευξη της λύσης του προβλήματος, μπαίνοντας ταυτόχρονα και στη διαδικασία αξιολόγησης της αξιοπιστίας και στης εγκυρότητας των δεδομένων (Ματσαγγούρας, 2007). Έπειτα, οι μαθητές περνούν στο στάδιο της επιλογής της πιο συμφέρουσας λύσης, παίρνοντας την τελική τους απόφαση, μέσα από μια σειρά υποθέσεων και πειραματισμών (Craig & Baucum, 2007). Ιδιαίτερα σημαντικό καθίσταται το γεγονός ότι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης μέσω των ερωτήσεων προϋποθέτει την ορθή λογική, την αυτοπειθαρχία, την αυτογνωσία, το δυναμισμό και ένα εύρος πνεύματος, χαρακτηριστικά που είναι άκρως απαραίτητα για την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία.

Ιδιαίτερα, ο αναστοχασμός, δηλαδή η διερεύνηση της ίδιας της σκέψης καθώς και του τρόπου με τον οποίο αυτή οργανώνεται και εμφανίζεται, συνδέεται άμεσα με την παραγωγή νέων γνώσεων οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν και να αξιοποιηθούν

κατάλληλα στις εκάστοτε περιστάσεις της ζωής (Βαϊνάς, 1998). Οι μαθητές μέσω των ερωτήσεων παροτρύνονται ώστε να ανακαλούν πληροφορίες, να περιγράφουν τις απόψεις τους, να διευκρινίζουν και να επεξηγούν τις θέσεις τους, να αξιολογούν και να ερμηνεύουν τα διάφορα δεδομένα, να αντιλαμβάνονται τις εκάστοτε πληροφορίες, να εκφράζουν προβλέψεις, να καταλήγουν σε συμπεράσματα, να προβάλουν, να συγκρίνουν και να εφαρμόζουν όλα όσα γνωρίζουν σε νέες καταστάσεις που προκύπτουν. Οι ενέργειες της σύγκρισης, της κατηγοριοποίησης, της ομαδοποίησης και της τελικής αξιολόγησης και καταληκτικής απόφασης συντελούν στην όξυνση της κριτικής τους ικανότητας (Λιάπτσης, 2005).

Είναι γεγονός ότι η εκπαίδευση του 21^ου^ αιώνα πρέπει να έχει ως κύριο στόχο τη διαμόρφωση σκεπτόμενων, ενεργητικών και χειραφετημένων μαθητών, με έντονο το χαρακτηριστικό της κριτικής νοημοσύνης προκειμένου να μπορέσουν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις ποικιλότροπες προκλήσεις της σύγχρονης εποχής. Επομένως είναι απαραίτητη και υψίστης σημασίας η αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος ώστε να εφοδιάζει τους μαθητές με όλες τις αναγκαίες γνώσεις, με τη συνδρομή των οποίων θα καταστεί εφικτό να μπορούν να ενισχύσουν το δημοκρατικό χαρακτήρα της ανθρώπινης κοινωνίας. Σήμερα που το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης αποκτά ολοένα και μεγαλύτερες διαστάσεις η εκπαίδευση επιβάλλεται να καλλιεργεί και να ενισχύει τις δεξιότητες των μαθητών μέσα από την τεχνική των ερωτήσεων με τη συνδρομή των οποίων θα καταφέρουν οι τελευταίοι ως αυριανοί πολίτες να μπορούν να παίρνουν θέσεις πάνω σε κρίσιμα προβλήματα που παρουσιάζονται σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο και να αυτενεργούν στοχεύοντας στη διαμόρφωση μίας δικαιότερης κοινωνίας. Τέλος, χρέος των εκπαιδευτικών είναι η επίτευξη ενός ευνοϊκού κλίματος όπου μπορεί να αναπτυχθεί ο διάλογος και η συμμετοχικότητα των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, έχοντας, παράλληλα, πλήρη επίγνωση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των εγχειριδίων και των διαφόρων άλλων μέσων τα οποία χρησιμοποιούν ώστε να διανθίζεται και να εκσυγχρονίζεται η υπάρχουσα ύλη και έτσι οι μαθητές να εξελίσσονται σε αυτεξούσια και σκεπτόμενα άτομα, με κριτική ικανότητα.

Συμπεράσματα

Η αναδιάρθρωση των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων και ο σχεδιασμός για εισαγωγή νέων βιβλίων σε όλες τις βαθμίδες του ελληνικού σχολείου συνδέεται άμεσα με μια σοβαρή και εμπεριστατωμένη επιστημονική προσπάθεια που απορρέει από αποτελέσματα πρόσφατων ερευνών σε πανελλήνιο και διεθνές επίπεδο και στοχεύει στο να εμπλουτιστεί η διδασκαλία με νέες μεθόδους που θα καλλιεργεί τις προφορικές και επιχειρηματολογικές ικανότητες των μαθητών. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί εφοδιασμένοι με κατάλληλες γνώσεις θα πρέπει να επιδιώκουν σε καθημερινή βάση, στο πλαίσιο της διδασκαλίας τους, να καλλιεργούν, κυρίως μέσω των μεθοδευμένων και συστηματικών ερωτήσεων, το διάλογο, την αλληλόδραση και τη συμμετοχικότητα ώστε να ενδυναμώνουν την κριτική σκέψη και τις δεξιότητες του προφορικού λόγου στους μαθητές τους. Άλλωστε μέσα στον κυκεώνα των διάφορων προβλημάτων που παρουσιάζονται στη σύγχρονή εποχή, σε πολιτικοκοινωνικό κυρίως επίπεδο, οι οποιεσδήποτε λύσεις που μπορούν να προταθούν συνιστούν αποτέλεσμα διαπραγματεύσεων ανάμεσα σε διαφορετικές πολιτιστικές, εθνικές και πολιτικοοικονομικές ομάδες (Michaels et al., 2008). Οι διαπραγματεύσεις αυτές απαιτούν διάλογο με επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα καθώς και ανεπτυγμένη κριτική ικανότητα. Οι εκπαιδευτικοί συνιστούν πρότυπα μίμησης για τους μαθητές τους και γι' αυτό απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή από μέρους τους αναφορικά με την παραγωγή λόγου και τη διατύπωση των ερωτήσεων, ώστε να εφαρμόζεται ιεραρχική οργάνωση των ερωτήσεων από τις ευκολότερες στις δυσκολότερες και να δίνεται έμφαση στο γιατί και πώς προκειμένου οι μαθητές να μάθουν να τεκμηριώνουν τις θέσεις τους με επιχειρήματα. Επομένως, επιβάλλεται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν αναφορικά με την τεχνική των ερωτήσεων ώστε να χρησιμοποιούν τις τελευταίες επιτυχώς

ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση και την πραγμάτωση των διαφόρων διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων. Μελλοντικές εμπειρικές έρευνες θα μπορούσαν να μελετήσουν με εξειδικευμένες ερωτήσεις τις απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που έχουν πάρει μέρος σε διάφορες επιμορφώσεις αναφορικά με την τεχνική των ερωτήσεων προκειμένου να βελτιωθούν περαιτέρω οι πρακτικές που εφαρμόζονται.

Αναφορές

Asterhan, C. S. C. (2012). Facilitating classroom argumentation with computer technology. In: R. Gillies (Ed.), *Pedagogies: New Developments in the Learning Sciences* (pp. 105-129). New York: Nova Science Publishers.

Boxtel, C., & Roelofs, E. (2001). Investigating the quality of student discourse: What constitutes a productive student discourse? *Journal of classroom interaction*, *36* (2), 55-62.

Carlsen, W. S. (1991). Questioning in classrooms: A sociolinguistic perspective. *Review of Educational Research, 61*(2), 157-178.

Chin, C. (2007). Classroom Interaction in Science: Teacher questioning and feedback to students' responses, *International Journal of Science Education, 28* (11), 1315-1346.

Craig, G. J., & Baucum, D. (2007). *Η Ανάπτυξη Του Ανθρώπου.* Τόμος Α', μτφρ. Α. Ιωαννίδου, Αθήνα: Παπαζήση.

Dillon, J. T. (1990). *The Practice of Questioning*. London and New York: Routledge.

Fisher, R. (1990). *Teaching Children to Think.* Oxford: Basil Blackwell.

Gall, M. D. (1970). The use of questions in teaching. *Review of Educational Research*, *40,* 707-721.

Halliday, M.A.K. (1989). *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University press.

Kawalkar, A., & Vijapurkar, J. (2011). Scaffolding science talk: The role of teachers' questions in the inquiry classroom, *International Journal of Science Education, 35* (12), 2004-2027.

Orlich, D. C., Harder, R. J., Callahan, R. C., & Gibson, H. W. (1998). *Teaching Strategies*, Mifflin Company, Boston and New York: Houghton.

Michaels, S., O' Connor, C., & Resnick, L. B. (2008). Delibarative discourse idealized and realized: Accountable Talk in the classroom and in civic life. *Studies in Philosophy and Education*, *27*, 283-297.

Plantin, C. (1996). *L'argumentation [Argumentation]*. Paris, France: Seuil.

Voss, J., & Van Dyke, J. (2001). Argumentation in psychology: Background comments. *Discourse Processes, 32*(2-3), 89-111.

Weinstock, M., Neuman, Y., & Tabak, I. (2004). Missing the point or missing the norms? Epistemologigal norms as predictors of students ability to identify fallacious arguments. *Contemporary Educational psychology*, *29* (1), 77-94.

Wood, D. (1992). Teaching talk: how modes of teacher talk affect pupil participation In K. Norman (Ed.), *Thinking voices: The work of the National Oracy Project* (pp. 201-214). Kent: Hodder and Stoughton, Sevenoaks.

Αθανασίου, Λ. (2000). *Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου.* Ιωάννινα: εκδ. ιδίου.

Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής.* Ιωάννινα: Εφύρα.

Βαινάς, Κ. (1998). *Η ερώτηση ως μέσο αγωγής της σκέψης*. Αθήνα: Gutenberg.

Γιοκαρίνης, Κ. Ν. (1988). *Η τεχνική των ερωτήσεων: στη διδακτική πράξη και των αξιολόγηση*. Δράμα: Μέλισσα.

Ευαγγελόπουλος. Σ. (1992). *Η λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: ΕΘνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Λιάπτσης Σ. (2005). Οι ερωτήσεις στη διδακτική διαδικασία. *Το σχολείο και το σπίτι*, *8* (473) (2005), 458-462.

Ματσαγγούρας, Η. (1985). Προσδοκίες δασκάλων και επιδόσεις μαθητών: Μια αυτοεκπληρούμενη προφητεία. *Νέα Παιδεία 34*, 74-81.

Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη.* Αθήνα: Gutenberg.

Μήτσης, Ν. (1993). Μορφές επικοινωνιακής δραστηριότητας στα πλαίσια της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας. *Εκπαιδευτικά 29-30*, 25-35.

Μπιρμπίλη, Μ. (2008). *Προς μια παιδαγωγική του διαλόγου. Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Η έκφραση των προβλημάτων συμπεριφοράς και η εξέλιξή τους κατά την πορεία της ανάπτυξης

Βασιλά Ελπίδα
M.Ed Φιλόλογος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Δευτεροβάθμια Δ Αθήνας,
elpida_vasila@hotmail.com

Γεωργοβρεττάκου Σταματίνα
M.Ed Φιλόλογος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Δευτεροβάθμια Α Πειραιά,
gbtmatina@yahoo.gr

Νικολάου Αικατερίνη
Φιλόλογος,
katerina2101nik@icloud.com

Περίληψη

Τα προβλήματα συμπεριφοράς και η αντιμετώπισή τους βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της ψυχικής υγείας. Η επιθετικότητα συνιστά ένα φυσιολογικό φαινόμενο, το οποίο ανάλογα με τη μορφή έκφρασης και τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος εκδηλώνεται με διαφορετικό τρόπο σε κάθε στάδιο ανάπτυξης. Η εργασία αυτή παρουσιάζει τα προβλήματα συμπεριφοράς τα οποία εμφανίζονται στις τέσσερις φάσεις ανάπτυξης (βρεφική, νηπιακή, σχολική και εφηβική ηλικία), ενώ τονίζεται μεταξύ άλλων ότι η ταυτόχρονη εκδήλωση πληθώρας συμπτωμάτων επιθετικής συμπεριφοράς, η διάρκεια και η συχνότητα σε διαφορετικά πλαίσια αποτελούν βάση για διαταραχή. Αναλύονται εις βάθος η εναντιωτική προκλητική διαταραχή (Oppositional Defiant Disorder) και οι διαταραχές διαγωγής καθώς και οι συμπεριφορές οι οποίες συνήθως εμφανίζονται στις εν λόγω διαταραχές. Μέσα από την αποτύπωση των προκλητικών μορφών συμπεριφοράς αποσαφηνίζεται η συμπτωματολογία των διαταραχών σε κάθε ηλικιακή φάση.

Λέξεις-κλειδιά: προβλήματα συμπεριφοράς, στάδια ανάπτυξης, διαταραχή διαγωγής, εναντιωτική προκλητική διαταραχή

Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία αρχικά διασαφηνίζεται η έννοια της προβληματικής συμπεριφοράς ενώ στη συνέχεια περιγράφονται οι συνηθέστερες μορφές που εμφανίζονται σε παιδιά κατά τα αναπτυξιακά στάδια της βρεφικής, νηπιακής, σχολικής και εφηβικής ηλικίας. Πιο αναλυτικά, παρουσιάζονται τα βασικότερα προβλήματα συμπεριφοράς όπως η εναντιωτική προκλητική διαταραχή (Oppositional Defiant Disorder) και η διαταραχή διαγωγής. Επιλογικά, αναφέρονται συνοπτικά τα σημαντικότερα συμπτώματα εκδήλωσης και οι βασικότεροι παράγοντες επικινδυνότητας για την εμφάνιση προβλημάτων στη συμπεριφορά, ενώ γίνεται αναφορά σε τεχνικές διαχείρισης των εν λόγω συμπεριφορών στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον.

Εννοιολογικές διασαφήσεις

Ως συμπεριφορά ορίζεται όχι μόνο κάθε πράξη ή αντίδραση, η οποία μπορεί να παρατηρηθεί και να περιγραφεί, αλλά και ο τρόπος που αυτή η συμπεριφορά εκδηλώνεται. Ο τρόπος έκφρασης δηλώνει τη στάση και τις διαθέσεις του ατόμου τόσο προς τον εαυτό του όσο και προς το περιβάλλον του. Η συμπεριφορά θεωρείται πλέον προβληματική ή ανεπιθύμητη εάν είναι δυσλειτουργική όχι μόνο στο ίδιο το άτομο αλλά και στο περιβάλλον

του προκαλώντας δυσάρεστα συναισθήματα (Χρηστάκης, 2012: 153). Πιο συγκεκριμένα, η ανεπιθύμητη συμπεριφορά είναι αυτή που δεν συνάδει με τους κανονισμούς του σχολείου, τη σχολική νομοθεσία και εκδηλώνεται στα πλαίσια του σχολείου. Εάν αυτή η συμπεριφορά δεν εντάσσεται στα επιτρεπτά πλαίσια της κρατικής νομοθεσίας τότε η συμπεριφορά ονομάζεται παραβατική (Νόβα-Καλτσούνη, 2005). Αποκλίνουσα θεωρείται η συμπεριφορά η οποία διαφοροποιείται αναπτυξιακά η εξέλιξη σε σχέση με την ηλικία και το φύλο του παιδιού. Ένα είδος της, είναι η διαταραχή συμπεριφοράς που προκαλεί σύγκρουση με την κοινωνία αλλά και προσωπική δυσφορία (Κάκουρος Μανιαδάκη, 2006).

Έρευνες διεθνώς δείχνουν ότι ένα ποσοστό 3 έως 25% των παιδιών σχολικής ηλικίας εμφανίζουν συναισθηματικά αλλά και συμπεριφορικά προβλήματα τα οποία επηρεάζουν αρνητικά την ψυχοκοινωνική και ακαδημαϊκή τους εξέλιξη. Μάλιστα, το ποσοστό εμφανίζεται υψηλότερο στα αγόρια με αναλογία 6 προς 1 (Roeser & Eccles, 2014). Τα προβλήματα που δημιουργούνται μπορούμε να τα εντάξουμε σε ένα ευρύτερο φάσμα. Από την μία πλευρά βρίσκονται οι ακραίες μορφές εκδήλωσης, όπως είναι η βία, η παραβατικότητα, η διαταραχή διαγωγής, η εναντιωτική προκλητική διαταραχή και στο άλλο άκρο είναι συμπεριφορές μικρότερης έντασης που εμφανίζονται συνήθως στον χώρο του σχολείου όπως είναι η ανυπακοή, η έλλειψη συνεργασίας, οι λεκτικές αντιπαραθέσεις και άλλα.

Για να οριστεί μία συμπεριφορά προβληματική λαμβάνονται υπόψη κάποια κριτήρια. Αρχικά, κρίνεται η συμπεριφορά σε σχέση με το αναπτυξιακό επίπεδο και την ηλικία του παιδιού καθώς και ο βαθμός στον οποίο η έκφραση ακατάλληλης συμπεριφοράς είναι επικίνδυνη για τη σωματική ακεραιότητα και ασφάλεια του ίδιου του παιδιού και των γύρω του. Επίσης, μία συμπεριφορά η οποία μπορεί να αποτελεί αιτία ψυχολογικής πίεσης για τους άλλους αλλά και μία συμπεριφορά η οποία είναι ένας παράγοντας ανασταλτικός για τη μάθηση. Τέλος, μία συμπεριφορά η οποία εκδηλώνεται ως αντίθεση για τις κοινωνικές σταθερές (Zarkowska & Clements, 2013).

Στην Ελλάδα, τα περισσότερα κρούσματα προβληματικής συμπεριφοράς εκδηλώνονται στον μαθητικό πληθυσμό μέσα από τη συνεχόμενη απουσία από τα σχολικά μαθήματα, την αργοπορημένη προσέλευση, την αδιαφορία, τις χαμηλές επιδόσεις και γενικότερα την έλλειψη σεβασμού προς τους κανόνες του σχολείου και προς τους εκπαιδευτικούς. Προβληματικές καταστάσεις μέσα στην τάξη εκδηλώνονται με μη αποδεκτές συμπεριφορές όπως απρόκλητη ομιλία, δημιουργία εντάσεων αλλά και με πιο σοβαρές εκδηλώσεις όπως είναι η άσκηση σωματικής βίας και η καταστροφική συμπεριφορά. Τα προβλήματα συμπεριφοράς αποτελούν μία πηγή άγχους τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους γονείς γεγονός που οδηγεί σε υιοθέτηση ακατάλληλων μορφών διαχείρισης με συνέπεια τα παιδιά να μην λαμβάνουν τη βοήθεια την οποία χρειάζονται (Καρλατήρα, 2003).

Βρεφική και νηπιακή ηλικία

Κατά τη βρεφική ηλικία είναι δύσκολος ο ορισμός της προβληματικής - επιθετικότητας. Όποια συμπεριφορά δύναται να πληγώσει ένα άλλο πρόσωπο δεν θεωρείται αυτόματα εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς. Ένα βρέφος, για παράδειγμα, μπορεί να τραυματίσει το στήθος της μητέρας του κατά το θηλασμό, όταν βγάζει δόντια ή ένα παιδί νηπιακής ηλικίας να γλιστρήσει και να πέσει σ' ένα φίλο προκαλώντας του πόνο. Αυτές οι συμπεριφορές δεν συγκαταλέγονται στις προβληματικές καθώς δεν έχουν πρόθεση πρόκλησης πόνου σε άλλο άτομο του οικογενειακού ή κοινωνικού περιβάλλοντός τους. Η εκδήλωση επιθετικότητας ξεκινά με την επίγνωση των παιδιών ότι με τις πράξεις τους μπορούν να προκαλέσουν στενοχώρια στους οικείους τους και να διεκδικήσουν ό,τι επιθυμούν.

Σύμφωνα με έρευνες, παιδιά μεταξύ της ηλικίας 1 και 2 ετών παρουσιάζουν συντελεστική επιθετικότητα προς τα άλλα παιδιά, κυρίως τα αδέρφια τους. Η συντελεστική επιθετικότητα αφορά κατά βάση την επίτευξη ενός στόχου, όπως είναι η απόκτηση ενός επιθυμητού πράγματος μέσω χτυπήματος ή λεκτικής επιθετικότητας. Τα λεκτικά

πειράγματα κάνουν την εμφάνισή τους μετά τους 18 μήνες και συνιστούν μια λεπτή μορφή επιθετικότητας η οποία έχει ως προαπαιτούμενο την αντίληψη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του άλλου παιδιού. Καθώς τα παιδιά πλησιάζουν τα 2 έτη και συνειδητοποιούν τη μοναδικότητα της οντότητάς τους, τα «δικαιώματα ιδιοκτησίας» τους βρίσκονται στο επίκεντρο. Τα παιδιά έχουν την τάση να διεκδικούν ένα παιχνίδι όταν μ' αυτό ασχοληθεί ένα άλλο παιδί, ενώ προηγουμένως δεν έδειχνε κανένα ενδιαφέρον γι' αυτό το παιχνίδι, ούτε όταν τελείωνε η μεταξύ τους «διαμάχη». Το νέο στοιχείο το οποίο εντάσσεται σ' αυτό το στάδιο είναι η ανάγκη της «κατοχής» και της «επικράτησης» προς το άλλο άτομο (Cole & Cole, 2001).

Για όλους τους παραπάνω λόγους, γίνεται κατανοητό ότι κατά τη βρεφική και τη νηπιακή ηλικία πολλά παιδιά εκφράζουν με τη συμπεριφορά τους επιθετικότητα για να δηλώσουν τις επιθυμίες τους ή τις ανάγκες τους. Παρ' όλα αυτά, αυτή η εκδήλωση εντάσσεται στα πλαίσια της φυσιολογικής ανάπτυξης εξαιτίας της ελλιπούς ανάπτυξης των μηχανισμών του αυτοελέγχου αλλά και στο περιορισμένο εύρος δεξιοτήτων που διαθέτουν. Τελικά, δεν είναι σε θέση να διεκδικούν και να ικανοποιούν τις επιθυμίες τους σε αυτή την ηλικία. Καθώς όμως το παιδί εξελίσσεται, αυτό που αναμένεται είναι να μπορεί να ελέγξει και να διαχειριστεί αποτελεσματικά τις παρορμήσεις του και να διεκδικεί με αποδεκτό τρόπο την ικανοποίηση των αναγκών του. Σε περίπτωση που δεν συμβεί αυτό, εκεί υπάρχει πιθανότητα να εκδηλωθούν τα προβλήματα συμπεριφοράς (Κουρκούτας, 2017).

Στην ηλικία 3- 5 ετών τα παιδιά μπορεί να εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς ανάλογα με την ηλικία τους και τα ερεθίσματα που λαμβάνουν από το περιβάλλον τους. Συχνά εμφανίζεται υπερκινητικότητα, άρνηση πρόσληψης τροφής, παλινδρόμηση στη χρήση πάνας, κάνουν ζημιές, εμφανίζουν φοβίες, εκδηλώνουν άρνηση στην επικοινωνία με πρόσωπα που δεν ξέρουν, είναι έντονα ερειστικά και τσακώνονται εύκολα με τους συνομηλίκους. Θέλουν όλα να γίνονται όπως επιθυμούν και δεν πειθαρχούν σε κανόνες (Χρηστάκης,2011).

Καθίσταται σαφές ότι στην νηπιακή ηλικία καθοριστικός παράγοντας για την παγίωση ή εξάλειψή της επιθετικής συμπεριφοράς είναι το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον. Οι σωματικές διαμάχες για τη δυνατότητα κατοχής μειώνονται σε σημαντικό βαθμό μεταξύ των νηπίων, ενώ συνεχίζει να αυξάνεται η λεκτική επιθετικότητα, οι απειλές, οι προσβολές και τα πειράγματα. Ακόμη εμφανίζεται η εχθρική επιθετικότητα ή αλλιώς «προσωπικά κατευθυνόμενη» επιθετικότητα. Αφορά μια πράξη η οποία στοχεύει να πληγώσει κάποιο άτομο είτε για εκδίκηση είτε για εδραίωση κυριαρχίας. Έτσι το ένα νήπιο προσπαθεί να πειράξει το άλλο ακόμα και στην περίπτωση στην οποία δεν διεκδικεί το ίδιο αντικείμενο με αυτό.

Αξίζει να επισημανθεί ότι αρκετές έρευνες για την παιδική επιθετικότητα τονίζουν πως υπάρχει σημαντική διαφορά εμφάνισής της ανάμεσα στα δύο φύλα. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα τα αγόρια στην ηλικία αυτή να εμφανίζουν συμπεριφορές εκδήλωσης επιθετικών πράξεων, όπως είναι να σπρώχνουν, να απειλούν ότι θα χτυπήσουν τα άλλα παιδιά σε σχέση με τα κορίτσια, τα οποία με την είσοδό τους στο νηπιαγωγείο καταστέλλουν σε σημαντικό βαθμό τέτοιου είδους εκδηλώσεις. Βέβαια οφείλεται να τονιστεί πως και τα κορίτσια ενδέχεται να εμφανίζουν επιθετικότητα με διαφορετική, ωστόσο, μορφή. Η επιθετικότητα των σχέσεων, όπως ονομάζεται, είναι η προσβολή της φιλίας κάποιου ατόμου ή ο αποκλεισμός του από μια κοινωνική ομάδα. Τα κορίτσια είναι πιο πιθανό να αποκλείσουν ένα παιδί από την ομάδα τους ή να πληγώσουν τα συναισθήματά του με φράσεις όπως «Δεν είσαι πια φίλη μου» ή «Αν παίξεις μαζί του δε θα σου ξαναμιλήσω». Σε πολλές περιπτώσεις τέτοιου είδους φράσεις είναι πιθανό να πληγώσουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό τον αποδέκτη τους από ότι ένα χτύπημα σε κάποιο σημείο του σώματος (Cole & Cole, 2001).

Σχολική και εφηβική ηλικία

Τα προβλήματα συμπεριφοράς τα οποία παρουσιάζονται στο ηλικιακό αυτό στάδιο αφορούν παρόμοιες αποκλίνουσες συμπεριφορές τόσο στο οικογενειακό όσο και στο σχολικό περιβάλλον. Η αμφισβήτηση του κόσμου των ενηλίκων, η εριστικότητα και η υβριστική στάση τόσο απέναντί τους όσο και απέναντι στους συμμαθητές τους είναι συχνό φαινόμενο. Αρέσκονται να καταπατούν τους σχολικούς κανόνες, η επιθετικότητα είναι συνήθης πρακτική και στην εφηβική, κυρίως, ηλικία οι βίαιες εκρήξεις αυξάνονται φτάνοντας στα όρια των βανδαλισμών και σε αρκετές περιπτώσεις γίνεται χρήση παράνομων ουσιών (Ματσαγγούρας, 2000).

Κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας (6–12 ετών) τα προβλήματα συμπεριφοράς σχετίζονται αρκετά με το σχολείο. Αρνούνται να πάνε στο σχολείο και δείχνουν έντονη προσκόλληση με τη μητέρα. Δεν θέλουν να αλληλεπιδρούν με άλλα παιδιά ή παιδιά μικρότερης ηλικίας και προκαλούν εντάσεις αρπάζοντας πράγματα, βρίζοντας και χτυπώντας τα. Δείχνουν ασέβεια προς τους γονείς και τους δασκάλους τους μιλώντας άσχημα και καταστρέφοντας πράγματα στο σχολείο και στο σπίτι. Παρουσιάζουν προβλήματα στον ύπνο, εκφράζουν υπερβολική ζήλια, αρνούνται να μελετήσουν, παρουσιάζουν δυσκολία συγκέντρωσης, χάνουν συχνά τα πράγματά τους και συχνά δεν έχουν φίλους (Χρηστάκης, 2011).

Γενικότερα, τα παιδιά σχολικής ηλικίας παρουσιάζουν συνεχείς διαφωνίες και αντιρρήσεις, σκόπιμη προκλητική συμπεριφορά, μη διάθεση συνεργασίας και συμμόρφωσης στους κανόνες, έντονη εχθρότητα και ενόχληση προς τους συνομηλίκους τους, θυμό και ξέσπασμα νεύρων (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Κατά της διάρκεια της εφηβικής ηλικίας (12 – 18 ετών) συμβαίνουν πολλές βιολογικές, κοινωνικές και συναισθηματικές αλλαγές. Στην ηλικία αυτή τα προβλήματα συμπεριφοράς διαφοροποιούνται. Συνήθως, οι έφηβοι απομονώνονται, εκφράζουν άρνηση, και αντιδρούν δυναμικά στις συμβουλές των γονέων. Δεν έχουν διάθεση να συνεργαστούν, δεν τηρούν τους κανόνες καλής συμπεριφοράς, απουσιάζουν συχνά από το σχολείο και εκφράζουν επιθετικότητα τόσο σε ανθρώπους όσο και σε ζώα. Επίσης, μπορεί να προβούν σε καταστροφή ιδιοκτησίας και κλοπές. Απουσιάζουν πολλές ώρες από το σπίτι ενώ οι επιδόσεις στο σχολείο είναι ιδιαίτερα χαμηλές. Σε κάποιες περιπτώσεις εγκαταλείπουν το σχολείο ή κάνουν χρήση ουσιών (Χρηστάκης, 2011). Τέλος, οφείλεται να ειπωθεί ότι η επιθετικότητα μπορεί να λάβει τη μορφή εκρήξεων οργής, μίσους προς τους γονείς και πιθανότητα να στρέφουν την επιθετικότητα προς τον εαυτό τους στην περίπτωση που υπάρχει συννοσηρότητα με συναισθηματικές διαταραχές.

Εναντιωτική Προκλητική Διαταραχή

Η Εναντιωτική Προκλητική Διαταραχή (Oppositional Defiant Disorder) η οποία απαντάται και ως Εναντιωματική Προκλητική Διαταραχή σύμφωνα με DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) εμφανίζεται συνήθως στην προσχολική ηλικία και έχει ως κύριο χαρακτηριστικό της την εκδήλωση συμπεριφοράς, η οποία χαρακτηρίζεται από εριστική και προκλητική συμπεριφορά ή εκδικητικότητα. Τα αίτια της διαταραχής αναζητούνται στην ποιότητα της αλληλεπίδρασης του παιδιού με το περιβάλλον του και όχι σε γενετικούς παράγοντες (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Το παιδί με Εναντιωτική Προκλητική Διαταραχή συνήθως εκδηλώνει άρνηση, απουσία διάθεσης για συνεργασία, ανυπακοή και προκλητική συμπεριφορά, αρνείται να ακολουθήσει τους κανόνες των ενηλίκων, δεν μπορεί να διατηρήσει την ψυχραιμία του και συχνά εμπλέκεται σε καβγάδες. Αρκετά συχνά, κατηγορεί τους άλλους ψευδώς για να αποφύγει τις συνέπειες της δικής του κακής συμπεριφοράς. Δείχνει ότι είναι συνεχώς θυμωμένο και αν δεν ικανοποιηθούν τα αιτήματα του αντιδρά αρνητικά. Η συχνότητα εμφάνισης στον γενικό πληθυσμό είναι 6-10% (Canino, Polanczyk, Bauermeister, Rohde, & Frick, 2010).

Έχει παρατηρηθεί ότι το 50% των παιδιών από τη στιγμή που εμφανίζει αυτή την διαταραχή σε μικρή ηλικία συνεχίζει να την παρουσιάζει και κατά τη διάρκεια της εφηβείας. Ενώ το 25% των παιδιών αναπτύσσει και διαταραχή διαγωγής στο υπόλοιπο 25%

τα συμπτώματα υποχωρούν. Παράγοντα διαφοροποίησης αποτελεί ο βαθμός της επιθετικότητας. Τα πιο επιθετικά παιδιά είναι αυτά που έχει παρατηρηθεί ότι αναπτύσσουν σοβαρότερη μορφή ψυχοπαθολογίας. Επίσης, ενώ κατά τη μέση παιδική ηλικία υπάρχουν σημάδια ότι η διαταραχή υποχωρεί, δυστυχώς στην εφηβεία αυξάνεται ξανά η ένταση (Biederman et al., 2008).

Κατά τη νηπιακή ηλικία όταν η υπερβολική ένταση και η αντιδραστική συμπεριφορά εμφανίζει μεγάλη συχνότητα και συνεχίζεται και μετά τη νηπιακή ηλικία τότε αποτελεί ένδειξη εκδήλωσης της εναντιωτικής προκλητικής συμπεριφοράς. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι κατά τη βρεφική ηλικία όταν εμφανίζεται ανασφαλής δεσμός και άγχος με τη μητέρα τότε φαίνεται να υπάρχει προδιάθεση για εμφάνιση της εναντιωτικής προκλητικής διαταραχής στην προσχολική ηλικία.

Διαταραχή διαγωγής

Η Διαταραχή Διαγωγής σύμφωνα με το DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) εμφανίζεται πριν τη μέση παιδική ηλικία και έχει ως κύριο χαρακτηριστικό της την εκδήλωση συμπεριφοράς, η οποία διακρίνεται από σταθερότητα και διάρκεια καταπατώντας τα δικαιώματα των άλλων και τους κοινωνικούς κανόνες που αφορούν στην εκάστοτε ηλικία. Αυτή η συμπεριφορά εκδηλώνεται με επιθετικότητα σε ανθρώπους και ζώα, καταστροφή ιδιοκτησίας, απάτη ή κλοπή και σοβαρές παραβάσεις κανόνων. Τα ποσοστά εμφάνισης αυτής της διαταραχής είναι μεταξύ 1-10% σε παιδιά και εφήβους με τα αγόρια να εμφανίζουν μεγαλύτερη συχνότητα σε αναλογία 4 προς 1 (Maughan, Rowe, Messer, Goodman, & Meltzer, 2004). Όμως η διαφορά αυτή μειώνεται αισθητά κατά την περίοδο της εφηβείας. Το ποσοστό των παιδιών και εφήβων με διαταραχή συμπεριφοράς που ενδέχεται να εξελιχθεί σε ενηλίκους με αντικοινωνική διαταραχή της προσωπικότητας κυμαίνεται μεταξύ 25-40% (Farrington, 2017). Αίτια της διαταραχής μπορεί να είναι βιολογικοί, οικογενειακοί και κοινωνικοί παράγοντες καθώς και η αλληλεπίδραση μεταξύ τους.

Ανάλογα με την ηλικία έναρξης της διαταραχής μπορούμε να διακρίνουμε δύο τύπους. Εάν ένα από τα κριτήρια εμφανιστεί πριν την ηλικία των 10 ετών τότε χαρακτηρίζεται ως τύπος παιδικής έναρξης. Σε αντίθετη περίπτωση, αν μέχρι την ηλικία των 10 ετών δεν έχει εμφανιστεί κάποιο σύμπτωμα τότε πρόκειται για τον τύπο της εφηβικής έναρξης. Αυτό που επισημαίνεται στο DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) είναι ότι απαραίτητα πρέπει να προσδιοριστεί εάν το άτομο το οποίο εκδηλώνει αυτή τη συμπεριφορά χαρακτηρίζεται παράλληλα από συναισθηματική απάθεια και σκληρότητα.

Σε σχέση με το φύλο οφείλεται να τονιστεί ότι στα κορίτσια η διαταραχή εμφανίζεται αργότερα συγκριτικά με τα αγόρια. Παράλληλα, τα κορίτσια στην εφηβεία εμφανίζουν έμμεσες μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Berkout, Young, & Gross (2011). Τα αγόρια στην παιδική ηλικία εμφανίζουν πιο έντονες επιθετικές συμπεριφορές για αυτό και η διάγνωση γίνεται νωρίτερα. Αναφορικά με την έκβαση της διαταραχής στα αγόρια αποτελεί παράγοντα πρόγνωσης για εμφάνιση αντικοινωνικής διαταραχής της προσωπικότητας ενώ για τα κορίτσια αγχώδεις διαταραχές, διαταραχές της διάθεσης και σωματόμορφες διαταραχές.

Γενικότερα, η διαταραχή αυτή παρουσιάζει σταθερότητα στο πέρασμα του χρόνου (Matthys & Lochman, 2017) όμως διαφοροποιούνται οι εκδηλώσεις της ανάλογα με το στάδιο ανάπτυξης. Πιο συγκεκριμένα, η άρνηση που παρατηρείται στην προσχολική ηλικία εξελίσσεται σε επιθετική συμπεριφορά κατά την παιδική ηλικία και στην εφηβεία εκφράζεται ως αντικοινωνική συμπεριφορά και κατάχρηση ουσιών. Στα πρώτα αναπτυξιακά στάδια εμφανίζεται ως ευερεθιστότητα και υπερβολική ενεργητικότητα στα βρέφη, ενώ καταλήγει κάποιες φορές σε χρόνια εγκληματικότητα του ψυχοπαθούς ενήλικα (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Η εξελικτική πορεία της διαταραχής εξαρτάται από διαφορετικούς παράγοντες, ατομικοί παράγοντες, οικογενειακοί παράγοντες, περιβαλλοντικοί παράγοντες, σχέσεις συνομηλίκους κ.α. είναι μερικοί από αυτούς.

Κατά τη βρεφική ηλικία ενδέχεται να εμφανιστούν και δυσκολίες στο φαγητό, στον ύπνο και επίμονο κλάμα. Το βρέφος μπορεί να είναι ιδιαίτερα ενεργητικό και να εκδηλώνει αντιδραστική συμπεριφορά. Αν το περιβάλλον του παιδιού ενισχύσει αυτή τη συμπεριφορά τότε θα παγιωθούν.

Συνήθως αυτή η συμπεριφορά συνοδεύεται και από γνωστικά και επικοινωνιακά ελλείμματα τα οποία δείχνουν προδιάθεση για μαθησιακές δυσκολίες. Η σχολική αποτυχία που ακολουθεί στη σχολική ηλικία, η δυσκολία επικοινωνίας με τους συνομήλικους οδηγεί σε έναν φαύλο κύκλο με εμφάνιση χαμηλής αυτοεκτίμησης και αναζήτηση της αποδοχής σε άλλες ομάδες συνήθως με παραβατική συμπεριφορά.

Τα παιδιά που συγκρούονται με την εξουσία εμφανίζουν έντονο πείσμα και ανυπακοή στους κανόνες. Καθώς μεγαλώνουν συνήθως εμπλέκονται σε καβγάδες, διατηρούν την εναντιωτική συμπεριφορά αλλά δεν φτάνουν σε ακραίες μορφές. Τα παιδιά που εμφανίζουν συγκεκαλυμμένη επιθετικότητα, ενέργειες οι οποίες δεν περιέχουν βία, έχουν προδιάθεση στη μετέπειτα ζωή τους να διαπράξουν εγκληματικές ενέργειες. Ενώ όσα παιδιά εκδηλώνουν έντονη επιθετική συμπεριφορά νωρίς κατά την παιδική ηλικία ενδέχεται να εμπλακούν σε εγκληματικές ενέργειες με χρήση βίας.

Τεχνικές Διαχείρισης Διαταραχών Διαγωγής

Τα προβλήματα συμπεριφορά σε κάθε στάδιο ανάπτυξης είναι αναγκαίο να λάβουν πρώιμη παρέμβαση. Αρχικά το οικογενειακό περιβάλλον χρειάζεται να διαχωρίσει την προβληματική συμπεριφορά από το παιδί, καθώς η πηγή του προβλήματος είναι η δυσκολία και όχι το ίδιο το παιδί (Burke, Loeber & Birmaher (2002). Κρίνεται αναγκαίο να γίνεται επισήμανση του συναισθήματός του, ώστε να μπορέσει να το συνειδητοποιήσει και να το αντιμετωπίσει. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα να να διαχωρίσει μόνο του τον εαυτό του από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει και να προσπαθήσει να τις χειριστεί.

Σε επίπεδο τάξης, κρίνεται αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιεί ένα ημερήσιο οπτικό πρόγραμμα το οποίο θα προσφέρει στον μαθητή ασφάλεια, καθώς θα γνωρίζει τι πρόκειται να περιμένει (Kazdin, 2005). Ακόμη, το εκπαιδευτικό υλικό χρειάζεται να ανταποκρίνεται στις δεξιότητες του μαθητή, διότι σε περίπτωση που το υλικό είναι πιο δύσκολο θα νιώσει ματαίωση, ενώ εάν το υλικό είναι εύκολο θα νιώσει πλήξη και στις δύο περιπτώσεις το αποτέλεσμα θα είναι να δημιουργηθεί πρόβλημα σε επίπεδο τάξης. Όταν εμφανίζονται ανεπιθύμητες συμπεριφορές, καλό θα είναι να υπάρξει συνεργασία μαζί του και να δίνονται επιλογές ώστε να ασχοληθεί με μια περισσότερο ευχάριστη δραστηριότητα. Σαφέστατα η χορήγηση στρατηγικών αυτορρύθμισης όταν νιώθει θυμό καλό είναι να δίνονται ως επιλογές όταν ο μαθητής είναι σε κατάσταση ηρεμίας (Burke, Loeber & Birmaher (2002). Τέλος, κρίνεται σκόπιμο να επιλέγονται δραστηριότητες και υλικά τα οποία δημιουργούν ένα πρόσφορο έδαφος συνεργασίας και αλληλεπίδρασης των μαθητών. Οι προσεκτικά δομημένες δραστηριότητες ενισχύουν τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με διαταραχές διαγωγής.

Συνοψίζοντας, σε κάθε περίπτωση για τη διαχείριση των διαταραχών διαγωγής και της Εναντιωτικής Προκλητικής Διαταραχής (ODD) είναι απαραίτητος ένας συνδυασμός μεθόδων. Στις μεθόδους αυτές συμπεριλαμβάνονται τόσο προγράμματα συμβουλευτικής υποστήριξης γονέων και οικείων μελών για την ανάπτυξη τεχνικών διαχείρισης των προβληματικών συμπεριφορών, όσο προγράμματα κοινωνικών δεξιοτήτων σε επίπεδο σχολικού πλαισίου ώστε να βελτιωθούν και να ενισχυθούν οι σχέσεις με τους συμμαθητές τους. Σαφέστατα, στην περίπτωση παιδιών με Εναντιωτική Προκλητική Διαταραχή (ODD) συνίσταται η χρήση φαρμακευτικής αγωγής για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων δυσλειτουργικών συμπεριφορών οι οποίες απορρέουν από συνυπάρχουσες διαταραχές, όπως είναι η ΔΕΠ-Υ και οι αγχώδεις διαταραχές (Connor, 2002). Ωστόσο οφείλεται να επισημανθεί ότι η φαρμακευτική αγωγή μεμονωμένα δεν είναι θεραπεία.

Συμπεράσματα

Επιλογικά, τα προβλήματα εξωτερικής συμπεριφοράς δύναται να κάνουν την εμφάνισή τους από τη βρεφική μόλις ηλικία. Σε κάθε αναπτυξιακό στάδιο διαφέρει ο τρόπος εκδήλωσής τους και η ένταση τους. Όπως τονίστηκε η ταυτόχρονη εμφάνιση πολλών συμπτωμάτων επιθετικής συμπεριφοράς, η σοβαρότητα, η διάρκεια και η συχνότητα εμφάνισής τους αλλά και η γενίκευσή τους σε διαφορετικά πλαίσια (οικογενειακό - κοινωνικό περιβάλλον) συνιστούν μείζονος σημασίας παράγοντες για τη διάγνωση μιας διαταραχής. Σε σημαντικό ποσοστό παιδιών και εφήβων η συμπτωματολογία, η οποία σχετίζεται με τη διαταραχή διαγωγής και την εναντιωματική προκλητική συμπεριφορά, θεωρείται φυσιολογική και ξεπερνιέται με την πάροδο του χρόνου, γι΄ αυτό κρίνεται αναγκαίο η διάγνωση των εν λόγω διαταραχών να γίνεται από ειδικούς της ψυχικής υγείας (Κάκουρος, Μανιαδάκη, 2006).

Κοινός είναι ο παρονομαστής των διαταραχών αυτών σε κάθε ηλικία, δύσκολη ιδιοσυγκρασία στη βρεφική ηλικία, μηδενική ανοχή στη ματαίωση και έντονη επιθετικότητα στην προσχολική ηλικία, διαταραγμένες σχέσεις και απόρριψη στην σχολική ηλικία. Ενώ στην εφηβεία αυξάνεται ο κίνδυνος παραβατικής ή αντικοινωνικής συμπεριφοράς, η οποία υπάρχει πιθανότητα να παγιωθεί στην ενήλικη ζωή. Σαφέστατα η συννοσηρότητα αυτών των προβλημάτων συμπεριφοράς όπως είναι η διαταραχή διαγωγής, με άλλες διαταραχές όπως είναι η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής ή οι συναισθηματικές διαταραχές, οδηγούν τα παιδιά σε σοβαρότερες μορφές ψυχοπαθολογίας. Τέλος, σε κάθε περίπτωση το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς (Κάκουρος, Μανιαδάκη, 2006).

Αναφορές

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. (5th ed.).* Washington, DC: Author.

Berkout, O. V., Young, J. N., & Gross, A. M. (2011). Mean girls and bad boys: Recent research on gender differences in conduct disorder. *Aggression and Violent Behavior*, 16, 503-511.

Biederman, J., Petty, C. R., Dolan, C., Hughes, S., Mick, E., Monuteaux, M. C., & Faraone, S. V. (2008). The long-term longitudinal course of oppositional defiant disorder and conduct disorder in ADHD boys: findings from a controlled 10-year prospective longitudinal follow-up study. *Psychological Medicine*, 38, 1027-1036.

Burke JD, Loeber R, Birmaher B (2002). Oppositional defiant and conduct disorder: a review of the past 10 years, part II. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry* 41:1275-1293.

Canino, G., Polanczyk, G., Bauermeister, J.J., Rohde, L.A., & Frick, P.J. (2010). Does the prevalence of CD and ODD vary across cultures?. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology,* 45, 695-704.

Cole, M., & Cole, S. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. Β' τόμος . (Μετάφρ.) Μ. Σόλμαν. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Connor DF (2002). *Aggression and Antisocial Behavior in Children and Adolescents: Research and Treatment.* New York: The Guilford Press.

Farrington, D.P. (2017). Introduction *to integrated developmental and life-course theories of offending. In Integrated developmental and life-course theories of offending* (pp. 11-24). Routledge.

Κάκουρος, Ε., Μανιαδάκη, Κ., (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσσέγγιση,* Αθήνα: Τυπωθήτω

Καρλατήρα, Π. (2003). *Διαγωγή Κοσμία οι Έλληνες μαθητές*. Εφημ. ΒΗΜΑ, 09/02/03, Α40, σ. 12.

Kazdin AE (2005). *Parent Management Training: Treatment for Oppositional, Aggressive, and Antisocial Behavior in Children and Adolescents.* New York: Oxford University Press.

Κουρκούτας, Η. (2017). *Συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές στα παιδιά*. Αθήνα: Τόπος.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η σχολική τάξη.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2005). *Μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην εφηβεία. Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου.* Αθήνα: Gutenberg.

Matthys, W., & Lochman, J. E. (2017). *Oppositional defiant disorder and conduct disorder in childhood.* New York: John Wiley & Sons.

Maughan, B., Rowe, R., Messer, J., Goodman, R., & Meltzer, H. (2004). Conduct disorder and oppositional defiant disorder in a national sample: developmental epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 45, 609-621.

Roeser, R.W., & Eccles, J.S. (2014). Schooling and the mental health of children and adolescents in the United States. In M. Lewis & K. Rudolph (Eds)., *Handbook of developmental psychopathology (*pp. 163-184). Springer US.

Χρηστάκης, Κ. (2012). *Το παιδί και ο έφηβος στην Οικογένεια και στο*

*Σχολείο. Α*θήνα: Γρηγόρης.

Χρηστάκης, Κ. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία*. Αθήνα: Ατραπός / Διάδραση.

Zarkowska E., & Clements J. (2013). *Problem behaviour and people with severe learning disabilites: The Star Approach.* Boston: Springer.

Μελέτη περίπτωσης παιδιού με ενδείξεις Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής και υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ).Η συμβολή της κοινωνικής εργασίας

Μωραΐτη Μαρία – Παναγιώτα
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
mariamoraiti627@gmail.com

Περίληψη

Το παρόν άρθρο πραγματεύεται τα προβλήματα που δημιουργεί η ΔΕΠΥ σε ένα παιδί προσχολικής ηλικίας, με κύρια αυτά της περιθωριοποίησης και της δυσκολίας διαχείρισης θυμού, καθώς και το σχεδιασμό ολοκληρωμένης παρέμβασης, με στόχο την ένταξή του στο σύνολο της τάξης. Σκοπός είναι η ολιστική και σφαιρική παρουσίαση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ένα παιδί με ενδείξεις ΔΕΠΥ αλλά και των ενεργειών που ακολουθήθηκαν για την επίτευξη των στόχων που ορίστηκαν μέσω του επικεντρωμένου σε στόχους μοντέλου. Η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η ποιοτική έρευνα, κομμάτι της οποίας αποτελεί η μελέτη περίπτωσης, που αξιοποιήθηκε στην παρούσα εργασία.

Λέξεις κλειδιά: μελέτη περίπτωσης, επικεντρωμένο σε στόχους μοντέλο, παρατήρηση, πορεία παρέμβασης, έκβαση

Εισαγωγή

Η διαταραχή υπερκινητικότητας λόγω έλλειψης προσοχής (ADHD) είναι μια κοινή διαταραχή νευροδιαφυλικής συμπεριφοράς που συνήθως διαγιγνώσκεται σε παιδιά. Οι στατιστικές που δημοσιεύονται από τα Κέντρα Ελέγχου και Πρόληψης Νοσημάτων δείχνουν ότι η μέση ηλικία στη διάγνωση είναι τα 7 έτη (Lange, et al., 2010).

Στην προσχολική ηλικία (3–5 ετών) η κλινική εικόνα χαρακτηρίζεται από υπερβολική σωματική κινητικότητα, δυσκολία στη συνεργασία με τα συνομήλικα παιδιά και αδυναμία συμμόρφωσης στις υποδείξεις των ενηλίκων. Στη σχολική ηλικία (6–12 ετών) εκτός από τα πυρηνικά συμπτώματα της διαταραχής, όπως περιγράφονται στα ταξινομικά συστήματα, δηλαδή συμπτώματα απροσεξίας, υπερκινητικότητας και παρορμητικότητας συχνά εμφανίζεται εναντιωματική συμπεριφορά και συγκρούσεις με συνομηλίκους (Κουμούλα,2012). Σύμφωνα με τους Lange et al. (2010) Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας κατά DSM-IV (Attention Deficit Hyperactivity Disorder, ADHD) ή Υπερκινητική Διαταραχή (Hyperkinetic Disorder, HD) ορίζεται ως μια συνήθης συμπεριφορική διαταραχή της παιδικής ηλικίας, η οποία χαρακτηρίζεται από ακατάλληλη για την ηλικία απροσεξία, υπερκινητικότητα και παρορμητικότητα. Σύμφωνα με το DSM-IV, υπάρχουν τρεις υπότυποι: ο απρόσεκτος, ο υπερκινητικός-παρορμητικός και ο συνδυασμένος τύπος. Ως κύρια προβλήματα θεωρούνται η απορρύθμιση της συμπεριφοράς, τα ελλείμματα στις εκτελεστικές λειτουργίες, κυρίως στον ανασταλτικό έλεγχο (inhibitory control) και την ενεργό μνήμη. Στις αρχές της δεκαετίας του 1900 η Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας αναγνωρίστηκε για πρώτη φορά από τον βρετανό παιδίατρο George Still, ο οποίος ανακάλυψε ότι ορισμένα παιδιά που επηρεάστηκαν δεν θα μπορούσαν να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους με τον ίδιο τρόπο όπως ένα τυπικό παιδί. Σημείωσε, ωστόσο, ότι τα παιδιά αυτά ήταν ιδιαίτερα έξυπνα. Το 1952 η APA εξέδωσε την πρώτη έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών (DSM). Το εγχειρίδιο αυτό απαριθμεί όλες τις αναγνωρισμένες ψυχικές διαταραχές. Δεν κατάφερε όμως να αναγνωρίσει την ΔΕΠΥ, ενώ το 1955 εγκρίθηκε η ψυχοδιεγερτική Ritalin (methylphenidate) η οποία αργότερα έγινε δημοφιλής ως θεραπεία της ΔΕΠΥ, καθώς η διαταραχή έγινε περισσότερο κατανοητή και οι διαγνώσεις αυξήθηκαν. Το 1980 κυκλοφόρησε η τρίτη έκδοση του DSM (DSM-III). Η υπερκινητική παλμική διαταραχή άλλαξε σε διαταραχή

έλλειψης προσοχής (ADD). Εκείνη την εποχή, οι επιστήμονες πίστευαν ότι η υπερκινητικότητα δεν ήταν κοινό σύμπτωμα της διαταραχής. Στην λίστα DSM, υπήρχαν δύο επιμέρους τύποι: Διαταραχή έλλειψης προσοχής με υπερδραστηριότητα και χωρίς υπερδραστηριότητα. Ο αριθμός των περιπτώσεων άρχισε να αυξάνει σημαντικά στη δεκαετία του 1990. Οι ερευνητές υποστήριξαν ότι ποικίλοι παράγοντες ευθύνονται για την αύξηση αυτή, όπως ότι οι γιατροί ήταν σε θέση να διαγνώσουν τη διαταραχή πιο αποτελεσματικά και περισσότεροι γονείς ανέπτυσσαν επίγνωση για τη δυσκολία, αναφέροντας τα συμπτώματα των παιδιών τους. Επίσης, κυκλοφόρησαν νέα φάρμακα για τη θεραπεία της διαταραχής λόγω της αύξησης του αριθμού των περιπτώσεων. Σήμερα, οι ερευνητές υγείας ερευνούν διεξοδικότερα τις αιτίες της διαταραχής καθώς και πιθανές εναλλακτικές θεραπείες. Τα αποτελέσματα δείχνουν ισχυρή γενετική σύνδεση, δηλαδή τα παιδιά που έχουν γονείς ή αδέλφια με τη διαταραχή είναι πιο πιθανό να την εμφανίσουν κι αυτά. Δεν είναι προς το παρόν κατανοητό ποιος είναι ο ρόλος των περιβαλλοντικών παραγόντων στην εμφάνιση ΔΕΠΥ. Ένα παιδί με ενδείξεις Διάσπασης Προσοχής και Υπερκινητικότητας αντιμετωπίζει θέματα όπως η παραμονή σε ένα σημείο για μεγάλο χρονικό διάστημα, ο έλεγχος των παρορμήσεων που πυροδοτούν συγκρούσεις με συνομήλικους και οι περιορισμένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Οι δυσκολίες αυτές χρήζουν σχεδιασμού και εφαρμογής παρέμβασης με στόχο την ένταξή του στη σχολική κοινότητα.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι αφενός η παρουσίαση των ενδείξεων της διαταραχής και αφετέρου ο σχεδιασμός και η υλοποίηση παρέμβασης βασισμένης στο επικεντρωμένο σε στόχους μοντέλο. Ως ερευνητική προσέγγιση χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική έρευνα εργαλείο της οποίας αποτελεί η μελέτη περίπτωσης (case study). Η αναλυτική παρουσίαση της μελέτης περίπτωσης που θα παρουσιαστεί στη συνέχεια, συμπεριλαμβάνει την αφορμή ενασχόλησης με το παιδί, τη λεπτομερή παρατήρηση της συμπεριφοράς του, το κοινωνικό ιστορικό, την εξατομικευμένη και ομαδική παρέμβαση και τέλος την αξιολόγησή της σε σχέση με την επίτευξη των στόχων που τέθηκαν, καθώς και τη διεξαγωγή συμπερασμάτων.

Παρέμβαση βασισμένη στο επικεντρωμένο σε στόχους μοντέλο

Το επικεντρωμένο σε στόχους μοντέλο (task centered practice) είναι μια βραχύχρονη παρέμβαση που έχει σχεδιαστεί για να βοηθά εξυπηρετούμενους και επαγγελματίες να εργάζονται σε συγκεκριμένους, μετρήσιμους και πάνω από όλα εφικτούς - ρεαλιστικούς στόχους. Πρόκειται για σύντομη παρέμβαση (συνήθως 8-12 συνεδρίες) και μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε άτομα, ζευγάρια, οικογένειες και ομάδες σε μια ευρεία κλίμακα περιβαλλόντων πρακτικής κοινωνικής εργασίας. Η προσέγγιση αυτή εστιάζει στο πρόβλημα και όχι στο άτομο, με αποτέλεσμα το πρόβλημα-στόχος να αντιμετωπίζεται σφαιρικά και ολιστικά. Περιλαμβάνει επίσης συγκεκριμενοποίηση των στόχων και των πρακτικών επίλυσης που θα εφαρμοστούν ώστε «η προβληματική κατάσταση» να εξομαλυνθεί και να επιλυθεί σε προκαθορισμένα χρονικά όρια. Βασική αρχή της παρέμβασης είναι η αναγνώριση της δύναμης που διαθέτει το άτομο να επιλύει τα δικά του προβλήματα. Αυτό παραπέμπει στην αρχή της συμμετοχικότητας, κατά την οποία ο εξυπηρετούμενος διεκδικεί ισότιμη συμμετοχή στη θεραπευτική διαδικασία, εγκαταλείποντας την αυθεντία του επαγγελματία που πρέσβευαν οι παραδοσιακές προσεγγίσεις (Δημοπούλου-Λαγωνίκα, 2011).

Η μελέτη περίπτωσης στην κοινωνική εργασία

Η μελέτη περίπτωσης (case study) είναι μια ερευνητική μεθοδολογία που έχει εδραιωθεί στις κοινωνικές επιστήμες και ιδιαίτερα στον κλάδο της κοινωνικής εργασίας. Πρόκειται για μια ερευνητική στρατηγική, μια εμπειρική έρευνα που διερευνά ένα κοινωνικό φαινόμενο στο πραγματικό του περιβάλλον. Οι περιπτωσιολογικές μελέτες βασίζονται σε διεξοδική έρευνα ενός μεμονωμένου ατόμου, ομάδας ή συμβάντος με σκοπό τη διερεύνηση των αιτίων της υπό εξέταση κατάστασης και των βασικών αρχών της. Με λίγα λόγια αναφέρεται στη διεξοδική ανάλυση των συλλεγόμενων δεδομένων-στοιχείων που φέρνει στο προσκήνιο ο εξυπηρετούμενος στις συνεδρίες με τον επαγγελματία, στοχεύοντας στην

κατανόηση της συμπεριφοράς και του τρόπου σκέψης του. Η έννοια «περίπτωση» παραπέμπει στην εξατομικευμένη εργασία του επαγγελματία με τον εξυπηρετούμενο αλλά και στην εις βάθος ανάλυση του περιεχομένου των συνεδριών. Η περιπτωσιολογική μελέτη λοιπόν αποτελεί την πιο γνωστή και ευρέως διαδεδομένη μέθοδο διεξαγωγής ποιοτικής έρευνας στην επιστήμη της κοινωνικής εργασίας. Συνοπτικά, πρόκειται για μια εις βάθος ερευνητική μέθοδο βασισμένη στην εξερεύνηση, την περιγραφή και την επεξήγηση μιας «περίπτωσης» (Καλλινικάκη, 2010).

Η περίπτωση της Ρ.

Από την πρώτη κιόλας επαφή με το σύνολο της τάξης η Ρ. ήταν ένα από τα παιδιά που προκάλεσε εντύπωση στην ασκούμενη για τους παρακάτω λόγους. Ξεκινώντας από την εξωτερική της εμφάνιση, είναι ένα παιδί που σχεδόν κάθε μέρα προσέρχεται στο σχολείο ατημέλητο (με τα ίδια λερωμένα ρούχα και φθαρμένα υποδήματα, απεριποίητη κόμμωση). Τα ρούχα της δεν συμβαδίζουν με την εποχή και τις καιρικές συνθήκες (π.χ φοράει ζεστό μπουφάν την άνοιξη και το χειμώνα μόνο μία μπλούζα και λεπτή ζακέτα). Το πενιχρό εισόδημα της οικογένειας, είναι ασταθές (η μητέρα ασχολείται με τα οικιακά και ο πατέρας εργάζεται περιστασιακά σαν ανειδίκευτος εργάτης). Σύμφωνα με τα λεγόμενα της μητέρας η οικογένεια συντηρείται κυρίως με κάποια μηνιαία επιδόματα απορίας που λαμβάνουν από την Πρόνοια. Μάλιστα η πρώτη επιδερμική επαφή με την μητέρα αφορούσε τη συνεργασία με την Κοινωνική Πρόνοια με αίτημα την μέριμνα για την προσφορά ιματισμού στην οικογένεια. Η διευθύντρια του σχολείου με δική της πρωτοβουλία επικοινώνησε με την αρμόδια υπηρεσία ώστε να χορηγηθούν στην οικογένεια είδη ρουχισμού και η μητέρα προσήλθε με σκοπό να την ευχαριστήσει. Παρατηρώντας την στην τάξη η ασκούμενη διαπίστωσε ότι η Ρ. έχει προσαρμοστεί στο σχολικό περιβάλλον, όμως οι κοινωνικές συναναστροφές της με τα υπόλοιπα παιδιά είναι περιορισμένες. Αυτό σημαίνει ότι επικοινωνεί με τα υπόλοιπα παιδιά, παίζει και αλληλεπιδρά μαζί τους, όμως φαίνεται να μην την αποδέχονται εξαιτίας του απότομου χαρακτήρα της και των εξάρσεων θυμού που έχει. Σύγχυση προκαλεί επίσης η εμπλοκή της με ταυτόχρονες δραστηριότητες την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού, με αποτέλεσμα τα παιδιά να μην τη δέχονται στο παιχνίδι τους και να την απομακρύνουν. Έτσι καταλήγει να παίζει μόνη της με τα τουβλάκια ή τις κούκλες. Διατηρεί στενή φιλική σχέση με την Γ., η παρουσία της οποίας τη χαροποιεί ιδιαίτερα. Γενικότερα παρουσιάζει ενδείξεις διάσπασης προσοχής και υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ), αφού δεν μπορεί να μείνει στη θέση της ή να ασχοληθεί με μια συγκεκριμένη δραστηριότητα για μεγάλο χρονικό διάστημα. ΔΕΠΥ κατά τη σχολική ηλικία (6–12 ετών) ορίζεται σύμφωνα με το Πανελλήνιο Σωματείο Ατόμων με Διάσπαση Προσοχής και Υπερκινητικότητας (2013) ως διαταραχή που περιλαμβάνει, τα πυρηνικά συμπτώματα τα οποία συνοπτικά είναι η απροσεξία, η υπερκινητικότητα και η παρορμητικότητα, ενώ συχνά συνδυάζονται με συγκρούσεις με συνομηλίκους και με προβλήματα συνολικής χαμηλής επίδοσης στο σχολείο (εναντιωματική συμπεριφορά). Αποζητά την προσοχή των ενηλίκων, αφού δεν είναι λίγες οι φορές που έχει επισημάνει ότι «θέλει την κυρία μόνο για αυτή», κάτι που της έχει γίνει σαφές ότι δεν είναι εφικτό.

Η συνολική σχολική της επίδοση είναι χαμηλή και δυσκολεύεται σε μεγάλο βαθμό να εμπεδώσει όσα διδάσκονται, ακόμη και όταν επαναλαμβάνονται αρκετές φορές. Για παράδειγμα μπερδεύει τη σειρά κάποιων αριθμών, δεν γνωρίζει τη σειρά των ημερών, δυσκολεύεται στην αναγνώριση των χρωμάτων και των σχημάτων. Ίσως στο γεγονός αυτό να συμβάλλει η ελλειμματική προσοχή, που είναι έντονη, όμως δεν υπάρχει διάγνωση από το Κ.Ε.ΣΥ που να επιβεβαιώνει επίσημα κάποια μαθησιακή δυσκολία.

Οι μη διαγνωσμένες διαταραχές μάθησης σε αρκετές περιπτώσεις συγχέονται ή ταυτίζονται με τις ενδείξεις ΔΕΠΥ. Εάν ένα παιδί με δυσλεξία δυσκολεύεται για παράδειγμα στη γραφή αυτό προκαλεί μεγάλη σύγχυση και απογοήτευση στο ίδιο. Αποτέλεσμα αυτής της συμπεριφοράς πιθανόν να είναι η αδυναμία συγκέντρωσης ή αποσπασματικής προσοχής επειδή ντρέπεται διότι θεωρεί ότι δεν είναι σε θέση να κάνει ό, τι μπορούν να κάνουν τα

άλλα παιδιά, και σκοπεύει να καλύψει αυτό το γεγονός. Για το λόγο αυτό η συνεχής παρακολούθηση της συμπεριφοράς των παιδιών στην τάξη είναι σημαντική όχι μόνο επειδή παρατηρείται λεπτομερέστερα η συμπεριφορά τους, αλλά και επειδή αποτελεί έναυσμα για την καλλιέργεια της κοινωνικής και συναισθηματικής τους ανάπτυξης (Miller & Miller, 2009).

Θετικό στοιχείο για την προσπάθεια που καταβάλλει ώστε να βελτιωθεί η συνολική της σχολική επίδοση αποτελεί η τακτική της φοίτηση.

Σε ότι αφορά το κομμάτι της επικοινωνίας η Ρ. έχει περιορισμένες λεκτικές γλωσσικές δεξιότητες και φτωχό λεξιλόγιο (βασικές λέξεις και εκφράσεις για να συνεννοείται). Η έλλειψη αυτή καλύπτεται με τη μη λεκτική επικοινωνία, που είναι ιδιαίτερα έντονη (κινήσεις με τα χέρια, εκφράσεις προσώπου, στάση σώματος). Χρησιμοποιεί ως επί το πλείστων την ρωμανική γλώσσα στην καθημερινότητά της και ελάχιστα την ελληνική, με αποτέλεσμα η επικοινωνία μαζί της να είναι ιδιαίτερα δύσκολη.

Τα δυνατά σημεία της όπως η υπακοή, η εξωστρέφεια και η συνολική προσπάθεια που καταβάλλει καθημερινά τόσο στη μαθησιακή διαδικασία όσο και στην επικοινωνία με τα υπόλοιπα παιδιά και τους ενήλικες αν ενισχυθούν θα αποτελέσουν εφαλτήριο για την καλλιέργεια νέων κοινωνικών δεξιοτήτων που θα συμβάλλουν στην ομαλή κοινωνική προσαρμογή αλλά και στην ομαλή μετάβασή της στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης.

Συνοψίζοντας, η επιλογή της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης έγινε με κριτήριο τις περιορισμένες κοινωνικές συναναστροφές του παιδιού και την μειωμένη κοινωνικότητά του. Επιπλέον, στην επιλογή συνέβαλαν και οι παράλληλες δυσκολίες που συνάντησε στο μαθησιακό κομμάτι που όχι μόνο συνδέονται με την κοινωνική προσαρμογή, αλλά αποτελούν και τροχοπέδη στη διαδικασία ενσωμάτωσης της στην ομάδα.

Παρατηρώντας τη Ρ. στην τάξη

Τις πρώτες ημέρες η διευθύντρια του σχολείου ενημέρωσε την κοινωνική λειτουργό για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει στο σχολικό και οικογενειακό της περιβάλλον, οι οποίες θα αναφερθούν εκτενέστερα στη συνέχεια. Τα φυσικά χαρακτηριστικά της είναι συμβατά με την ηλικία της (ύψος, σωματική διάπλαση, ανάπτυξη). Η νοημοσύνη της είναι στο ίδιο επίπεδο με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης.

Είναι περιθωριοποιημένη με ελάχιστες παρέες. Στενή της φίλη είναι η Γ. με την οποία κάνει παρέα και στη γειτονιά σύμφωνα με τα λεγόμενα της, όμως δεν έχει τακτική φοίτηση με αποτέλεσμα η Ρ. να μην έχει σταθερή παρέα. Βέβαια, η παρουσία της τη χαροποιεί ιδιαίτερα και φροντίζει να δείχνει το συναίσθημα αυτό ποικιλοτρόπως (την αγκαλιάζει, κάθεται δίπλα της, παίζουν μαζί, έρχεται στις εκπαιδευτικούς λέγοντας κυρία κοίτα ήρθε η Γ.). Προτιμούν να παίζουν οι δυο τους και έχουν καλή επικοινωνία μεταξύ τους, κατανοώντας η μια την άλλη. Τα δύο κορίτσια αντιμετωπίζουν παρόμοιες καταστάσεις, αφού και η Γ. είναι ένα περιθωριοποιημένο παιδί. Κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού μετακινείται από την μία υπο-ομάδα στην άλλη προσπαθώντας να κατανοήσει το παιχνίδι και να λάβει κάποιο ρόλο στην ομάδα. Αυτό κουράζει τα παιδιά, που δυσανασχετούν και την αποκλείουν από το παιχνίδι ωθώντας την να παίζει μόνη. Η ίδια φαίνεται να μην κατανοεί ότι η συμπεριφορά της προκαλεί σύγχυση στους υπόλοιπους, και παραπονιέται ότι δεν την παίζουν. Η προσοχή της αποσπάται εύκολα, ξεφεύγοντας από το θέμα συζήτησης σχολιάζει ότι συμβαίνει γύρω της και δεν διατηρεί βλεμματική επαφή με τους συνομιλητές της.

Το γεγονός αυτό σχετίζεται με ορισμένες ενδείξεις διάσπασης προσοχής και υπερκινητικότητας που έχουν παρατηρηθεί σε διάστημα τεσσάρων μηνών. Δεν καταφέρνει για παράδειγμα να κάθεται στην ίδια θέση, να παίζει με το ίδιο παιχνίδι ή να ασχολείται μόνο με μια δραστηριότητα για μεγάλο χρονικό διάστημα. Η προσοχή της διασπάται εύκολα με τον παραμικρό περισπασμό. Ασχολείται με μια μεμονωμένη δραστηριότητα (ζωγραφική ή παιχνίδι) χωρίς όμως να μπορεί να την ολοκληρώσει και συχνά εναλλάσσει τις δραστηριότητες με αποτέλεσμα να δημιουργεί σύγχυση στους γύρω της. Ως αποτέλεσμα επέρχεται η μειωμένη

παρατηρητικότητα, η παρορμητική συμπεριφορά και η ανυπομονησία (π.χ δεν μπορεί να περιμένει τη σειρά της).

Η γενικότερη εικόνα της στην τάξη είναι αφηρημένη και τις περισσότερες φορές δείχνει απροετοίμαστη να απαντήσει σε ερωτήσεις παρόλο που γνωρίζει εκ των προτέρων ότι θα ερωτηθεί (στην πρωινή παρέα ερωτάται για τις ημέρες, τα σχήματα, τα χρώματα κλπ). Πολλές φορές διακόπτει τους συνομιλητές της αναίτια μιλώντας δυνατά. Αυτό συμβαίνει όταν δεν αποτελεί το επίκεντρο της προσοχής.

Επίσης, ζητά την επιβεβαίωση των ενηλίκων με φράσεις όπως «κυρία κοίτα, το κάνω καλά;» ώστε να αποφεύγει τα λάθη και συνάμα την κριτική των συμμαθητών της, κάτι που φανερώνει ανασφάλεια. Μάλιστα, έδειχνε προτίμηση στην παρέα των ενηλίκων και συχνά στα παιχνίδια στην αυλή επιθυμούσε να μένει κοντά τους και να μην παίζει με τα άλλα παιδιά. Για το λόγο αυτό η ασκούμενη φρόντισε να της εξηγήσει ότι οι κυρίες είναι εδώ για όλους παροτρύνοντάς την να συμμετέχει στο παιχνίδι και τις δραστηριότητες με τη βοήθεια ορισμένων παιδιών που την ενέτασσαν στην ομάδα τους.

Στο γνωστικό κομμάτι (χειρισμός γλώσσας, χρήση του λόγου στην επικοινωνία, δημιουργικότητα-φαντασία, μαθηματικές επιδόσεις) φαίνεται ότι το νήπιο αντιμετωπίζει γενικότερες δυσκολίες στην εκμάθηση της γλώσσας και των μαθηματικών. Ειδικότερα, η δυσκολία στη χρήση του λόγου (κυρίως του προφορικού) ίσως οφείλεται στην περιορισμένη γλωσσική επάρκεια της ελληνικής, καθώς ομιλεί κυρίως την ρωμανική, χρησιμοποιώντας ελάχιστες βασικές λέξεις της ελληνικής (τουαλέτα, νερό, φαγητό, έξω, παιχνίδι, ευχαριστώ, παρακαλώ) που περιορίζονται σε ουσιαστικά και ρήματα. Σχηματίζει προτάσεις με δυσκολία όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο, δηλαδή όταν προσπαθεί να επεξηγήσει το νόημα των λεγόμενων της στους ενήλικες. Κατανοεί τις απλές προστάσεις (π.χ κάθισε κάτω, μίλα σιγά) όμως για να εμπεδώσει το περιεχόμενό τους χρειάζεται να επαναληφθούν. Η μη λεκτική επικοινωνία αποτελεί δίαυλο επικοινωνίας μεταξύ ασκούμενης και παιδιού, αφού έχει έντονη εξωλεκτική συμπεριφορά (χειρονομίες, γκριμάτσες, συσπάσεις προσώπου). Η δυσκολία ανάπτυξης διαλόγου αποτελεί απόρροια όσων προαναφέρθηκαν και για το λόγο αυτό χρησιμοποιούνταν απλές λέξεις που επαναλαμβάνονταν έως ότου να γίνουν κατανοητές, συνδυασμένες με εξωλεκτικά μηνύματα (βλεμματική επαφή, παντομίμα).

Σε ό,τι αφορά τα χρώματα, τα σχήματα και τα μεγέθη δυσκολεύεται στην αντιστοίχιση των λέξεων με την οπτική απεικόνιση (π.χ νομίζει ότι ο κύκλος είναι τρίγωνο ή ότι το κόκκινο είναι κάποιο άλλο χρώμα). Στη ρωμανική γλώσσα δεν δυσκολεύεται στο να αντιστοιχίσει τις λέξεις με τα αντικείμενα. Επομένως, η δυσκολία αυτή οφείλεται στην ελλιπή γνώση της ελληνικής γλώσσας. Επιδεικνύει ενδιαφέρον για τους πειραματισμούς με διάφορα υλικά (πλαστελίνη, μαρκαδόρους, χειροτεχνίες) και τη μουσική. Δημιουργεί απλά σχέδια και κατασκευές (απροσδιόριστες γραμμές, κύκλους) σε αντίθεση με άλλα παιδιά αντίστοιχης ηλικίας στην τάξη. Εμπόδιο στην κοινωνικοποίησή της αποτελεί ο έντονος θυμός και η απότομη συμπεριφορά που απορρέει από αυτόν εξαιτίας της απόρριψης που βιώνει. Εκδηλώνει τα συναισθήματά της τόσο λεκτικά όσο και με τη γλώσσα του σώματος. Συνήθως υιοθετεί το ρόλο του παρατηρητή και μόνο αν οι συμμετέχοντες στις ομάδες την ενθαρρύνουν τότε συμμετέχει, όχι όμως για αρκετή ώρα αφού φεύγει χωρίς προειδοποίηση και επιστρέφει ύστερα από λίγο κάτι που προκαλεί αναστάτωση στη ροή του παιχνιδιού και στους ρόλους που έχει αναλάβει ο καθένας. Για το λόγο αυτό δεν τη δέχονται στο παιχνίδι τους πυροδοτώντας το θυμό της.

Η οξυθυμία της Ρ. αυξάνεται στην περίπτωση της απομάκρυνσής της από το παιχνίδι ή όταν κάνει κάποιο γνωστικό λάθος (μπερδεύει αριθμούς, ημέρες, χρώματα). Ο θυμός εξελίσσεται σε επιθετική συμπεριφορά είτε σωματική είτε λεκτική π.χ αθυροστομία όταν οι συμμαθητές της επισημαίνουν το λάθος της ή ελαφριά χτυπήματα όταν αποκλείουν τη συμμετοχή της στις δραστηριότητες. Η κατάσταση επιλύεται με την παρέμβαση κάποιου ενήλικα. Τις περισσότερες φορές σιωπά και αποφεύγει τη βλεμματική επαφή κάτι που επιβεβαιώνει ότι αναγνωρίζει το λάθος της. Έπειτα από συζήτηση για τα συναισθήματα (τι μας κάνει χαρούμενους, λυπημένους,

θυμωμένους) ηρεμεί ζητά συγνώμη και επιστρέφει στη πρότερη δραστηριότητά της. Παρουσιάζει επίσης δυσκολία στη συμμόρφωση με τους κανόνες γι' αυτό και υπενθυμίζονται συχνά.

Προσεγγίζοντας το θέμα θεωρητικά και διεπιστημονικά και σύμφωνα με τις διεθνείς κατευθυντήριες οδηγίες, για να διαγνωσθεί ένα παιδί με ΔΕΠΥ θα πρέπει να φέρει 6 τουλάχιστον από τα πυρηνικά συμπτώματα της διαταραχής, που περιγράφονται στα ταξινομικά συστήματα και τα συμπτώματα να έχουν εμφανιστεί πριν το 7ο έτος και να έχουν διάρκεια τουλάχιστον 6 μηνών. Επίσης, τα συμπτώματα αυτά συνήθως δεν αντιστοιχούν στο αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού και να προκαλούν σημαντική έκπτωση στη λειτουργικότητα του σε δύο ή περισσότερα πλαίσια, όπως το σχολείο και το σπίτι (Miller & Miller, 2009). Στα συμπτώματα περιλαμβάνονται: α) η αποτυχία εστίασης της προσοχής σε λεπτομέρειες με αποτέλεσμα λάθη απροσεξίας στις σχολικές εργασίες, ή σε άλλου είδους δραστηριότητες (π.χ δυσκολία διατήρησης της προσοχής στα καθήκοντά του μαθητή ή στο παιχνίδι), β) εύκολη απόσπαση προσοχής και αποπροσανατολισμός, γ) δυσκολία στην αποσαφήνιση των οδηγιών με αποτέλεσμα την αποτυχία ολοκλήρωσης των σχολικών εργασιών ή καθηκόντων που ανατίθενται στο σχολικό περιβάλλον, δ) δυσκολία στην οργάνωση τους ε) αδυναμία συγκέντρωσης στ) αδυναμία ολοκλήρωσης των εργασιών ζ) αποφυγή ή αντίσταση σε καθήκοντα που απαιτούν διαρκή προσπάθεια, η) απώλεια αντικειμένων και εργασιών που έχουν δοθεί για το σπίτι. Στα υπερδραστικά ή παρορμητικά συμπτώματα ανήκουν: α) η δυσκολία να παραμείνει στο κάθισμά του έστω για ελάχιστο χρονικό διάστημα β) τρέχει και αναρριχείται όπου είναι ακατάλληλο, δηλαδή σε μέρη όπου δεν προσφέρονται για ανάλογες δραστηριότητες, γ) συνήθως δεν μπορεί να παίξει αθόρυβα δ) χαρακτηρίζεται από εξαιρετική ανυπομονησία ε) φαίνεται πάντα να είναι «εν κινήσει» στ) συνήθως συζητά υπερβολικά και απαντά πριν ολοκληρωθεί η ερώτηση, διακόπτει τη ροή της ή παρεμβαίνει σε άλλες συζητήσεις (Πανελλήνιο Σωματείο Ατόμων με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας, 2013).

Η πορεία της παρέμβασης

Οι στόχοι της παρέμβασης ιεραρχήθηκαν και προσαρμόστηκαν στις ανάγκες του παιδιού. Επικεντρώθηκαν κυρίως στα δύο βασικά προβλήματα που αντιμετωπίζει (μειωμένη κοινωνικοποίηση και επικέντρωση-ολοκλήρωση των εργασιών) και επιμερίστηκαν σε μικρότερους περισσότερο εφικτούς ώστε να είναι προσιτοί στο παιδί. Αρχικά, προτεραιότητα έχει η επικέντρωση και ολοκλήρωση των καθηκόντων ή εργασιών που βρίσκονται στο πεδίο ενδιαφέροντος της Ρ. (ζωγραφική, χειροτεχνίες, πλαστελίνη, ψυχοκινητικά ομαδικά παιχνίδια και επιτραπέζια) ώστε να μη διασπάται η προσοχή της. Η υπερδραστηριότητα και η ενασχόληση με ταυτόχρονες δραστηριότητες μπορούν να αντιμετωπιστούν επίσης και με δραστηριότητες σχετιζόμενες με τη φύση (παιχνίδια στον αύλειο χώρο του σχολείου, ζωγραφική ή κολάζ με υλικά από τη φύση) και τη μουσική.

Σύμφωνα με τους Frances & Taylor (2004) έχει αποδειχθεί ότι η προσοχή των παιδιών προσχολικής ηλικίας εστιάζεται ευκολότερα στη επιτέλεση ενός έργου έπειτα από δραστηριότητες στη φύση (αναψυχή, κηπουρική, δημιουργία φυτολογίου). Τέτοιου είδους δράσεις είναι αμφιλεγόμενες σε ότι αφορά την επίδρασή τους στην αύξηση της προσοχής. Υπάρχουν όμως στοιχεία που επιβεβαιώνουν ότι η έκθεση στη φύση αμβλύνει τα παρορμητικά συμπτώματα. Τα αποτελέσματα ερευνών έδειξαν ότι τα συμπτώματα αμβλύνονταν μετά από σχετικές «πράσινες» δραστηριότητες (Τσέργας, 2014).

Ο εντοπισμός των δυνατών σημείων της Ρ. (επιμονή, προσπάθεια, τακτική φοίτηση) αποτελεί κίνητρο για την ένταξή της στην ομάδα. Η ενέργεια αυτή στοχεύει στην αποδοχή της από το σύνολο της τάξης, αφού οι ενδείξεις ΔΕΠΥ φαίνεται να επηρεάζουν τη δημιουργία κοινωνικού περίγυρου και την ανάπτυξη προσωπικών σχέσεων. Σε ό,τι αφορά τη διαχείριση υπερβολικών αντιδράσεων (εκρήξεων θυμού και επιθετικότητας) στόχος είναι ο έλεγχος της οξυθυμίας μέσα από συζήτηση (για παράδειγμα τι μπορεί να κάνει με το σώμα και τη φωνή της) ή παντομίμα (τι πήγε καλά και τι θα μπορούσε να γίνει

διαφορετικά) προτρέποντας το παιδί να σκεφτεί την πράξη που προηγήθηκε (θετική ανατροφοδότηση).

Πραγματοποιήθηκαν συνολικά 10 ατομικές και 7 ομαδικές συναντήσεις σε διάστημα περίπου τεσσάρων μηνών. Οι ομαδικές εβδομαδιαίες συναντήσεις στόχευαν στην κοινωνικοποίηση και την κοινωνική ένταξη, την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και την αποτροπή της περιθωριοποίησης, στιγματισμού ορισμένων παιδιών που έχει παρατηρηθεί ότι τους υιοθετούν το ρόλο του αποδιοπομπαίου τράγου, όπως η μελέτη περίπτωσης. Οι ομάδες είχαν ως επί το πλείστων χαρακτήρα ψυχοκινητικής αγωγής (ψυχοκινητικά παιχνίδια) στην πορεία όμως εντάχθηκε και η αφήγηση παραμυθιών στο πλαίσιο της αναγνωστικής εμψύχωσης, καθώς και η δραματοποίηση του ενός (θεατρικό παντομίμας) η οποία προβλήθηκε και στην Κεντρική πλατεία της πόλης στην Εβδομάδα Δημόσιας Υγείας.

Η έκβαση

Το επικεντρωμένο σε στόχους μοντέλο εξυπηρέτησε τους στόχους που τέθηκαν, οι οποίοι ήταν συγκεκριμένοι και αποδείχτηκε κατάλληλο για το περιορισμένο χρονικό διάστημα. Εκτός αυτού ο εντοπισμός και η έμφαση στα δυνατά σημεία (επιμονή, τακτική φοίτηση) έφεραν ορισμένα θετικά αποτελέσματα. Το συγκεκριμένο μοντέλο εστιάζει περισσότερο στο πρόβλημα και τον τρόπο επίλυσής του παρά στο άτομο. Όμως στην προκειμένη περίπτωση η ασκούμενη έλαβε υπόψη της τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού, προσαρμόζοντας το μοντέλο σύμφωνα με αυτά. Δηλαδή η παρέμβαση δεν ήταν μηχανοποιημένη, με απλές τυπικές ενέργειες, αλλά προσαρμόστηκε στον εξατομικευμένο χαρακτήρα του παιδιού. Η συμμετοχή στις ομαδικές δραστηριότητες εξυπηρέτησε το στόχο της κοινωνικοποίησης. Η τακτική φοίτηση (δυνατό σημείο) συνέβαλε στη σύσφιξη των σχέσεων ακόμη και με συμμαθητές που διατηρούσε επιδερμικές σχέσεις. Μέσα από τη συνεργασία στα ψυχοκινητικά παιχνίδια τα υπόλοιπα παιδιά αποδέχτηκαν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της Ρ. και την ενθάρρυναν, επιδοκιμάζοντας τα επιτεύγματά της, τονώνοντας την αυτοπεποίθησή της και έτσι άφησε κατά μέρους την αναζήτηση επιβεβαίωσης. Παρόλα αυτά, υπάρχουν φορές που θυμώνει και ενεργεί εγωιστικά, μένοντας εκτός παιχνιδιού παρά τις παροτρύνσεις των συμπαικτών της να συμμετάσχει σε αυτά. Σε σύγκριση με το πρώτο διάστημα που είχε μόνο μια στενή φίλη, περιορισμένες συναναστροφές και προτιμούσε να περνάει χρόνο με τους ενήλικες τώρα η τάση αυτή μειώθηκε. Όταν όμως θυμώνει για κάτι που συμβαίνει την ώρα του παιχνιδιού προτιμά να παίζει μόνη της. Οι κοινωνικές δεξιότητές της (είμαι δίκαιος, περιμένω τη σειρά μου, ευγενής άμιλλα) καλλιεργήθηκαν μέσα από το ομαδικό παιχνίδι σε ικανοποιητικό βαθμό, όμως δεν τις εφαρμόζει πάντα στις σχέσεις της με τους άλλους. Η υπερδραστηριότητα συνεχίζει να επηρεάζει τις σχέσεις τις με τα άλλα παιδιά, σε μικρότερο όμως βαθμό. Επίσης, μετά από έντονες δραστηριότητες ή δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στην αυλή μειώνεται η υπερκινητικότητά της με αποτέλεσμα να συγκεντρώνεται περισσότερο σε αυτές που ακολουθούν. Οι δραστηριότητες που περιλάμβαναν εκμάθηση συνοδεύονταν από κλασική μουσική. Παρατηρήθηκε ότι η Ρ. ηρεμεί και είναι περισσότερο αφοσιωμένη με αποτέλεσμα να έχει βελτιωθεί ελάχιστα στη γλώσσα και λίγο παραπάνω στην αριθμητική και τον εντοπισμό διαφορών. Η επικοινωνία ήταν σε μεγάλο βαθμό δύσκολη εξαιτίας της διαφορετικής γλώσσας και της περιορισμένης γνώσης της ελληνικής. Το κοντινό της περιβάλλον δεν παρέχει τα κατάλληλα ερεθίσματα (αποκλειστική χρήση ρωμανικής και περιορισμένη χρήση ελληνικής για συγκεκριμένους σκοπούς) ώστε να υπάρχει η προοπτική μεγάλης εξέλιξης. Ως απόρροια η γλωσσική της επάρκεια δεν σημείωσε αξιόλογη βελτίωση, όμως το παιδί σημείωσε πρόοδο στην αριθμητική, αφού πλέον μετρά έως το 10, κάτι που τόνισε και η ίδια η μητέρα ως βελτίωση. Μικρή βελτίωση παρουσίασε σε ό,τι αφορά τη συγκέντρωση στις δραστηριότητες και την ολοκλήρωσή τους. Παρόλα αυτά, η υπερδραστηριότητα παραμένει αρκετά έντονη. Για να ολοκληρώσει μια δραστηριότητα χρειάζεται να είναι κάποιος δίπλα της και να την ενθαρρύνει, διαφορετικά τα παρατάει και ασχολείται με κάτι άλλο.

Συμπεράσματα

Το σχολείο είναι ο επόμενος σημαντικός φορέας κοινωνικοποίησης μετά την οικογένεια. Τα παιδιά καλλιεργούν και αναπτύσσουν την προσωπικότητά τους και συνδέονται για πρώτη φορά μεταξύ τους, δημιουργώντας μια κοινότητα, μικρογραφία αυτής που θα εισέλθουν αργότερα. Η παρουσία λοιπόν μιας καταρτισμένης διεπιστημονικής ομάδας από επαγγελματίες όπως ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, λογοθεραπευτές και εργοθεραπευτές θα ήταν αρωγός στο έργο των εκπαιδευτικών και των γονέων. Επιπρόσθετα, η συνεργασία του σχολείου με κοινωνικούς φορείς, φορείς τοπικής αυτοδιοίκησης, φορείς υγείας και φορείς που σχετίζονται με την εκπαίδευση θα διευκόλυνε το έργο των εκπαιδευτικών. Κάτι τέτοιο όμως ίσως και να μην είναι εφικτό λόγω της έλλειψης πόρων και ανθρώπινου δυναμικού στις υπηρεσίες.

Ένας κοινωνικός λειτουργός σε συνεργασία με το ευρύτερο περιβάλλον των παιδιών θα συνέβαλε στην αντιμετώπιση είτε μαθησιακών είτε δυσκολιών κοινωνικοποίησης. Επιπρόσθετα, η συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον, τους εκπαιδευτικούς και το υπόλοιπο προσωπικό θα δημιουργούσε ένα υγιές και οργανωμένο περιβάλλον για τους μαθητές, οι οποίοι με τη σειρά τους θα αισθάνονταν μεγαλύτερη ασφάλεια. Στα καθήκοντά του ανήκει και η προετοιμασία τόσο των παιδιών όσο και των γονέων για την επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης, γεγονός που σημαίνει ότι η μετάβαση των παιδιών γίνεται πιο ομαλά από το ένα σχολικό περιβάλλον στο άλλο. Αυτό βέβαια προϋποθέτει την παρουσία κοινωνικού λειτουργού και στο σχολείο υποδοχής.

Όπως συμβαίνει και με την παρούσα μελέτη περίπτωσης, η κατάλληλη προετοιμασία για την αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος κρίνεται απαραίτητη, ώστε να γνωρίζει το παιδί τι πρόκειται να αντιμετωπίσει και να προετοιμαστεί στο διάστημα που μεσολαβεί. Φυσικά ο ρόλος της μητέρας στην προκειμένη περίπτωση είναι σημαντικός για την αποδοχή της αλλαγής, γιατί πιθανόν η διαφορετική ρουτίνα να τη δυσκολέψει τον πρώτο καιρό.

Συμπερασματικά, η καθιέρωση της σχολικής κοινωνικής εργασίας θα φέρει στο προσκήνιο πολλά και ποικίλα οφέλη σε –μίκρο, -μέσο και –μάκρο επίπεδο.

Αναφορές

Lange, K.W., S.,Reichl, K.M, Lange, L., Tucha, O., Tucha (2010). The history of attention deficit hyperactivity disorder. Attention Déficit and Hyperactivity Disorders 2(4): 241–255 doi: 10.1007/s12402-010-0045-8 (Πρόσβαση στις 28/6/2021).

Miller, T.W., J.T, Nigg, R.L, Miller (2009). Attention deficit hyperactivity disorder in African American children: what can be concluded from the past ten years? *Clinical Psychology Review 29*(1):77-86. doi: 10.1016/j.cpr.2008.10.001. (Πρόσβαση στις 28/6/2021)

Δημοπούλου-Λαγωνίκα, Μ., (2011) «*Μεθοδολογία Κοινωνικής Εργασίας Μοντέλα Παρέμβασης β΄έκδοση*» Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος

Καλλινικάκη, Θ., (2010) *«Ποιοτικές Μέθοδοι στην Έρευνα της Κοινωνικής Εργασίας»* Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος

Πανελλήνιο Σωματείο Ατόμων με Διάσπαση Ελλειματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (2013). Διαθέσιμο στο: https://www.adhdhellas.org/2013-09-13-13-14-13/symptomata (Πρόσβαση στις 28/6/2021).

Τσέργας, Ν. (2014). *Θεραπευτικές Προσεγγίσεις μέσω της Τέχνης.* Αθήνα: Τόπος

Η σημασία της ενημέρωσης για το ψυχικό τραύμα στο σχολείο

Γιαμακίδου Ελισσάβετ
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70.5, Υποψήφια Διδάκτωρ, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία/ Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
gelsa2007@yahoo.gr

Μπρουσκέλη Βασιλική
Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία/ Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
vbrouske@psed.duth.gr

Περίληψη

Η έκθεση σε τραύμα αποτελεί παγκοσμίως σημαντικό πρόβλημα δημόσιας υγείας. Η ενσωμάτωση προσεγγίσεων σχετικών με το τραύμα (trauma-informed approaches) στα δημοτικά σχολεία είναι ένα σημαντικό βήμα στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις ανάγκες των παιδιών μετά την έκθεση σε τραύμα. Έτσι, παρά το γεγονός ότι τα τραυματισμένα παιδιά χρειάζονται εξειδικευμένη βοήθεια από επαγγελματίες ψυχικής υγείας, των οποίων η εργασία δεν μπορεί να αντικατασταθεί, απαραίτητη κρίνεται η σχετική με το τραύμα επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η παροχή κατάλληλου ενημερωτικού υλικού κι εργαλείων στα σχολεία, σχετικά με το πώς οι εκπαιδευτικοί να αναγνωρίζουν νωρίς τα σημάδια της θλίψης ή της απελπισίας στους μαθητές τους, πότε να αναφέρουν ένα περιστατικό, πού να παραπέμπουν τα παιδιά και τις οικογένειές τους όταν είναι απαραίτητες εξειδικευμένες υπηρεσίες και πώς να φροντίζουν τους εαυτούς τους κάτω από αγχωτικές συνθήκες.

Λέξεις κλειδιά: τραυματικό γεγονός, ενημέρωση, προσέγγιση, σχολείο

Εισαγωγή

Παιδιά από όλες τις φυλές και τα κοινωνικοοικονομικά υπόβαθρα βιώνουν το τραύμα και επηρεάζονται από αυτό. Αν και τα ποσοστά έκθεσης των παιδιών σε τραύμα ποικίλλουν από χώρα σε χώρα, ακόμη και τα μικρότερα εξ αυτών υποδηλώνουν ότι το τραύμα αποτελεί ένα μάλλον συχνό φαινόμενο στην παιδική ηλικία (Alisic et al, 2011; World Health Organization, 2013). Σύμφωνα με τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM 5, (APA, 2013) τραυματικό γεγονός θεωρείται η έκθεση σε πραγματικό ή επαπειλούμενο θάνατο, βαρύ τραυματισμό, σεξουαλική βία ή απειλή της σωματικής ακεραιότητας. Οι συνέπειες μιας τραυματικής εμπειρίας μπορεί να είναι σοβαρές και μεγάλης διάρκειας, όπως επίμονα αρνητική συγκινησιακή κατάσταση (π.χ. φόβος, τρόμος, θυμός, ενοχή ή ντροπή), εμφανώς μειωμένο ενδιαφέρον ή μειωμένη συμμετοχή σε σημαντικές δραστηριότητες, αισθήματα απομάκρυνσης ή αποξένωσης από τους άλλους, επίμονες και ιδιαιτέρως αρνητικές πεποιθήσεις ή προσδοκίες από τον εαυτό του, αδυναμία να βιώσει θετικά συναισθήματα, ευερεθιστότητα ή εκρήξεις θυμού, λεκτική ή σωματική επιθετικότητα, δυσκολία συγκέντρωσης, (APA, 2013). Μάλιστα, οι αρνητικές επιπτώσεις του τραύματος στα παιδιά, πολλαπλασιάζονται όταν απουσιάζει ένα κατάλληλο υποστηρικτικό δίκτυο, που βοηθά στην αντιμετώπιση του τραύματος.

Η σημασία της έγκαιρης ανίχνευσης στο σχολείο

Η κοινωνική στήριξη από τους σημαντικούς άλλους αποδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντική προς την κατεύθυνση αυτή. Με άλλα λόγια, τα παιδιά που έχουν βιώσει τραύμα χρειάζονται πρόσθετη υποστήριξη για την κάλυψη των αναγκών τους. Εκτός όμως, από τη βοήθεια που θα χρειαστούν από τους επαγγελματίες ψυχικής υγείας, ιδιαίτερα σημαντική

κρίνεται και η συμβολή των εκπαιδευτικών στη στήριξη του παιδιού μετά το τραύμα. Πέραν της οικογένειας, το σχολείο ασκεί σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της ζωής των παιδιών. Καθώς τα παιδιά ξοδεύουν μεγάλο κομμάτι του χρόνου τους στο σχολείο, το τελευταίο μπορεί να θεωρηθεί ένα πιο φυσικό περιβάλλον συγκριτικά με το γραφείο ενός ψυχοθεραπευτή (Johnson, 2000). Αν και οι εκπαιδευτικοί σαφώς δεν είναι θεραπευτές, η συμβολή τους στην ψυχο-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών θεωρείται αδιαμφισβήτητη. (Alisic et al., 2012 ; Johnson, 2000). Σύμφωνα με έρευνες (Klem & Connell, 2004 ; Reddy et al., 2003) οι μαθητές που αντιλαμβάνονται πως οι εκπαιδευτικοί τους νοιάζονται και ανταποκρίνονται στις συναισθηματικές τους ανάγκες, παρουσιάζουν μείωση των συμπτωμάτων κατάθλιψης, αύξηση της αυτοεκτίμησης, πιο ενεργή συμμετοχή και καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να είναι από τους πρώτους ενήλικες που θα παρατηρήσουν αλλαγές στη συμπεριφορά ενός παιδιού ή μείωση της λειτουργικότητάς τους στο σχολείο. Τα παιδιά που έχουν βιώσει τραύμα εμφανίζονται συχνά θυμωμένα, επιθετικά, δύσπιστα, απομονωμένα, έχουν δυσκολία να κατανοήσουν τις σκέψεις των άλλων, έχουν δυσκολία να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους, αποσύρονται, είναι παρορμητικά, παρουσιάζουν διάσπαση προσοχής και δυσκολία να ανταπεξέλθουν σε εργασίες, παρουσιάζουν χαμηλή αυτό-εκτίμηση και νιώθουν αισθήματα ενοχής και ντροπής (Cross, 2015).

Σε ένα σχολικό περιβάλλον όμως, αυτή η συμπεριφορά ενδέχεται να προκαλέσει σύγχυση στους δασκάλους ή στους διευθυντές, ειδικά όταν υπάρχουν πολλά παιδιά που εκφράζουν αυτή τη συμπεριφορά. Έτσι, αν η εν λόγω συμπεριφορά δεν ειδωθεί μέσα από το πρίσμα του τραύματος, η ανταπόκριση του εκπαιδευτικού συστήματος ενδέχεται να είναι τιμωρητική, έχοντας την προσδοκία πως οι μαθητές που παρουσιάζουν τέτοιου είδους συμπεριφορά θα βρουν κίνητρα να την τροποποιήσουν μέσω της πειθαρχίας. Ενδέχεται, λοιπόν, παιδιά που βιώνουν τις επιπτώσεις του τραύματος, να διαπιστώσουν πως το σχολείο τους είναι ένα περιβάλλον, όπου το τραύμα τους δεν αναγνωρίζεται και μπορεί να επιδεινωθεί ακούσια. (Shaia & Crowder, 2017). Συνεπώς, η έλλειψη σχετικής γνώσης των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση η αδυναμία ανίχνευσης και κατανόησης της συμπτωματολογίας του τραύματος μπορεί να οδηγήσει ακόμη και σε επανατραυματισμό (retraumatization) του παιδιού (Carr, 2004; Powers et al., 2008).

Ο παραπάνω κίνδυνος φαίνεται πως εντείνεται ακόμη περισσότερο όταν οι μαθητές παρουσιάζουν κυρίως προβλήματα εσωτερίκευσης μετά το τραυματικό γεγονός. Τα προβλήματα εσωτερίκευσης (άγχος, θλίψη, απόσυρση) μπορεί να είναι σχετικώς ανεπαίσθητα στην εμφάνισή τους, λανθάνοντα και δύσκολα ανιχνεύσιμα, σε σύγκριση με τις πιο παρατηρήσιμες συμπεριφορές εξωτερίκευσης. Έχει επίσης παρατηρηθεί πως οι εκπαιδευτικοί τείνουν συνήθως να αναφέρουν περισσότερο μαθητές με πιο εμφανή προβλήματα εξωτερίκευσης (επιθετικότητα, ευερεθιστότητα, παρορμητικότητα), ενώ δυσκολεύονται να ανιχνεύσουν τα λιγότερο εμφανή συμπτώματα εσωτερίκευσης (Achenbach & Resorla, 2001 ; Cunningham & Suldo, 2014; Dvorsky et al., 2014), με αποτέλεσμα διαταραχές όπως αυτή του μετατραυματικού στρες να υπο-εκπροσωπούνται τόσο σε σχολικές όσο και σε κλινικές υπηρεσίες. Αυτό όμως κρίνεται ιδιαιτέρως προβληματικό καθώς τέτοιου είδους προβλήματα μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά πολλούς τομείς κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού. Σε έρευνα που διεξήχθη σε μαθητές δημοτικού σχολείου (Gonzalez et al., 2016) σχετικά με τον έλεγχο συμπτωμάτων μετά από κάποιο τραυματικό γεγονός, φάνηκε πως αρκετοί εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την έκπληξή τους για ορισμένα παιδιά δηλώνοντας ότι δεν είχαν αντιληφθεί δυσκολίες αυτών των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον, σε αντίθεση με τις αναφορές των ίδιων των μαθητών που δήλωναν συναισθηματική δυσφορία και παρουσίαζαν δυσκολίες σε διάφορους τομείς. Αυτό υπογραμμίζει τη σημασία του καθολικού ελέγχου για την έγκαιρη αναγνώριση των παιδιών πριν από την έκφραση εμφανών δυσκολιών προσαρμογής. Γι' αυτό και οι εν λόγω ερευνητές προτείνουν για τον καλύτερο εντοπισμό

και έλεγχο των αναγκών των μαθητών, που χρίζουν εξειδικευμένης βοήθειας, μια πολύ-μέθοδο, η οποία εκτός από τις αναφορές των εκπαιδευτικών, θα περιλαμβάνει και αναφορές των ίδιων των παιδιών. Και άλλες έρευνες συνηγορούν στην εγκυρότητα των αυτό-αναφορών των παιδιών ως προς τα συμπτώματα εσωτερίκευσης και δείχνουν να αποτελούν ένα πολλά υποσχόμενο πεδίο για περαιτέρω έρευνα.

Το δευτερογενές τραύμα ή η συναισθηματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών

Ένα άλλο σημείο που αξίζει να συζητηθεί είναι πως η απουσία ενημέρωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών σχετικά με το τραύμα δεν τους καθιστά μόνον ανέτοιμους ως προς την ανταπόκρισή τους στις ανάγκες ψυχικής υγείας των μαθητών, αλλά φαίνεται πως αυξάνει και την ευπάθειά τους σε δευτερογενές τραύμα. Το δευτερογενές τραύμα αναφέρεται στην εμπειρία των φροντιστών ή εκπαιδευτικών που βρίσκονται κοντά σε άτομα που έχουν υποστεί τραύμα, αλλά δεν έχουν επαρκή υποστήριξη για τη διαχείριση του τραύματος του άλλου ατόμου. Έτσι, παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι οι ίδιοι οι πρωταρχικοί αποδέκτες του τραυματικού γεγονότος, ενδέχεται να αναλάβουν το συναισθηματικό φορτίο ως δευτερεύοντες αποδέκτες του τραύματος και του άγχους που φέρουν οι μαθητές τους (Borntrager et al., 2012 ; Fowler, 2015). Με άλλα λόγια, κάθε εκπαιδευτικός που συνεργάζεται άμεσα με τραυματισμένα παιδιά και εφήβους είναι ευάλωτος στις επιπτώσεις του τραύματος. Ως αποτέλεσμα της έκθεσης στο άγχος των μαθητών ενδέχεται οι εκπαιδευτικοί να βιώσουν «δείκτες τραύματος» (indicators of trauma), όπως αίσθημα συγκλονισμού, ενοχλητικές αρνητικές σκέψεις, αποφυγή ερεθισμάτων που τους θυμίζουν τη συγκεκριμένη κατάσταση, αρνητική διάθεση, υπερευαισθησία και αντιδραστικότητα. Μάλιστα, ο ενήλικας που βοηθά παιδιά με τραύμα διατρέχει μεγαλύτερο κίνδυνο αν ο ίδιος φέρει άλυτες τραυματικές εμπειρίες. Για παράδειγμα, σε σχετική έρευνα που διεξήχθη (Alisic, 2012), μία εκπαιδευτικός ανέφερε πως η τραυματική εμπειρία ενός μαθητή επαν-ενεργοποίησε αναμνήσεις της απώλειας αγαπημένου προσώπου, που είχε βιώσει στο παρελθόν, οι οποίες την κατέβαλαν και την κατέστησαν λιγότερο διαθέσιμη και αποτελεσματική ως προς τις ανάγκες του μαθητή της. Επομένως, η απαραίτητη επαγγελματική προετοιμασία ή ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση κρίνεται και πάλι αναγκαία, ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να κατανοήσουν και να διαχειριστούν και τα δικά τους συναισθήματα κατά την επαφή τους με μαθητές που βιώνουν τραύμα (Anderson et al., 2015).

Η ανάγκη ενημέρωσης σχετικά με το τραύμα

Στη μελέτη που διεξήγαγε η Alisic (2012), διαπιστώθηκε ότι οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου, θα ήθελαν να παρέχουν πρόσθετη υποστήριξη σε τραυματισμένους μαθητές, αλλά αισθάνονται περιορισμένοι λόγω της έλλειψης σχετικής γνώσης για θέματα ψυχικής υγείας. Και σε άλλες έρευνες (Baweja, 2015 ; Fixsen, 2013), εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι επιθυμούν περισσότερη ψυχο-εκπαίδευση σχετικά με το τραύμα και καλύτερα εργαλεία, ώστε να αναγνωρίζουν έγκαιρα τους μαθητές που έχουν υποστεί τραύμα. Ένα σχολείο ενημερωμένο για το τραύμα συνειδητοποιεί τον αντίκτυπο του τραύματος στα παιδιά και ανταποκρίνεται στις ανάγκες των τραυματισμένων μαθητών μεταφράζοντας αυτή τη γνώση στην πράξη, ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας ενσωματώνοντας αποτελεσματικές πρακτικές, προγράμματα και διαδικασίες σε όλες τις πτυχές του. Αυτό ξεκινά συχνά με εκπαίδευση επαγγελματικής ανάπτυξης για όλο το προσωπικό. Η εκπαίδευση για το τραύμα (Trauma-focused professional development training) στοχεύει συνήθως σε μια κοινή κατανόηση του προβλήματος της τραυματικής έκθεσης και προωθεί στάσεις, πεποιθήσεις και συμπεριφορές που ευνοούν την υιοθέτηση κατάλληλων προσεγγίσεων σχετικών με το τραύμα (Overstreet & Chafouleas, 2016).

Σύμφωνα με το Εθνικό Δίκτυο Τραυματικού Στρες Παιδιού (NCTSN, 2016) στις ΗΠΑ, οι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου ενημερωμένου για το τραύμα είναι σε θέση να βοηθήσουν τους μαθητές που έχουν υποστεί τραύμα, αναγνωρίζοντας τα συμπτώματα του

τραυματικού γεγονότος, γνωρίζοντας πότε πρέπει να αναφέρουν το περιστατικό, αναζητώντας εξειδικευμένη στήριξη για τον μαθητή, διατηρώντας συνεργασία με τον θεραπευτή του παιδιού και μοιραζόμενοι την εμπειρία τους με τους υπόλοιπους συναδέλφους του σχολείου. Σε επίπεδο τάξης, ο εκπαιδευτικός διατηρεί ασφαλείς ρουτίνες, ώστε η επιστροφή στην «κανονικότητα» να κοινοποιεί στο παιδί το μήνυμα ότι είναι ασφαλές και ότι η ζωή θα συνεχιστεί, αυξάνει το επίπεδο υποστήριξης και ενθάρρυνσης στο τραυματισμένο παιδί, αναγνωρίζει ότι ενδεχόμενα προβλήματα συμπεριφοράς μπορεί να σχετίζονται με το τραύμα και ορίζει σαφή όρια ως προς την ακατάλληλη συμπεριφορά με συνέπειες λογικές και όχι τιμωρητικές. Επίσης, ο εκπαιδευτικός παρέχει ένα ασφαλές μέρος για να μιλήσει το παιδί για το τι συνέβη, δίνει απλές και ρεαλιστικές απαντήσεις στα ερωτήματα του παιδιού, προβλέπει δύσκολες στιγμές και παρέχει πρόσθετη στήριξη, προστατεύει το τραυματισμένο παιδί από την περιέργεια των συνομηλίκων και προστατεύει τους συμμαθητές του από τις λεπτομέρειες του τραυματικού γεγονότος του παιδιού.

Τραύμα πολιτισμός και φτώχεια

Προς την κατεύθυνση μιας πιο αποτελεσματικής αντιμετώπισης των αναγκών των τραυματισμένων παιδιών απαιτείται επίσης, και μια πολιτισμικά ευαίσθητη παιδαγωγική (culturally responsive pedagogy) (Blitz et al., 2016a). Ο πολιτισμός εμποτίζει τις καθημερινές εμπειρίες των ατόμων με νόημα και σκοπό. Έτσι, όταν τα παιδιά βιώνουν τραύμα, η κουλτούρα δίνει νόημα στη βιωμένη εμπειρία του τραύματος. Το πολιτισμικό υπόβαθρο του μικρού παιδιού λοιπόν, αποτελεί βασικό παράγοντα που πρέπει να εκτιμηθεί, επειδή τα ψυχολογικά συμπτώματα, που προκύπτουν από την έκθεση σε τραύμα, μπορεί να εκφράζονται διαφορετικά σε διαφορετικές κουλτούρες. Με άλλα λόγια, ο πολιτισμός παίζει βασικό ρόλο στο πώς τα άτομα αντιμετωπίζουν δυνητικά τραυματικές εμπειρίες παρέχοντας το πλαίσιο, στο οποίο η κοινωνική στήριξη και άλλα θετικά γεγονότα μπορεί να βιωθούν (Lewis & Ippen, 2004).Ο πολιτισμός βοηθά το άτομο να ρυθμίσει τα συναισθήματά του, τη συμπεριφορά του και να λάβει υποστήριξη μέσω τελετών και εθίμων, που δημιουργούν νόημα για τα τραυματικά γεγονότα δημιουργώντας νόρμες, κανόνες και αξίες που συνδέουν το άτομο με την ευρύτερη κοινότητα. Επομένως, η πολιτισμική ευαισθητοποίηση και κατανόηση είναι ουσιαστικής σημασίας για τη βελτίωση του επιπέδου φροντίδας του σχολείου για τραυματισμένα παιδιά (Blitz et al., 2016a). Μια πολιτισμικά ευαίσθητη παιδαγωγική όμως, απαιτεί οι εκπαιδευτικοί να κατανοούν τον αντίκτυπο της κοινωνικής καταπίεσης των κοινοτήτων, στις οποίες ζουν οι μαθητές τους και να μεταφράζουν αυτή την κατανόηση σε στρατηγικές για την στήριξη αυτών των μαθητών. Σε αντίθετη περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί καθίστανται ανέτοιμοι να βοηθήσουν ουσιαστικά τους μαθητές και να αναπτύξουν την ανθεκτικότητά τους (O' Connor et al, 2014).

Για παράδειγμα, παιδιά που ζουν σε κοινότητες με υψηλά ποσοστά φτώχειας εκτίθενται συχνά σε μια σειρά στρεσογόνων καταστάσεων ή τραυμάτων, που τα επηρεάζουν βαθιά. Η περιβαλλοντική δυσχέρεια, όπως η μη ασφαλής στέγαση και η ασυνεπής φροντίδα, συσχετίζεται με υψηλότερα επίπεδα στρες, ακόμη και σε βρέφη (Blair et al. 2011). Με την πάροδο του χρόνου, η συσσώρευση του στρες μπορεί να γίνει τοξική. Σύμφωνα με τους Roux & Mair, 2010, το τοξικό στρες αναφέρεται στην παρατεταμένη έκθεση του σώματος σε υπερβολικά υψηλά επίπεδα στρες, ορμόνες που γίνονται επιβλαβείς, ιδιαίτερα κατά την ανάπτυξη παιδιών και εφήβων, συμβάλλοντας στις ανισότητες στην υγεία και την ψυχική υγεία (όπως αναφέρεται στο Blitz et al., 2016b). Μαθητές λοιπόν, που φτάνουν στο σχολείο κουβαλώντας άγχη που σχετίζονται με τη φτώχεια είναι πιο πιθανόν να παρουσιάσουν προβλήματα ψυχικής υγείας.

Συμπεράσματα

Η έκθεση σε τραύμα είναι διαδεδομένη σε παγκόσμιες κοινωνίες και σχετίζεται με σημαντικό κόστος για το άτομο και την κοινωνία, καθιστώντας το παγκόσμιο πρόβλημα

δημόσιας υγείας (Magruder et al., 2017). Η ενσωμάτωση στα δημοτικά σχολεία κατάλληλων προσεγγίσεων σχετικών με το τραύμα (trauma-informed approaches) είναι ένα σημαντικό βήμα για την κάλυψη των αναγκών των παιδιών μετά την τραυματική έκθεση (Blitz et al., 2016a). Ο έλεγχος λοιπόν, κατά τη διάρκεια αυτής της συγκεκριμένης αναπτυξιακής περιόδου πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα για την εκπαιδευτική και δημόσια υγεία, καθώς στο δημοτικό σχολείο συναντώνται κρίσιμα εκπαιδευτικά και αναπτυξιακά ορόσημα, που επηρεάζουν και την εκπαιδευτική και ψυχοκοινωνική πορεία του μαθητή στις επόμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης (Overstreet & Chafouleas, 2016). Ένα πρώτο βήμα για την ανάπτυξη πρακτικών σχετικών με το τραύμα στα σχολεία είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η δημιουργία και παροχή ενημερωτικού υλικού στα σχολεία σχετικά με το πώς οι εκπαιδευτικοί να αναγνωρίζουν νωρίς τα σημάδια της θλίψης ή της απελπισίας στους μαθητές τους, πότε να αναφέρουν ένα περιστατικό, πού να παραπέμπουν τα παιδιά και τις οικογένειές τους όταν είναι απαραίτητες εξειδικευμένες υπηρεσίες και πώς να φροντίζουν τους εαυτούς τους κάτω από αγχωτικές συνθήκες (Berger et al., 2007; Alisic et al., 2011).

Αναφορές

Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). Manual for the ASEBA School-Age Forms & Profiles. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.

Alisic, E. (2012). Teachers' perspectives on providing support to children after trauma: A qualitative study. School Psychology Quarterly, 27(1), 51-59.

Alisic, E., Bus , M., Dulack , W., Pennings, L., & Splinter, J. (2011). Teachers' struggle in supporting children after traumatic exposure. In: E. Alisic, Children and trauma. A broad perspective on exposure and recovery, (p 137-156). Utrecht: Labor Grafimedia BV.

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Arlington, VA: Author.

Anderson, E. M., Blitz, L. V., Saastamoinen, M. (2015). Exploring a school-university model for professional development with classroom staff: Teaching trauma-informed approaches. School Community Journal, 25, 113–134.

Baweja, S. &. (2015). Improving Implementation of a School-Based Program for Traumatized Students: Identifying Factors that Promote Teacher Support and Collaboration. School Mental Health. 8. 10.1007/s12310-015-9170-z.

Berger R, Pat-Horenczyk R, Gelkopf M. School-based intervention for prevention and treatment of elementary-students' terror-related distress in Israel: a quasi-randomized controlled trial. J Trauma Stress. 2007;20(4):541-551. .

Blair, C., Raver, C., Granger, D., Mills-Koonce, R., & Hibel, L. (2011). Allostasis and allostatic load in the context of poverty in early childhood. Development and psychopathology, 23(3), 845–857.

Blitz, L. V., Anderson, E. M., & Saastamoinen, M. (2016a). Assessing Perceptions of Culture and Trauma in an Elementary School: Informing a Model for Culturally Responsive Trauma-Informed Schools. The Urban Review, 48(4), 520–542.

Blitz, L. V., Yull, D., & Clauhs, M. (2016b). Bringing Sanctuary to School. Urban Education.

Borntrager, James C. Caringi, Richard van den Pol, Lindsay Crosby, Kelsey O'Connell, Ashley Trautman & Molly McDonald (2012) Secondary traumatic stress in school personnel, Advances in School Mental Health Promotion, 5:1, 38-50.

Carr, A. (2004). Interventions for post-traumatic stress disorder in children and adolescents. Pediatr Rehabil. 2004 Oct-Dec; 7(4):231-44.

Cunningham, J. M., & Suldo, S. M. (2014). Accuracy of teachers in identifying elementary school students who report at-risk levels of anxiety and depression. School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal, 6(4), 237–250.

Diez Roux, A., & Mair, C. (2010). Neighborhoods and health. Annals of the New York Academy of Sciences, 1186.

Dvorsky, M. R., Girio-Herrera, E., & Owens, J. S. (2014). School-based screening for mental health in early childhood. In M. D. Weist, N. A. Lever, C. P. Bradshaw, & J. Sarno Owens (Eds.), Issues in clinical child psychology. Handbook of school mental health.

Fixsen, D., Blase, K., Metz, A., & Van Dyke, M. (2013). Statewide Implementation of Evidence-Based Programs. Exceptional Children, 79(3), 213–230. https://doi.org/10.1177/001440291307900206.

Fowler, M. (2015). Dealing with compassion fatigue. The Education Digest, 81(3), 30-35.

Gonzalez, A., Monzon, N., Solis, D., Jaycox, L., & Langley, A. K. (2016). Trauma exposure in elementary school children: Description of screening procedures, level of exposure, and posttraumatic stress symptoms. School Mental Health: A Multidisciplinary R.

Johnson, K. (2000). School crisis management: A hands-on guide to training crisis response teams (Second Edition εκδ.). Hunter House.

Klem, S. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. Journal of School Health, 74(7), 262–273.

Lewis, M. L., & Ippen, C. G. (2004). Rainbows of Tears, Souls Full of Hope: Cultural Issues Related to Young Children and Trauma. In J. D. Osofsky (Ed.), Young children and trauma: Intervention and treatment (p. 11–46). Guilford Press.

Magruder, K. M., McLaughlin, K. A., & Elmore Borbon, D. L. (2017). Trauma is a public health issue. European Journal of Psychotraumatology, 8(1), Article 1375338.

National Child Traumatic Stress Network (2016). Secondary traumatic stress: A fact sheet for child-serving professionals. Los Angeles, CA: Secondary Traumatic Stress Committee.

O'Connor, C., Mueller, J., & Neal, A. (2014). Student resilience in urban America. In H. R. Milner & K. Lomotey (Eds.), Handbook of urban education (pp. 75-96). New York, NY: Routledge.

Overstreet, Stacy & Chafouleas, Sandra. (2016). Trauma-Informed Schools: Introduction to the Special Issue. School Mental Health. 8. 10.1007/s12310-016-9184-1.

Powers, A., Ressler, K. J., & Bradley, R. G. (2008). The protective role of friendship on the effects of childhood abuse and depression. Depression and anxiety, 26(1), 46–53. https://doi.org/10.1002/da.20534.

Reddy, R., Rhodes, J. E., & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. Development and Psychopathology, 15(1), 119–138.

Shaia, W. E., and Crowder, S. C. (2017). "Schools as retraumatizing environments," in Linking Health and Education for African American Students' Success, ed N. M. Finigan-Carr (New York, NY: Routledge), 69–82.

World Health Organization. (2013). Mental health action plan 2013-2020. Geneva: World Health Organization.

Πλήρη Άρθρα – Εισηγήσεις -Αξιολόγηση στην εκπαίδευση

EppaikQual: Σχεδιάζοντας μία κλίμακα μέτρησης για την ποιότητα των υπηρεσιών σε προγράμματα παιδαγωγικής κατάρτισης.

Αθανασιάδης Αναστάσιος
Οικονομολόγος, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
tasosathanasiadis@yahoo.gr

Περίληψη

Η αξιολόγηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών βρίσκεται στο επίκεντρο της παρούσας εργασίας, εξαιτίας της σύνδεσής της με την ικανοποίηση των εκπαιδευομένων και κατ' επέκταση με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου που συντελείται στην εκπαιδευτική μονάδα. Για τη μέτρηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών επιχειρείται ο σχεδιασμός και η επικύρωση μιας νέας κλίμακας μέτρησης η οποία εστιάζει στην αξιολόγηση από την πλευρά των εκπαιδευομένων. Η νέα κλίμακα αξιολόγησης της ποιότητας των υπηρεσιών που φέρει το όνομα EppaikQual,βασίζεται στο θεωρητικό πλαίσιο σκέψης της Βορειοαμερικάνικης σχολής και συγκεκριμένα στη μεθοδολογία ServQual. Στο άρθρο αυτό περιγράφεται η πρώτη από τις τρεις φάσεις δημιουργίας της κλίμακας στη βάση της αξιολόγησης των υπηρεσιών του ετήσιου προγράμματος παιδαγωγικής κατάρτισης της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: EppaikQual, ποιότητα εκπαιδευτικών υπηρεσιών, αξιολόγηση, παιδαγωγική κατάρτιση

Εισαγωγή

Η ποιότητα των υπηρεσιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι ένα σύνθετο φαινόμενο (Qureshi, Shaukat,& Hijazi,2010) λόγω του μεγάλου αριθμού των εμπλεκόμενων μερών και του πολυδιάστατου ρόλου που αυτά διαδραματίζουν στην εκπαιδευτική διαδικασία όπως είναι το ακαδημαϊκό, το μη ακαδημαϊκό προσωπικό και οι εκπαιδευόμενοι (Trivellas & Dargenidou,2009). Οι περισσότερες μελέτες θεωρούν τους εκπαιδευόμενους ως τη σημαντικότερη ομάδα ενδιαφέροντος ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος (Gremler & McCollough, 2002), επειδή είναι οι άμεσοι αποδέκτες των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και υπό την έννοια αυτή λειτουργούν ως «πελάτες» του εκπαιδευτικού οργανισμού (Green,1994; Marzo-Navarro,Pedraja-Iglesias,& Pilar Rivera-Torres,2005). Για να διασφαλιστεί η ποιότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, κάθε εκπαιδευτικό ίδρυμα θα πρέπει να διαθέτει ένα σύστημα αξιολόγησης που να παρακολουθεί και να μετρά την επίδοση των υπηρεσιών που προσφέρει, θέτοντας τους σπουδαστές του στο κέντρο της αξιολογικής διαδικασίας (Bedzsula & Kövesi,2016).

Στην θεωρητική σχολή της Βόρειας Αμερικής μία μεθοδολογία αξιολόγησης της ποιότητας των υπηρεσιών η οποία εστιάζει την προσοχή της στις προσδοκίες και στις αντιλήψεις των εκπαιδευομένων είναι η ServQual (Parasuraman, Berry, & Zeithaml, 2002). Η κλίμακα μέτρησης της Servqual χρησιμοποιείται εκτενώς για την αξιολόγηση της ποιότητας των υπηρεσιών εξαιτίας της απλής δομής, της ευκολίας χρήσης και της δυνατότητάς της να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις του κάθε πλαισίου εφαρμογής (Calvo-Porral,Lévy-Mangin,&Novo-Corti,2013;Narang,2012).Η ServQual εισάγει τη μεθοδολογία της ανάλυσης των χασμάτων μεταξύ των προσδοκιών και των αντιλήψεων των αποδεκτών μιας υπηρεσίας. Ο όρος «Προσδοκία» εκφράζει το τι επιθυμούν ή θέλουν οι πελάτες από μία υπηρεσία (Parasuraman, Zeithaml & Berry,1991), ενώ ως 'Αντίληψη' θεωρείται ως «*η διαδικασία που ακολουθούν τα άτομα όταν δέχονται ερεθίσματα από το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον, και εξάγουν κάποιο νόημα από αυτά*»(Σιώμκος,2011,σ.91).Η αντιληπτή ποιότητα για μία υπηρεσία είναι το αποτέλεσμα της σύγκρισης μεταξύ της προσδοκίας των αποδεκτών της υπηρεσίας και της αντίληψή τους από την απόδοση της υπηρεσίας που τους παρασχέθηκε. Επομένως, στην μεθοδολογία ServQual η συνολικά

αντιλαμβανόμενη ποιότητα προσεγγίζεται μέσω του αθροίσματος της διαφοράς των προσδοκιών και των αντιλήψεων, στις 22 δηλώσεις ποιότητας που περιλαμβάνει η κλίμακα μέτρησης και οι οποίες ομαδοποιούνται σε πέντε ποιοτικές διαστάσεις. Οι διαστάσεις αυτές όπως αναλύονται από τους Hoffman και Bateson(2001) είναι:

1. Η Αξιοπιστία (Reliability) - το να κάνουν αυτό που λένε ότι θα κάνουν, στην ώρα τους.
2. Η Ανταπόκριση (Responsiveness) - η θέληση για παροχή βοήθειας και η ανταπόκριση σε συγκεκριμένες απαιτήσεις.
3. Η Διασφάλιση (Assurance) - η κατοχή των απαιτούμενων ικανοτήτων για την παροχή της υπηρεσίας καθώς και η αίσθηση εμπιστοσύνης που εμπνέουν.
4. Η Ενσυναίσθηση (Empathy)-δείχνει την αληθινή κατανόηση των αναγκών των πελατών-πολιτών.
5. Η Απτότητα (Tangibility)-περιλαμβάνει τη φυσική εμφάνιση των ατόμων που παρέχουν την υπηρεσία και την εικόνα που έχουν οι εγκαταστάσεις του φορέα.

Παράλληλα οι σχέσεις που μπορούν να αναπτυχθούν μεταξύ των προσδοκιών και των αντιλήψεων για μία υπηρεσία είναι οι ακόλουθες:

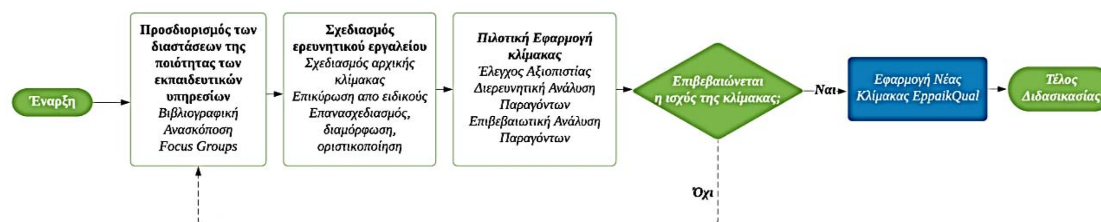
1. Εάν η αναμενόμενη υπηρεσία > από την αντιλαμβανόμενη, τότε η προσδοκώμενη ποιότητα απέχει πολύ από την προσφερόμενη και υπονοεί ένα μη αποδεκτό επίπεδο ποιότητας.
2. Εάν η αναμενόμενη υπηρεσία = με την αντιλαμβανόμενη, τότε η προσδοκώμενη ποιότητα θα είναι ικανοποιητική.
3. Εάν η αναμενόμενη υπηρεσία < από την αντιλαμβανόμενη, τότε η προσδοκώμενη ποιότητα θα είναι υπερ-ικανοποιητική και θα προσεγγίζει την ιδεατή παρεχόμενη ποιότητα.

Δεδομένου όμως ότι η ποιότητα των υπηρεσιών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον τομέα των υπηρεσιών που αξιολογείται αλλά και από το ποια είναι η ομάδα ενδιαφέροντος στην οποία εστιάζει η αξιολόγηση (Surman&Tóth, 2019),οι ποιοτικές διαστάσεις του παραπάνω εργαλείου μέτρησης διαφέρουν μεταξύ των διαφορετικών κλάδων υπηρεσιών. Επομένως, για να αξιολογείται αποτελεσματικά η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών, οι διαστάσεις ποιότητας (αντικείμενα) της ServQual και οι επιμέρους δηλώσεις (δείκτες) ανά διάσταση, θα πρέπει να τροποποιούνται, ώστε να ταιριάζουν σε κάθε συγκεκριμένο κλάδο υπηρεσιών όπου εφαρμόζονται (Clewes,2003; Kashif, Ramayah, & Sarifuddin,2016).Ο σκοπός της τρέχουσας εργασίας είναι να παρουσιάσει τα δύο πρώτα στάδια της δημιουργίας μιας νέας κλίμακας μέτρησης της ποιότητας των υπηρεσιών και ειδικότερα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών για προγράμματα παιδαγωγικής κατάρτισης. Το πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης που επιλέχθηκε, προκειμένου να σχεδιαστεί και να σταθμιστεί η νέα κλίμακα είναι το ετήσιο πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης (Ε.Π.ΠΑΙ.Κ.) που προσφέρει η Ανώτατη Σχολή Τεχνολόγων Εκπαιδευτικών (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε), καθώς παρουσιάζει βασικά δομικά χαρακτηριστικά που ικανοποιούν τις προϋποθέσεις εφαρμογής μιας κλίμακας μέτρησης όπως το EppaikQual. Συγκριμένα αποτελεί ένα ανοιχτό, με την έννοια της αποδοχής όλων των αποφοίτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, και αυτόνομο πρόγραμμα κατάρτισης. Είναι το πλέον δημοφιλές εκπαιδευτικό πρόγραμμα στην Ελλάδα που οδηγεί στην απόκτηση της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας ενώ η συμμετοχή σε αυτό προϋποθέτει την καταβολή διδάκτρων από τους/τις καταρτιζόμενους/ες. Τέλος ο σκοπός του Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. αφορά στην «*ενσωμάτωση της θεωρίας στην πράξη, καταδεικνύοντας ότι η διδασκαλία είναι μια ενιαία, ανοιχτή και μη τυποποιημένη διαδικασία*» (ΦΕΚ Β' 2551/27.06.2019, άρθρο 1).

Σχεδιασμός Ερευνητικού Εργαλείου

Η διαδικασία ανάπτυξης μιας κλίμακας μέτρησης απαιτεί θεωρητική και μεθοδολογική εγκυρότητα. Σύμφωνα με τους DeVellis (2003)και Creswell(2002) τα στάδια σχεδιασμού μιας κλίμακας μέτρησης είναι τρία. Στο πρώτο στάδιο ο ερευνητής παρέχει θεωρητική

υποστήριξη για τα αντικείμενα αξιολόγησης που θα συμπεριλάβει στην αρχική του λίστα. Η λίστα αυτή θα αποτελέσει τη δεξαμενή από όπου θα αντληθούν τα κατάλληλα αντικείμενα αξιολόγησης του πεδίου που πρόκειται να ερευνηθεί. Η θεωρητική υποστήριξη μπορεί να είναι τόσο επαγωγική ή παραγωγική όσο και ένας συνδυασμός και των δύο μεθόδων. Για τη δημιουργία του EppaikQual ακολουθήθηκε ο συνδυασμός και των δυο μεθόδων. Κατά την παραγωγική μέθοδο ο σχεδιασμός των αντικειμένων της κλίμακας μέτρησης βασίστηκε στην εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση των υπαρχόντων κλιμάκων μέτρησης της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στη βάση της μεθοδολογίας του SERVQUAL, ενώ κατά την επαγωγική μέθοδο ο σχεδιασμός στηρίχθηκε στις ποιοτικές πληροφορίες που συλλέχθηκαν από τις απόψεις της ομάδας στόχου αλλά και από τον σκοπό του προγράμματος κατάρτισης. Στη θεωρητική ανάλυση, που αποτελεί και το επόμενο στάδιο του σχεδιασμού της κλίμακας μέτρησης, απαιτείται η αξιολόγηση της εγκυρότητας του περιεχομένου της. Για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα του περιεχομένου, θα ληφθούν υπόψη οι γνώμες ειδικών από τον ακαδημαϊκό χώρο (μέλη ΔΕΠ) αλλά και εμπειρογνωμόνων της δομής-στόχου (Εκπαιδευτικοί Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. και Συντονιστές του προγράμματος). Στο τελευταίο στάδιο του σχεδιασμού που δεν αποτελεί αντικείμενο της παρούσας εργασίας, αξιολογείται ο βαθμός της δομικής εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της τελικής κλίμακας μέτρησης. Η δομική εγκυρότητα ελέγχεται με τη χρήση διερευνητικής (EFA) και επιβεβαιωτικής (CFA) ανάλυσης παραγόντων (Burton & Mazerolle,2011) και τέλος η αξιοπιστία αξιολογήθηκε μέσω του κριτηρίου της υπολογισμένης διακύμανσης (variance extracted) και των τιμών της σύνθετης αξιοπιστίας (CR).



Σχήμα 4.Διάγραμμα ροής σχεδιασμού κλίμακας EppaikQual

Για τον εντοπισμό των ερευνητικών εργασιών που αποσκοπούν στον προσδιορισμό των διαστάσεων της ποιότητας των υπηρεσιών στον εκπαιδευτικό τομέα και ειδικότερα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση την τελευταία δεκαπενταετία (2005-2019), προβήκαμε σε μία εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση. Τα ερευνητικά ερωτήματα που καθοδηγούν τη βιβλιογραφική ανασκόπηση είναι:

1. Ποιες εμπειρικές μελέτες υιοθετούν την αρχική κλίμακα της μεθοδολογίας ServQual χωρίς παραλλαγές για τη μέτρηση της ποιότητας των υπηρεσιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση;
2. Ποιες εμπειρικές μελέτες υιοθετούν την αρχική κλίμακα της μεθοδολογίας ServQual με παραλλαγές για τη μέτρηση της ποιότητας των υπηρεσιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση;
3. Ποιες εμπειρικές μελέτες προβαίνουν στο σχεδιασμό μιας νέας κλίμακας μέτρησης στη βάση της μεθοδολογίας ServQual για τη μέτρηση της ποιότητας των υπηρεσιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση;

Η αναζήτηση των επιστημονικών άρθρων έγινε μέσα από έξι βάσεις ακαδημαϊκών άρθρων (Scopus,Science Direct,Eric,JSTOR,Taylor & Francis, Google Scholar). Η αναζήτηση περιλάμβανε τις ακόλουθες λέξεις κλειδιά «*Ποιότητα εκπαιδευτικών υπηρεσιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση», «ServQual στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*» και «*Διαστάσεις της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*». Επιπλέον, επειδή η ποιότητα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος επηρεάζει στατιστικά σημαντικά την ικανοποίηση των εκπαιδευομένων (Elliott&Shin,2002;Wright&O'Neill,2002),συμπεριελήφθη στην αναζήτηση και η δήλωση «*Ποιότητα εκπαιδευτικών υπηρεσιών και ικανοποίηση εκπαιδευομένων*».

Παράλληλα από τα ακαδημαϊκά άρθρα που εντοπίστηκαν, επιλέχτηκαν όσα προσεγγίζουν την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών από την οπτική των εκπαιδευομένων. Τέλος, στην αναζήτηση εφαρμόσθηκαν ακόμη δύο φίλτρα, το ένα αφορούσε στον εντοπισμό μόνο δημοσιευμένων τελικών άρθρων σε ακαδημαϊκά περιοδικά με κριτές, ενώ το δεύτερο περιόριζε τα αποτελέσματα της αναζήτησης μόνο στα άρθρα που είναι γραμμένα στην Αγγλική γλώσσα. Η έρευνα κατέληξε σε συνολικά 59 μελέτες οι οποίες δημοσιεύθηκαν σε 50 ακαδημαϊκά περιοδικά.

Πίνακας 3. Εμπειρικές μελέτες βιβλιογραφικής έρευνας

Μελέτες 1η κατηγορίας	Prugsamatz et al.,2007; Clarke et al.,2007; Zafiropoulos & Vrana,2008; Yeo,2009; Abari et al.,2011; Bahadori et al., 2011; Rasli et al.,2012;Narang,2012; Ismail et al.,2012; Calvo-Porral et al.,2013;Lupo,2013; Casidy,2014; Ulewicz,2014; Govender, 2014;Icli et Anil,2014;Tosun & Başgöze,2015; Đonlagić & Fazlić,2015; Alani et al.,2015;de Araújo et al.,2016;Galeeva,2016; Putra,2016; Ojaghi et a.,2017;Asefi et al.,2017;Datta & Vardhan,2017;Rezaei et al.,2017; Hooda & Jain,2018;Vetri,2018;Tóth & Surman,2019; Gregory,2019; Patil et al., 2019; Mpanza et al.,2019; Tavakoli et al.,2019
Μελέτες 2ης κατηγορίας	Barnes,2007; Aghamolaei & Zare,2008; Chatterjee et al.,2009; Vanniarajan et al.,2011; Choudhury,2015; Giannakis & Bullivant,2016;Mbise & Tuninga,2016;Rezaee et al.,2018; Mandal & Gupta,2019 Terzakis et al.,2012; Yeo,2013; Lupo,2014; Zareinejad et al.,2014; Duževič,2014; Mamun & Rhman,2017; Gargoum,2019
Μελέτες 3ης κατηγορίας	Mahapatra & Khan, 2007; Annamdevula,2012; Icli & Anil,2014; Kumar & Dash,2014; Kincsesné et al., 2015; Teeroovengadum et al.,2016; Verma & Prasad,2017; Marimon et al.,2019; Latif et al.,2019

Οι παραπάνω έρευνες ομαδοποιήθηκαν σε τρείς κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αφορά σε όσες έχουν υιοθετήσει την αρχική κλίμακα της ServQual χωρίς καμία αλλαγή στις διαστάσεις της ποιότητας των υπηρεσιών-αντικείμενων αξιολόγησης του συστήματος R.A.T.E.R. Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει εμπειρικές μελέτες που υιοθέτησαν ως κλίμακα μέτρησης των εκπαιδευτικών υπηρεσιών μία προσαρμογή της αρχικής κλίμακας της SERVQUAL. Στις εργασίες αυτές παρατηρούμε μικρές αλλαγές στις πέντε διαστάσεις της ποιότητας των υπηρεσιών του συστήματος R.A.T.E.R. Επιπλέον, στην κατηγορία αυτή εντάσσεται και ένα σύνολο μελετών όπου επιλέγονται παράλληλα με τις βασικές διαστάσεις της ποιότητας και νέες διαστάσεις με σκοπό να προσαρμοστεί αποτελεσματικά η κλίμακα μέτρησης στο υπό αξιολόγηση εκπαιδευτικό πλαίσιο. Τέλος, στην τρίτη κατηγορία ανήκουν οι ερευνητικές προσεγγίσεις που επιχειρούν το σχεδιασμό μιας νέα κλίμακας μέτρησης στη βάση του αρχικού μοντέλου ServQual και αποτελούν τη βιβλιογραφική βάση πάνω στην οποία στηρίζεται ο σχεδιασμός του EppaikQual. Ο πίνακας 2 συγκεντρώνει μετρικές πληροφορίες αναφορικά με την ποιότητα των περιοδικών όπου έχουν δημοσιευθεί τα άρθρα της τρίτης κατηγορίας. Η μετρική SCImago Journal Rank (SJR) βασίζεται στη λογική πως το θεματικό πεδίο, η ποιότητα και η φήμη ενός περιοδικού έχουν άμεση επίπτωση στην αξία της αναφοράς (Παπαβλασόπουλος,2015).

Πίνακας 4:Μετρικές πληροφορίες περιοδικών δημοσίευσης των άρθρων της 3ης κατηγορίας

Τίτλος	Συγγραφείς	Περιοδικό	SJR 2020	Q	Χώρα	Αναφορές
A framework for analysing quality in education settings (EduQual).	Mahapatra, S. S., & Khan, M. S. (2007).	European Journal of Engineering Education.	0.85	Q1	Ηνωμένο Βασίλειο	85
In search of quality: measuring higher education service quality (HiEduQual)	Latif, K. F., Latif, I., Farooq Sahibzada, U., & Ullah, M. (2019)	Total Quality Management & Business Excellence	0.73	Q1	Ηνωμένο Βασίλειο	64
UnivQual: a holistic scale to assess	Marimon, F., Mas-Machuca, M.,	Total Quality Management	0.73	Q1	Ηνωμένο Βασίλειο	25

student perceptions of service quality at universities.	Berbegal-Mirabent, J., & Llach, J. (2019)	& Business Excellence				
Measuring service quality in higher education: Development of a hierarchical model (HESQUAL).	Teeroovengadum, V., Kamalanabhan, T. J., & Seebaluck, A. K. (2016).	Quality Assurance in Education	0.43	Q2	Ηνωμένο Βασίλειο	199
Student evaluations of training and lecture courses: Development of the COURSEQUAL method. International	Kincsesné Vajda, B., Farkas, G., & Málovics, É. (2015).	Review on Public and Non - Profit Marketing	0.49	Q2	Γερμανία	17
Development of HiEdQUAL for Measuring Service Quality in Indian Higher Education Sector	Annamdevul, S., & Bellamkonda, R. S. (2012).	International Journal of Innovation, Management and Technology	0.32	Q3	Σιγκαπού ρη	115
The MEQUAL scale: measure of service quality in management education.	Verma, S. and Prasad, R. (2017).	International Journal of Comparative Education and Development (Ηνωμένο Βασίλειο)	0,25	Q3	Ηνωμένο Βασίλειο	11
The HEDQUAL Scale: A New Measurement Scale of Service Quality for MBA Programs in Higher Education	Icli, G., & Anil, N. (2014)	South African Journal of Business Management	0.18	Q4	Νότια Αφρική	53
The INSTAQUAL scale: an instrument for measuring service quality of management institutions	Kumar, S., & Dash, M. K. (2014).	International Journal of Services, Economics and Management	0.15	Q4	Ελβετία	4

Ο πίνακας 3 περιλαμβάνει τις εμπειρικές αυτές μελέτες, τα αντικείμενα αξιολόγησης αλλά και τον συνολικό αριθμό των δεικτών (δηλώσεων) που υιοθετεί η κάθε κλίμακα μέτρησης. Τα δεδομένα ομαδοποιήθηκαν, ώστε να σχηματιστούν ομοειδείς κατηγορίες ανά αντικείμενο και άξονα αξιολόγησης. Σε κάθε άξονα συγκεντρώθηκαν όλοι οι δείκτες ποιότητας που προτάθηκαν στις εμπειρικές έρευνες που αναλύσαμε.

Πίνακας 5. Προσαρμογές του ServQual στη μέτρηση της ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

Μοντέλα	*EduQual*	*HiEduQUAL*	*HedQual*	*InstaQual*	*CourseQual*
Ερευνητές	Mahapatra & Khan, 2007	Annamdevula, 2012	Icli & Anil,2014	Kumar & Dash, 2014	Kincsesné et al.,2015
Αριθμός Δηλώσεων (Δείκτες)	28	27	26	40	24

Διαστάσεις Ποιότητας (Αντικείμενα Αξιολόγησης)	1. Μαθησιακά αποτελέσματα 2. Ανταπόκριση 3. Φυσικές εγκαταστάσεις 4. Ανάπτυξη προσωπικότητας 5. Ακαδημαϊκά	1.Διδασκαλία και Πρόγραμμα Σπουδών 2.Διοικητικές υπηρεσίες 3.Ακαδημαϊκές Υπηρεσίες 4.Υποδομές Πανεπιστήμιου. 5.Υποστηρικτικές υπηρεσίες	1.Ακαδημαϊκά 2.Διοικητικές 3.Υπηρεσίες 4.Ακαδημαϊκή βιβλιοθήκη 5.Υποστηρικτικές υπηρεσίες 6.Ευκαιρίες επαγγελματικής αποκατάστασης	1.Ακαδημαϊκά 2.Προοπτικές απασχόλησης 3.Αρμοδιότητες 4.Υποστηρικτές υπηρεσίες 5.Φυσικές εγκαταστάσεις	1. Συνεργασία 2. Αξιοπιστία των μεθόδων διδασκαλίας 3. Διασφάλιση και συνέπεια 4. Ενσυναίσθηση 5.Απτότητα
Μοντέλα	HesQual	MeQual	HiEduQual	UnivQual	
Ερευνητές	Teeroovengadum et al.,2016	Verma & Prasad, 2017	Latif et al., 2019	Marimon et al., 2019	
Αριθμός Δηλώσεων (Δείκτες)	48	25	37	17	
Διαστάσεις Ποιότητας (Αντικείμενα Αξιολόγησης)	1.Διοίκηση 2.Φυσικό περιβάλλον 3.Εκπαιδευτική διαδικασία 4.Υπηρεσίες υποστήριξης 5.Μετασχηματιστική ποιότητα	1.Ακαδημαϊκά θέματα 2.Συμπεριφορά εκπαιδευτικών και υποστήριξη 3.Επαγγελματική διασφάλιση 4.Μη ακαδημαϊκά θέματα 5.Σύνδεση με την αγορά εργασίας 6.Φυσικές εγκαταστάσεις	1.Ακαδημαϊκό προσωπικό 2.Διοικητικές υπηρεσίες 3.Γνωστικές υπηρεσίες 4.Δραστηριότητες 5.Συνεχιζόμενη ανάπτυξη 6.Ηγεσία	1.Curriculum 2. Ανάπτυξη δεξιοτήτων 3. Υπηρεσίες και εγκαταστάσεις	

Έλεγχος Προσαρμογής Κλίμακας

Κατά τη διαδικασία σύνθεσης της αρχικής κλίμακας μέτρησης προβήκαμε στην κατάλληλη προσαρμογή όλων των μεταβλητών στο πλαίσιο λειτουργίας αλλά και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού προγράμματος. Ένα τμήμα των αντικειμένων, των αξόνων και των δεικτών αξιολόγησης αντλήθηκε από τη βάση δεδομένων που διαμορφώθηκε μέσω της βιβλιογραφικής έρευνας και ένα άλλο τμήμα σχεδιάστηκε εκ νέου, ώστε να καλύψει όλες τις πτυχές του Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. Η δομή της αρχικής κλίμακας EppaikQual αποτελείται από 5 αντικείμενα αξιολόγησης (διαστάσεις ποιότητας) στα οποία αντιστοιχούν 15 άξονες που αξιολογούνται μέσω 49 δεικτών ποιότητας.

Για τον έλεγχο της προσαρμογής της κλίμακας μέτρησης στην ομάδα στόχο των καταρτιζομένων υποψήφιων εκπαιδευτικών επιλέχθηκε η μέθοδος των ομάδων εστίασης η οποία βασίζεται στην αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας (Bell,2007; Cohen,Manion,& Morrison, 2008), προκειμένου να παραχθούν τα απαιτούμενα ποιοτικά δεδομένα. Σκοπός της παρέμβασης ήταν να αναδειχθούν μέσω της συζήτησης, της οποίας τον συντονισμό είχε ο ερευνητής, οι απόψεις των καταρτιζόμενων δυνητικών εκπαιδευτικών και ο βαθμός κατανόησης των δεικτών–δηλώσεων που περιλαμβάνονται στην προτεινόμενη κλίμακα μέτρησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού προγράμματος στο οποίο συμμετείχαν. Η συζήτηση πραγματοποιήθηκε μέσα σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μέσω δομημένων ερωτήσεων που είχαν σχεδιαστεί εκ των προτέρων. Η επιλογή των συμμετεχόντων στις ομάδες εστίασης έγινε με τυχαία δειγματοληψία από το σύνολο των εκπαιδευτικών του Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. στο παράρτημα της Κοζάνης, εξαιτίας του γεγονότος πως το σύνολο του πληθυσμού της ομάδας στόχου διαθέτει κοινά χαρακτηριστικά σχετικά με το ερευνητικό αντικείμενο (Krueger&Casey, 2009). Ο αριθμός των συμμετεχόντων σε κάθε ομάδα εστίασης προτείνεται να κυμαίνεται μεταξύ 4 και 12 ατόμων, ώστε να μην επηρεάζεται η δυναμική της ομάδας και να είναι εύκολα διαχειρίσιμη από τον ερευνητή (Cohen κ.α.,2008). Στη βάση των παραπάνω, η ομάδα εστίασης που σχηματίστηκε αποτελούνταν από 6 άτομα εκ των οποίων οι δύο ήταν άνδρες και οι τέσσερεις ήταν γυναίκες υποψήφιοι

εκπαιδευτικοί. Η ποσόστωση αυτή είναι σύμφωνη με την αντίστοιχη ποσόστωση ανδρών και γυναικών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα κατάρτισης. Αναφορικά με τη δεοντολογία της έρευνας, αυτή διεξήχθη μετά την έγκριση της διοικούσας επιτροπής του Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. της ΑΣΠΑΙΤΕ. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί είχαν ενημερωθεί για το σκοπό της έρευνας και για τους κανόνες δεοντολογίας και εμπιστευτικότητας, ενώ τους παρασχέθηκαν εγγυήσεις για την ανωνυμία και το απόρρητο των πληροφοριών. Ήταν ελεύθεροι να μην απαντήσουν σε ερωτήσεις, εάν δεν επιθυμούσαν ή και να διακόψουν τη συμμετοχή τους στη συζήτηση οποιαδήποτε στιγμή. Στις ερωτήσεις των συνεντεύξεων αποφεύχθηκαν συστηματικά τα ευαίσθητα δεδομένα και τα προσωπικά στοιχεία. Ο χώρος όπου πραγματοποιήθηκε η συνέντευξη ανήκει στο οικείο εκπαιδευτικό περιβάλλον του παραρτήματος της ΑΣΠΑΙΤΕ στην Κοζάνη. Η διάρκεια της συζήτησης ανήλθε περίπου στα 40 λεπτά. Κατά τη διεξαγωγή της δεν υπήρξαν εξωτερικές παρεμβολές (θόρυβοι, τεχνικά προβλήματα), που να αποσπούσαν την προσοχή τους. Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί δεν εξέφρασαν καμία δυσαρέσκεια ούτε εκδήλωσαν επιθυμία για διακοπή της διαδικασίας.

Οι καταρτιζόμενοι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ομόφωνα για την υιοθέτηση όλων των προτεινόμενων ποιοτικών διαστάσεων που περιλαμβάνει η αρχική κλίμακα μέτρησης, στην αξιολόγηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών του Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. Χαρακτηριστική είναι η δήλωση της καταρτιζόμενης Νο5 η οποία αναφέρει [*Τα αντικείμενα αξιολόγησης καλύπτουν όλες τις πτυχές του προγράμματος και μέσω αυτών μπορεί να μετρηθεί η ποιότητα της κατάρτισης που λαμβάνω (Σπουδ.5)].*

Στο ερώτημα που αφορούσε την εισαγωγή νέων διαστάσεων και αξόνων ποιότητας για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος, δεν υπήρξε καμία προσθήκη εξαιτίας του ό,τι οι συμμετέχοντες υποψήφιοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως μέσω των προτεινόμενων διαστάσεων και αξόνων καλύπτονται όλα τα δομικά στοιχεία του προγράμματος κατάρτισης.

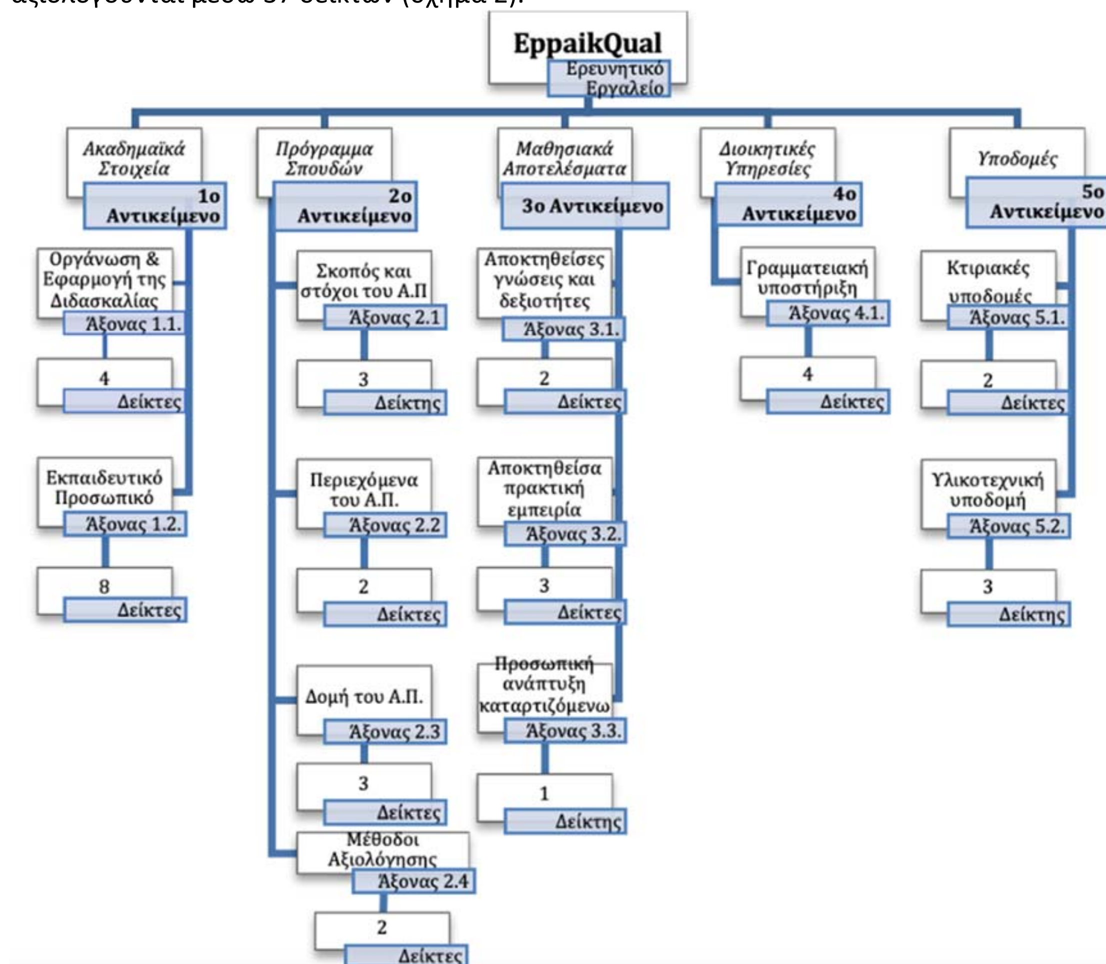
Στο ερώτημα αναφορικά με τις διαστάσεις της ποιότητας που θεωρούν ως περισσότερο σημαντικές για ένα πρόγραμμα κατάρτισης όπως το Ε.Π.ΠΑΙ.Κ., υπήρξαν διακυμάνσεις μεταξύ των απόψεών τους. Σε συνέχεια των παραπάνω παρατηρήσεων κατά το σχεδιασμό της κλίμακας μέτρησης υιοθετήθηκε ανάλογη σειρά στο ερωτηματολόγιο για την παρουσίαση των αξόνων αξιολόγησης της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών του Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. Τέλος, από τη συζήτηση που έγινε στη βάση της ερώτησης: «*Ποιους άλλους δείκτες αξιολόγησης θα μπορούσες να προσθέσεις, στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος;»,* οι σπουδαστές/τριες ανέπτυξαν σειρά προτάσεων οι οποίες αφορούσαν κυρίως στο ακαδημαϊκό πεδίο αλλά και στη δομή και στα περιεχόμενα του προγράμματος σπουδών.

Παράλληλα, η αρχική κλίμακα μέτρησης δόθηκε σε ειδικό επιστημονικό προσωπικό (Μέλη ΔΕΠ), προκειμένου να αξιολογηθούν στοιχεία της εγκυρότητας του περιεχομένου της. Η εγκυρότητα περιεχομένου αφορά στα στοιχεία που επιλέχθηκαν να συμπεριληφθούν στο EppaikQual για τη μέτρηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών του προγράμματος κατάρτισης. Για τον έλεγχο της εγκυρότητας περιεχομένου της νέας αρχικής κλίμακας υπολογίσθηκε ο λόγος εγκυρότητας περιεχομένου για κάθε στοιχείο του ερωτηματολογίου, ο οποίος προκύπτει από τη σχέση: Λόγος εγκυρότητας περιεχομένου $=\frac{ne-\frac{N}{2}}{\frac{N}{2}}$, όπου με N συμβολίζεται ο συνολικός αριθμός των ειδικών που κρίνουν τα στοιχεία του ερωτηματολογίου και με ne συμβολίζεται ο αριθμός των ειδικών που χαρακτηρίζουν ένα στοιχείο του ερωτηματολογίου ως «απαραίτητο» (Galanis,2013).Ο ελάχιστος λόγος εγκυρότητας περιεχομένου που πρέπει να έχει ένα στοιχείο, έτσι ώστε να συμπεριληφθεί στο τελικό ερωτηματολόγιο, εξαρτάται από τον αριθμό των ειδικών που αξιολογούν τη κλίμακα μέτρησης και που για την περίπτωση του EppaikQual ανέρχεται σε 0,62, εξαιτίας των δέκα ειδικών που αξιολόγησαν την κλίμακα, κρίνοντας κάθε στοιχείο του ερωτηματολογίου ως «απαραίτητο», «χρήσιμο, άλλα όχι απαραίτητο» ή «μη αναγκαίο».

Από τους λόγους εγκυρότητας περιεχομένου που υπολογίστηκαν, προέκυψε πως 12 μεταβλητές δεν ικανοποίησαν τον ελάχιστο λόγο εγκυρότητας περιεχομένου και για το λόγο αυτό δεν συμπεριλήφθηκαν στην αρχική κλίμακα μέτρησης.

Συμπεράσματα

Μετά την ολοκλήρωση της πρώτης φάσης σχεδιασμού της κλίμακας μέτρησης της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε προγράμματα παιδαγωγικής κατάρτισης, η δομή της αποτελείται από 5 αντικείμενα ποιότητας στα οποία αντιστοιχούν 13 άξονες που αξιολογούνται μέσω 37 δεικτών (σχήμα 2).



Σχήμα 5. ***Αρχική Δομή Κλίμακας Μέτρησης***

Το πρώτο αντικείμενο αξιολόγησης είναι τα «Ακαδημαϊκά Στοιχεία» τα οποία περιλαμβάνουν τη στρατηγική του εκπαιδευτικού οργανισμού, τη μεθόδευση της διδασκαλίας, τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται καθώς και το ακαδημαϊκό ανθρώπινο κεφάλαιο του εκπαιδευτικού οργανισμού (Mahapatra&Khan,2007; Kincsesné et al.,2015; Teeroovengadum et al.,2016; Liaf et al.,2019). Σε ένα πρόγραμμα κατάρτισης που προσφέρεται από ένα τριτοβάθμιο εκπαιδευτικό ίδρυμα όπως είναι το Ε.Π.ΠΑΙ.Κ., τα «Ακαδημαϊκά Στοιχεία» ως αντικείμενο αξιολόγησης της συνολικής ποιότητας του εκπαιδευτικού προγράμματος, αφορούν κυρίως την ποιότητα του διδακτικού έργου. Για την ποιότητα του διδακτικού έργου προτάσσονται ως άξονες αξιολόγησης σύμφωνα με το νόμο 3374/05 η οργάνωση και η εφαρμογή του διδακτικού έργου και η αποτελεσματικότητα του διδακτικού προσωπικού (ΦΕΚ 189, τ. Α΄, 2-08-2005 άρθρο 3). Το αντικείμενο αξιολόγησης «Ακαδημαϊκά Στοιχεία» περιλαμβάνει 2 άξονες στους οποίους αντιστοιχούν συνολικά 12 δείκτες.

Το «Πρόγραμμα Σπουδών» που αποτελεί το 2^{ο} αντικείμενο αξιολόγησης του EppaikQual συνδέεται με τις προσχεδιασμένες μαθησιακές εμπειρίες των εκπαιδευομένων, ώστε να

αναπτύξουν ή και να βελτιώσουν συγκεκριμένες δεξιότητες κριτικής και δημιουργικής σκέψης, επίλυσης προβλημάτων, συνεργατικής εργασίας, και αποτελεσματικής επικοινωνίας (Brown,2006, οπ. αναφέρεται στο Ellis,2014). Σύμφωνα με το Ν.3374/05, άρθρο 3, η ποιότητα ενός προγράμματος σπουδών αξιολογείται μέσω του βαθμού ανταπόκρισής του στους στόχους της ακαδημαϊκής μονάδας, της συνεκτικότητας και της λειτουργικότητάς του, του συντονισμού της ύλης των μαθημάτων και του αξιολογικού συστήματος που υιοθετεί (ΦΕΚ189/Α/2-8-2005). Για την αξιολόγηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών του Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. μέσω του αντικειμένου ‘Πρόγραμμα Σπουδών’ επιλέχθηκαν από τη βιβλιογραφία, αλλά και σχεδιάστηκαν εκ νέου, δείκτες ποιότητας που επιδιώκουν να διερευνήσουν αφενός το βαθμό επίτευξης των σκοπών και των στόχων του και αφετέρου την καταλληλόλητα των περιεχομένων, των μεθοδολογικών διαδικασιών διδασκαλίας και των μεθόδων αξιολόγησης των εκπαιδευομένων. Το 2^{ο} αντικείμενο αξιολόγησης αποτελείται από 4 άξονες στους οποίους αντιστοιχούν συνολικά 10 δείκτες αξιολόγησης.

Το 3^{ο} αντικείμενο αφορά τα «Μαθησιακά Αποτελέσματα» που είναι προτάσεις αναφορικά με το τι ένας εκπαιδευόμενος αναμένεται να μάθει, να κατανοήσει ή και να είναι σε θέση να επιδείξει μετά την ολοκλήρωση μίας διεργασίας μάθησης (ΦΕΚ 4368, Τεύχος Β’ 490/20.02.2017).Τα μαθησιακά αποτελέσματα στα οποία προσβλέπει το Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. αφορούν γενικές παιδαγωγικές και διδακτικές γνώσεις και δεξιότητες. Παράλληλα μέσω της κατάρτισης οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί επιδιώκεται να μπορούν να κατανοούν το ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο, τους σκοπούς της εκπαίδευσης και του αναλυτικού προγράμματος. Τέλος, το πρόγραμμα κατάρτισης στοχεύει και στην απόκτηση οριζόντιων δεξιοτήτων όπως η αυτογνωσία η ενσυναίσθηση και η ομαδική εργασία. Στο αντικείμενο αυτό εντάσσονται 3 άξονες αξιολόγησης και συνολικά 6 δείκτες.

Η αποτελεσματικότητα των διοικητικών υπηρεσιών αποτελεί βασική διάσταση για τη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με το άρθρο 3 του νόμου 3374/2005 (ΦΕΚ 189, τ. Α΄, 2-08-2005). Η 4^{η} διάσταση της ποιότητας που συνδέεται με τις διοικητικές υπηρεσίες για το πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., αφορά στην αξιολόγηση των υπηρεσιών που προσφέρει το διοικητικό προσωπικό αλλά και ο συντονιστής του εκπαιδευτικού προγράμματος σε κάθε παράρτημα όπου υλοποιείται. Οι διοικητικές υπηρεσίες περιλαμβάνουν θέματα επάρκειας και συμπεριφοράς του διοικητικού προσωπικού, ενώ αξιολογούνται μέσω ενός άξονα στον οποίο αντιστοιχούν 4 δείκτες.

Το 5^{ο} αντικείμενο αξιολόγησης αφορά την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή του εκπαιδευτικού προγράμματος, συμβάλλοντας επικουρικά τόσο στην ομαλή λειτουργία του όσο και στην ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Βιταντζάκης,2012). Σύμφωνα με το Νόμο 4009/2011, οι υποστηρικτικές υπηρεσίες, όπως είναι οι κτιριακές και οι υλικοτεχνικές υποδομές, αποτελούν κριτήρια για τη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (ΦΕΚ 195, 6-9-2011, άρθρο 72). Επομένως με το αντικείμενο αξιολόγησης «Υποδομές» επιχειρούμε τη μέτρηση της ποιότητας των φυσικών εγκαταστάσεων όπου υλοποιείται το πρόγραμμα κατάρτισης της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Η μέτρηση γίνεται μέσω δύο αξόνων αξιολόγησης στους οποίους αντιστοιχούν συνολικά 5 δείκτες.

Η παρούσα εργασία πραγματεύθηκε τα δυο από τα τρία στάδια του σχεδιασμού μιας νέας κλίμακας μέτρησης της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε προγράμματα παιδαγωγικής κατάρτισης. Το επόμενο στάδιο αφορά την πιλοτική εφαρμογή της κλίμακας προκειμένου να ελεγχθεί ο βαθμός της δομικής εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της. Η ικανοποίηση όλων των απαραίτητων ψυχομετρικών της διαστάσεων θα οδηγήσει στην ασφαλή υιοθέτησή της από τα μέλη της διοίκησης των εκπαιδευτικών οργανισμών κατά τη διαδικασία αξιολόγησης της ποιότητας των προγραμμάτων παιδαγωγικής κατάρτισης που προσφέρουν.

Βιβλιογραφία

Annamdevula, S. (2012). Development of HiEdQUAL for Measuring Service Quality in Indian Higher Education Sector. *International journal of innovation, management and technology, 3*.

Bedzsula, B., & Kövesi, J. (2016). Quality Improvement Based on a Process Management Approach, with a Focus on University Student Satisfaction. Acta Polytechnica Hungarica, 13(6), 87-106.

Bell, J. (2007). Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία. Εκδόσεις: Μεταίχμιο.

Burton, L. J., & Mazerolle, S. M. (2011). Survey instrument validity part I: Principles of survey instrument development and validation in athletic training education research. Athletic Training Education Journal, 6(1), 27-35.

Calvo-Porral, C., Lévy-Mangin, J. -., & Novo-Corti, I. (2013). Perceived quality in higher education: An empirical study. Marketing Intelligence and Planning, 31(6), 601-619. doi:10.1108/MIP-11-2012-0136

Clewes, D. (2003). A student-centred conceptual model of service quality in higher education. Quality in Higher Education, 9(1), 69-85.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J. W. (2002). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative (pp. 146-166). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

DeVellis, R. F. (2003). Scale development: theory and applications (2nd ed.). Newbury Park: Sage Publications.

Elliott, K. M., & Shin, D. (2002). Student satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept. Journal of Higher Education Policy and Management, 24(2), 197-209.

Ellis, A. K. (2014). Exemplars of curriculum theory. Routledge.

Galanis, P. (2013). Validity and reliability of questionnaires in epidemiological studies. Archives of Hellenic Medicine/Arheia Ellenikes Iatrikes, 30(1).

Green, D. (1994). What Is Quality in Higher Education?. Taylor & Francis, 1900 Frost Road, Bristol, PA 19007-1598.

Gremler, D. D., & McCollough, M. A. (2002). Student satisfaction guarantees: an empirical examination of attitudes, antecedents, and consequences. Journal of Marketing Education, 24(2), 150-160.

Hoffman, K. D., & Bateson, J. E. (2001). *Essentials of services marketing: Concepts, strategies and cases*. South-Western Pub.

İçli, G. E., & Anil, N. K. (2014). The HEDQUAL scale: A new measurement scale of service quality for MBA programs in higher education. *South African Journal of Business Management*, *45*(3), 31-43.

Kashif, M., Ramayah, T., & Sarifuddin, S. (2016). PAKSERV–measuring higher education service quality in a collectivist cultural context. Total Quality Management & Business Excellence, 27(3-4), 265-278.

Kincsesné Vajda, B., Farkas, G., & Málovics, É. (2015). Student evaluations of training and lecture courses: Development of the COURSEQUAL method. International Review on Public and Nonprofit Marketing, 12(1), 79-88. doi:10.1007/s12208-015-0127-6

Krueger, A. R., & Casey, M. A.(2009). Focus groups: A practical guide for applied research, 4th ed. California: SAGE Publications, Inc.

Kumar, S., & Dash, M. K. (2014). The INSTAQUAL scale: An instrument for measuring service quality of management institutions. International Journal of Services, Economics and Management, 6(4), 377-394. doi:10.1504/IJSEM.2014.068279

Latif, K. F., Latif, I., Farooq Sahibzada, U., & Ullah, M. (2019). In search of quality: measuring higher education service quality (HiEduQual). *Total Quality Management & Business Excellence*, *30*(7-8), 768-791.

Mahapatra, S. S., & Khan, M. S. (2007). *Assessment of Quality in Technical Education: An Exploratory Study*. Journal of Services Research, 7(1), 81–101.

Marimon, F., Mas-Machuca, M., Berbegal-Mirabent, J., & Llach, J. (2019). UnivQual: a holistic scale to assess student perceptions of service quality at universities. *Total Quality Management & Business Excellence*, *30*(1-2), 184-200.

Marzo-Navarro, M., Pedraja-Iglesias, M., & Pilar Rivera-Torres, M. (2005). Measuring customer satisfaction in summer courses. Quality Assurance in Education, 13(1), 53-65.

Narang, R. (2012). How do management students perceive the quality of education in public institutions? Quality Assurance in Education, 20(4), 357-371. doi:10.1108/09684881211263993

Parasuraman, A., Berry, L. L., & Zeithaml, V. A. (1991). Perceived service quality as a customer-based performance measure: An empirical examination of organizational barriers using an extended service quality model. *Human resource management*, *30*(3), 335-364.

Parasuraman, A., Berry, L., & Zeithaml, V. (2002). Refinement and reassessment of the SERVQUAL scale. *Journal of retailing*, *67*(4), 114-139.

Qureshi, T. M., Shaukat, M. Z., & Hijazi, S. T. (2010). Service quality SERVQUAL model in higher educational institutions, what factors are to be considered. Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business, 2(5), 281-290.

Surman, V., & Tóth, Z. E. (2019). Developing a Service Quality Framework for a Special Type of Course. *Periodica Polytechnica: Social & Management Sciences*, *27*(1), 66–86. https://doi.org/10.3311/PPso.12201

Teeroovengadum, V., Kamalanabhan, T. J., & Seebaluck, A. K. (2016). Measuring service quality in higher education. *Quality Assurance in Education*.

Trivellas, P., & Dargenidou, D. (2009). Leadership and service quality in higher education: The case of the Technological Educational Institute of Larissa. *International Journal of Quality and Service Sciences*, *1*(3), 294-310.

Verma, S., & Prasad, R. K. (2017). The MEQUAL scale: measure of service quality in management education. *International Journal of Comparative Education and Development*, *19*(4), 193-206.

Wright, C., & O'Neill, M. (2002). Service quality evaluation in the higher education sector: An empirical investigation of students' perceptions. *Higher Education Research & Development*, *21*(1), 23-39.

Απόφαση Αριθμός 26412. Πλαίσιο Ποιότητας Προγραμμάτων Σπουδών της ΕΕΚ. *Εφημερίδα της Κυβέρνησης* (ΦΕΚ 490/Β/20-2-2017).

Απόφασης Αριθμός 22/31-5-2019. Κανονισμός λειτουργίας του Ετήσιου Προγράμματος Παιδαγωγικής Κατάρτισης (ΕΠΠΑΙΚ) (Τεύχος Β’ 2551/27.06.2019).

Βιταντζάκης, Ν. (2012). Αναζητώντας τους προσανατολισμούς της Ποιότητας στην Εκπαίδευση. *Ένα οδοιπορικό από την Τριτοβάθμια έως την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (1993-2012). Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές, Αθήνα*, 11-13.

Νόμος 3374/2005.*Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων – Παράρτημα διπλώματος. Εφημερίδα της Κυβέρνησης* (ΦΕΚ 189/Α/2-8-2005).

Νόμος 3848/2010. *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού- καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις. Εφημερίδα της Κυβέρνησης* (ΦΕΚ 71/Α/19-5-2010).

Νόμος 4009/2011.*Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Εφημερίδα της Κυβέρνησης* (ΦΕΚ 195/6-9-2011).

Παπαβλασόπουλος, Σ. (2015). Πρακτικός οδηγός κατασκευής και χρήσης Βιβλιομετρικών Δεικτών και Νόμων. Διαθέσιμο απο https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/4757/1/04_chapter_3.pdf

Σιώμκος,Γ.(2011).*Συμπεριφορά Καταναλωτή και Στρατηγική Μάρκετινγκ* .Εκδόσεις Σταμούλη. Αθήνα.

Η συμβολή των προπτυχιακών εργασιών/ερευνών ως μορφή αξιολόγησης στην εκπαίδευση προς αντιμετώπιση της στείρας αποστήθισης.

Σαμαρτζής Ιωάννης
Φοιτητής τμήματος Φιλολογίας Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
giannhssamartzis1@gmail.com

Περίληψη

Η άκαρπη αποστήθιση πεπραγμένων γνώσεων από τον διδασκόμενοχωρίς το πρίσμα της κριτικής και νοηματικής κατανόησηςαποτελεί έναν τρόπο διδασκαλίας και αξιολόγησης ο οποίος αφενός δεν αρμόζει στην σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική και αφετέρου αποτρέπει κάθε είδους δημιουργικότητα και παραγωγικότητα καθώς ο φοιτών επικεντρώνεται στη μηχανική απομνημόνευση της εκπαιδευτικής ύλης αποκτώντας βαθμοθηρικούς σκοπούς.Στην συγκεκριμένη εισήγηση παρατίθεται τεκμηριωμένα επί παραδείγματι συμβολή των ερευνών υπό την μορφή προπτυχιακών εργασιών ως έναν τρόπο αντιμετώπισης της στείρας αποστήθισης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.Οι προπτυχιακές εργασίες ,ως μορφή αξιολόγησης, προσφέρουν την δυνατότητα στον φοιτητή να λειτουργεί ενεργητικά, συγκεντρώνοντας κριτικά πληροφορίες επί ενός ζητήματος ορισμένου κλάδου και θέματος.Παράλληλα η ένταξη των ερευνών ως μορφή αξιολογητέας εργασίας φέρει βαρύγδουπα οφέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία διότι υπό το ερευνητικό πρίσμα παρέχεται η δυνατότητα εκμαίευσης νέων γνώσεων και ανακαλύψεων από τον σπουδάζοντα (πάντα με την συμβουλευτική καθοδήγηση του πεπειραμένου καθηγητού) που ενισχύουν το γνωσιακό υλικό του επιστημονικού κλάδου.

Λέξεις κλειδιά: αποστήθιση, προπτυχιακή έρευνα, εργασία, ενεργητικά.

Εισαγωγή

Διαχρονικό πρόβλημα του ελληνικού συστήματος εκπαίδευσης είναι ότι η αξιολόγηση των μαθητών/σπουδαστών βασίζεται εις κύριο λόγο στην λήψη στείρων γνώσεων από μια προκαθορισμένη ύλη η οποία περιορίζεται σε έναν ορισμένο αριθμό σελίδων από ένα σύγγραμμα. Ο συγκεκριμένος τρόπος (αν και κατά την πάροδο των χρόνων επιχειρείται να περιοριστεί), πραγματοποιείται ακόμα και την σημερινή εποχή στις περισσότερες βαθμίδες εκπαιδεύσεως. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι εξετάσεις εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Πανελλαδικές Εξετάσεις) οι οποίες ,ένεκα του όγκου των υποψηφίων και τον συγκεκριμένο αριθμό εισακτέων, περιορίζονται σε μια συγκεκριμένη σχολική ύλη ώστε ο εξεταστής να διορθώσει το γραπτό άμεσα και να κριθεί η εισαγωγή ή όχι του εξεταζόμενου σε ακαδημαϊκό ίδρυμα. Ακόμη και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση διακρίνεται μια μορφή συγκεκριμένης ύλης στις εξετάσεις την οποία πρέπει να μάθει ο φοιτών αφού στην πλειονότητα των περιπτώσεων το κράτος παρέχει στους φοιτητές μόνο ένα σύγγραμμα εκ του οποίου εξετάζουν οι διδάσκοντες.

Η εποχή της επιβεβλημένης υγειονομικής κρίσεως το εκπαιδευτικό έτος 2020-2021 ανέτρεψε τα δεδομένα στον εκπαιδευτικό τομέα. Η πλειονότητα των μαθημάτων πραγματοποιείτο δια τηλεδιασκέψεως ενώ οι πρωτοετείς φοιτητές δεν είχαν την δυνατότητα να λαμβάνουν την παράδοση των μαθημάτων δια ζώσης. Συνεπώς, η διεξαγωγή εξετάσεων επί της ύλης πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονικώς εξ αποστάσεως. Εντούτοις, ορισμένοι διδάσκοντες ,αντί του καθιερωμένου τρόπου εξέτασης ο οποίος ισχύει στα ελληνικά πανεπιστήμια εδώ και πολλές δεκαετίες, εσκέφθησαν να παράσχουν την δυνατότητα στον φοιτητή να επιλέξει εάν επιθυμεί να λάβει απαλλακτική εργασία. Η εν λόγω δυνατότητα επιλογής απαλλακτικής εργασίας υπήρχε κατά το παρελθόν όμως εφαρμοζόταν περισσότερο σε συγκεκριμένες περιπτώσεις (λ.χ. φοιτητών επίπτυχίω) με

εσφαλμένη και πρόχειρη νοοτροπία. Η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης ,αν αξιοποιηθεί εμβριθώς,προσφέρει ευεργετικά οφέλη εν συγκρίσει με την απλή ωριαία ή δίωρη γραπτή αξιολόγηση.

Στην παρούσα εισήγηση εξηγείται πως μια μορφή αξιολόγησης προπτυχιακών εργασιών από φοιτητές για ένα μάθημαδύναται να καθιερωθεί ως έναν τρόπο αξιολόγησης, διδασκαλίας ο οποίος προσφέρει σημαντικά οφέλη στον διδασκόμενο, στην επιστήμη και αναγεννά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η ανάλυση του όρου προπτυχιακή εργασία και τα καταλυτικής σημασίας συνολικά οφέλη

Σημαντικό είναι αρχικά να εξηγήσουμε νοηματικά τον όρο « προπτυχιακή απαλλακτική έρευνα/εργασία » Η απαλλακτική εργασία αποτελεί μια μορφή αξιολόγησης στην οποία ο φοιτητής δεν εξετάζεται μόνο σε μια συγκεκριμένη μορφή ύλης (δηλαδή σε συγκεκριμένες σελίδες ενός ακαδημαϊκού συγγράμματος όπως γίνεται στην εξεταστική περίοδο του Ιουνίου ή του Σεπτεμβρίου) αλλά ο ίδιος λαμβάνει χρέη ερευνητή μελετώντας ένα ευρύτερο συγγραφικό υλικό όπως άρθρα, βιβλία ,πρακτικά συνεδρίων, αρχειακά έγγραφα με σκοπό να επιτελέσει επιτυχώς το ζητούμενο θέμα της εργασίας του. Συνεπώς, μέσω της έρευνας του είναι υποχρεωμένος να αποδείξει ότι έχει κατανοήσει σφαιρικά την ύλη αφού βάσει αυτής πρέπει ο ίδιος να συγγράψει ένα corpus κειμένων το οποίο θα ακολουθεί τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας δηλαδή θα στηρίζεται σε μια αιτιολογημένη βάση, θα καταλήγει σε συμπέρασμα ενώ θα έχει και ορισμένα πορίσματα. Με τούτη τη μορφή αξιολόγησης η προσπάθεια του φοιτητή δεν κρίνεται μονομερώς σε μια ωριαία γραπτή εξέταση που πραγματοποιείται μια συγκεκριμένη μέρα, αλλά καθ’ όλη την διάρκεια του ακαδημαϊκού εξαμήνου.

Η εκπόνηση μιας προπτυχιακής έρευνας σε μορφή απαλλακτικής εργασίας πρόκειται περί ενός εγχειρήματος το οποίο φέρει σημαντικά οφέλη στον διδασκόμενο αφού κατανοεί συλλήβδην το γνωστικό αντικείμενο λαμβάνοντας το κριτικά και μέσω τούτου δύναται να εισφέρει σε αυτό παράγοντας ερευνητικό έργο.Βεβαίως απαραίτητη είναι η άμεση καθοδήγηση και επέμβαση των διδασκόντων η οποία ευεργετικό είναι να πραγματοποιηθεί αξιοποιούμενη τα σύγχρονα θετικά τεχνολογικά επιτεύγματα δηλαδή μέσω τηλεδιασκέψεων, ηλεκτρονικής αλληλογραφίας και τηλεφώνου έτσι ώστε να ενημερώνονται σε άμεσο χρόνο για τις ερευνητικές εξελίξεις του φοιτητή και να τον συμβουλεύουν στην διαδικασία καθοδηγώντας τον προς την γνωσιακή διαδικασία , αφήνοντας τον να κατακτήσει μόνος του ενεργητικά το αγαθό της γνώσης.

Με την ένταξη προπτυχιακών εργασιών ως μορφή αξιολόγησης αποφεύγεται η απομνημόνευση υλικού μιας συγκεκριμένης ύλης η οποία κατά πλείστη πιθανότητα θα ξεχαστεί εκ του σπουδαστού σε ένα ορισμένο χρονικό διάστημα. Παρατηρούμε ότι με την ανάληψη μιας απαλλακτικής εργασίας ο φοιτητής δρα σφαιρικά, αναλαμβάνει ο ίδιος πρωτοβουλίες και φυσικά αποκτά μια επαφή με το ερευνητικό επιστημονικό πεδίο η οποία μελλοντικά ενδέχεται να συμβάλει και στην επιλογή του προσανατολισμένου ειδικού επαγγελματικού του πεδίου.Καταλυτικής σημασίας είναι να τονίσουμε ότι γενικότερα οι έρευνες αποφέρουν τα μέγιστα στην εκπαιδευτική διαδικασία αφού βασίζονται στον αναστοχασμό και στην ποιοτική εμβάθυνση (JeanMcNiff). Συν τοις άλλοις, αξίζει να απαντήσουμε στο πιθανό ερώτημα που ενδεχομένως να προκύψει περί της ερευνητικής απειρίας του φοιτητού και την δυνατότητα να φέρει εις πέρα το έργο προς χάριν της επιστήμης. Ακόμη και αν ο φοιτητής είναι άπειρος στον ερευνητικό τομέα, αφού μόλις έχει ολοκληρώσει την δευτεροβάθμια εκπαίδευση και έχει ενταχθεί στην τριτοβάθμια, εντούτοις διαθέτει μείζονος σημασίας χαρακτηριστικά όπως η φιλομάθεια και το αμείωτο ενδιαφέρον αφού εντάσσεται σε έναν νέο εκπαιδευτικό και επιστημονικό κόσμο στον οποίο ο ίδιος είναι σε θέση να λαμβάνει δράσεις και συνάμα γνωρίζει πως για οιαδήποτε απορία ,η οποία ελλόγωςδύναται να υπάρξει, να συμβουλευτεί τους έμπειρους διδάσκοντες του οι οποίοι θα αξιολογήσουν την έρευνα του φοιτητού όταν ολοκληρωθεί,

θα καταγράψουν τα συμπεράσματά τους, θα κρίνουν την ορθότητα καθώς και την τεκμηρίωσή των ευρημάτων και των γεγραμμένων ώστε να την καταθέσουν στον αντίστοιχο επιστημονικό κλάδο. Επίσης, ο σπουδάζων αναγνωρίζει την σπουδαιότητα ενός επιστημονικού τομέα και μαθαίνει εκ των προτέρων τον βασικό πυλώνα της επιστήμης: την αναζήτηση της αλήθειας. Ειρήσθω εν παρόδω, ο φοιτητής κατά την εκπόνηση της έρευνας είναι σε θέση να μάθει αν πραγματικά ενδιαφέρεται να ακολουθήσει τον συγκεκριμένο κλάδο ή κάποιον παρεμφερή.

Η προπτυχιακή έρευνα ως ερέθισμα της δια βίου μαθήσεως και της δημιουργίας ενός εν δυνάμει συγκροτημένου επιστήμονος

Τις τελευταίες δεκαετίες ιδιαίτερα διαδεδομένες είναι οι αντιλήψεις σχετικές με την δια βίου παιδεία και μάθηση. Γνωστό τοις πάσιν είναι ότι το ανθρώπινο ον -καθ' όλη την διάρκεια της γέννησής του μέχρι τον θάνατό του- καθημερινά λαμβάνει μέρος στην μαθησιακή διαδικασία. Εντέλει, όμως, η ενασχόλησή του φοιτητή με μια προπτυχιακή έρευνα για τις ανάγκες ενός μαθήματος που άπτεται στον κύκλο σπουδών του τμήματος που σπουδάζει προσφέρει την δυνατότητα στον φοιτητή να έχει μια αρχική επαφή με το αντικείμενο το οποίο μπορεί μεταγενέστερα να αποτελέσει μέρος των ενδιαφερόντων του και να ασχολείται με αυτό είτε επαγγελματικά είτε ως εθελοντική ασχολία.Εφόσον ο φοιτητής φοιτά σε ένα ακαδημαϊκό τμήμα κατά πάσα πιθανότητα αυτομάτως σημαίνει πως εκδηλώνει ένα αρχικό ενδιαφέρον για τον εκάστοτε επιστημονικό κλάδο. Φυσικά, ο φοιτών, αν επιθυμεί μελλοντικά να ασχοληθεί λεπτομερέστερα θα πρέπει να συνεχίσει τις ακαδημαϊκές σπουδές του και πέραν του προπτυχιακού επιπέδου αναλόγως τους στόχους του.

Οι προϋποθέσεις για την επιτυχή εκπλήρωση μιας προπτυχιακής έρευναςως μορφή επιτυχημένης αξιολόγησης (συνοδεία αναλυτικού παραδείγματος και συμπερασμάτων)

Για να επιτύχει η παρούσα εκπαιδευτική αξιολόγηση, δηλαδή ο φοιτητής να λάβει κριτικά και σφαιρικά τις απαιτούμενες γνώσεις του μαθήματος του προγράμματος σπουδών του και ταυτόχρονα να εισφέρει -ως δύναται- σε αυτό, θα πρέπει να είναι διαρκώς ενεργητικός, να παρακολουθεί τα δια ζώσης μαθήματα που παρέχουν οι διδάσκοντεςκαι για μεγαλύτερη εντρυφή με το αντικείμενο για δική του διευκόλυνση έχει την δυνατότητα να συμμετέχει σε σχετικά σεμινάρια και ημερίδες που επαφίονται στο αντικείμενο που εξετάζεται και ερευνά.Παρατηρούμε πως τα άνωθι προσφέρουν ανεκτίμητης αξίας γνωστικά εφόδια για έναν νέο φοιτητή , τα οποία λαμβάνονται θετικά για την τέλεση της εργασίας του. Βεβαίως, επιβεβλημένη ανάγκη είναι να τονίσουμε πως η θεματική της εργασίας θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στις δυνατότητες του φοιτητή (αφού έκαστος φοιτητής και γενικότερα μαθητής έχει διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες και δυσκολίες), στις βλέψεις και στις απαιτήσεις που έχει ο διδάσκων για τους στόχους του μαθήματος. Οπότε κατανοούμε ότι μια απαλλακτική εργασία απαιτεί πολύμηνη δραστηριοποίηση του φοιτητή εν αντιθέσει με μια γραπτή ωριαία εξέταση για την οποία η πλειονότητα των φοιτητών εσφαλώς προετοιμάζεται συνήθως λίγες μέρες ή εβδομάδες πριν. Μείζον είναι να αναφέρουμε και τις βασικές αρχές μιας έρευνας οι οποίες αποδεικνύουν ότι η έρευνα ως μορφή αξιολόγησης αποτελεί μια απαιτητική και συνάμα δημιουργική διαδικασία μέσω της οποίας επιτυγχάνεται παράλληλα η απόκτηση γνώσεων και η εκμαίευση νέων. Ενδελεχώς, οιJeanMcNiffκαι JackWhiteheadστο έργο τους YouandYourActionResearchProject (3η έκδοση σελίδα 9) διαπίστωσαν ότι μια έρευνα διεξάγεται όταν θέλουμε να ανακαλύψουμε μια νέα γνώση η οποία όμως ως βάση έχει τις πρότερες κεκτημένες γνώσειςενώ απαραίτητο στοιχείο της έρευνας είναι η συνεργασία και η επίτευξη του σκοπού της. Εν τέλει ο φοιτητής χρησιμοποιεί τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις μέσω της μελέτης (βιβλιογραφία, παράδοση μαθημάτων), ενώ ο ίδιος επιχειρεί να εκμαιεύσει νέα γνώση ως εν δυνάμει επιστήμων.

Εφόσον ληφθούν υπόψιν τα παραπάνω θα πρέπει να υπάρξει μια επικοινωνία μεταξύ διδάσκοντος και φοιτητή η οποία θα σχετίζεται με ορισμένα τυπικά ζητήματα όπως το μέγεθος της εργασίας και το χρονικό διάστημα που χρειάζεται. Κατανοούμε ότι εφόσον πρόκειται περί μιας έρευνας η οποία θα πρέπει να έχει ολοκληρωμένα συμπεράσματα και πορίσματα πρέπει να έχει και το ανάλογο μέγεθος ώστε ο διδάσκων να αντιληφθεί ότι ο φοιτών όντως κατενόησε τις βασικές αρχές του επιστημονικού κλάδου και λειτούργησε βάσει της επιστημονικής δεοντολογίας. Σημαντικό είναι να προγραμματιστούν ώρες συνεργασίας και παρακολούθησης της έρευνας από τον διδάσκοντα.

Σε αυτό το σημείο προκύπτει ελλόγως το ερώτημα περί φαινόμενων αντιγραφής και ανάθεσης εργασιών σε τρίτους, ανάρμοστα φαινόμενα τα οποία υπονομεύουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Για να απαντήσουμε θα πρέπει να λάβουμε υπόψιν μας ότιο φοιτών που έκδηλα και ειλικρινά ενδιαφέρεται και εκφέρει ανιδιοτελή συμπάθεια προς το επιστημονικό αντικείμενο δεν τρέπεται σε τέτοιες ενέργειες. Εντούτοις, όμως για να αποφευχθούν τέτοια φαινόμενα δύναται να υπάρξει μια μορφή ελέγχου ότι πραγματικά η έρευνα εκπονείται από τον φοιτητή. Λόγου χάριν δύνανται οι υπεύθυνοι διδάσκοντες υπό αρμονικής και συνεργατικής διαθέσεως (χωρίς επιπλήξεις) ανά χρονικά διαστήματα εξάφνως να παρακολουθούν την πορεία της εργασίας καλώντας τον ίδιο το φοιτητή δια ζώσης ή με οιοδήποτε πρόσφορο δυνατό μέσο να καταθέσει επακριβώς σε ποιες ενέργειες βαίνει σχετικές με την προπτυχιακή του έρευνα(σε ποιο στάδιο βρίσκεται, ποια συγγραφικά έργα έχει μελετήσει). Με αυτό τον τρόπο επιβεβαιώνεται ότι όντως ο φοιτητής έχει διαθέσει την απαραίτητη εντρυφή που χρειάζεται για το συγκεκριμένο μάθημα. Επομένως, σημαντική είναι η συχνή επαφή διδάσκοντος και διδασκόμενου.

Για να επιβεβαιώσουμε επί πράξει τα οφέλη της απαλλακτικής εργασίας/έρευνας ,ως ρηξικέλευθης μορφής αξιολόγησης στην εκπαίδευση,αναφέρουμε αναλυτικώς ένα παράδειγμα μιας προπτυχιακής απαλλακτικής εργασίας για το μάθημα του πρώτου εξαμήνου του κύκλου σπουδών του τμήματος φιλολογίας «εισαγωγή στην ελληνική λαογραφία» η οποία όχι μόνο εφοδίασε τον φοιτητή με γνώσεις περί της επιστήμης της λαογραφίας αφού έπρεπε για να ανταποκριθεί στην έρευνα να γνωρίζει τις βασικές αρχές της επιστήμης αλλά συνάμα προσέφερε την δυνατότητα στον φοιτητή να ερευνήσει και να βρει σπουδαίες πληροφορίες που ενισχύουν το επιστημονικό υλικό.

Συγκεκριμένα ο φοιτητής επέλεξε να αναλάβει μια λαογραφική καταγραφή συλλογής υλικού για τον τόπο καταγωγής του, την Λακωνία. Εφόσον οι διδάσκοντες παρείχαν την προαιρετική δυνατότητα αξιολόγησης με απαλλακτική εργασία ο φοιτητής επικοινώνησε με τις διδάσκουσες οι οποίες του έδωσαν αρχικές βασικές οδηγίες.

Ο φοιτητής μελετώντας τα λαογραφικά φαινόμενα του τόπου καταγωγής του και καταγράφοντας τα -υπότις οδηγίες των καθηγητών του-βρήκε μια σημαντική ανακάλυψη για έναν οικισμό η οποία μέχρι πρότινος ήταν άγνωστη. Ενδελεχέστερα, βάσει αποδεικτικών αρχειακών εγγράφων που βρήκε(οθωμανικά κατάστιχα 1514 μ.Χ., απογραφές $19^{ου}$ και $20^{ου}$ αιώνα, επίσημα έγγραφα, αρχεία του Ιωάννη Καποδίστρια χρονολογίας 1828) απέδειξε ότι ένας μικρός οικισμός στην κεντρική Λακωνία με την ονομασία Λεήμονας υπάρχει από τον $16^{ο}$ αιώνα και αριθμεί μισή χιλιετία ύπαρξης (1514μ.Χ) ενώ οι κάτοικοι πίστευαν ότι το χωριό τους είναι νεοσύστατο. Ακόμη, μελετώντας λαογραφικά και ιστορικά το όνομα του χωριού διαπίστωσε ότι το σημερινό τοπωνύμιο του οικισμού αυτού προκύπτει από τοπωνυμική μεταβολή του $18\text{-}19^{ου}$ αιώνα και αρχικά το χωριό αυτό όφειλε την ονομασία του στην αρχαία ομηρική μυθική λέξη Λειμῶνα αφού ο φοιτών διαπίστωσε ότι το ίδιο χωριό είχε καταγραφεί συνειδητά από έναν Άγγλο τοπογράφο (Ουίλιαμ Ληκ), που είχε επισκεφθεί την περιοχή το 1805 μ.χ., ως Λειμῶνα ελληνιστί και Limóna αγγλιστί(συγγραφικό έργοTravelsintheMorea, τόμος πρώτος,έκδοση 1830, σελίδα 232). Ο φοιτών για να επαληθεύσει την ορθότητα της παρούσης γραφής μελέτησε διαχρονικά έγγραφα της γραφής του οικισμού και διαπίστωσε ότι η γραφή Limona ενυπάρχει δις σε ένα παλαιότερο επίσημο οθωμανικό κατάστιχο χρονολογίας $16^{ου}$

αιώνα. Το κατάστιχο αναγράφει τον οικισμό ως Limona (αρ. κωδικοποίησης στο κατάστιχο TD390/29).Εξ αυτού του ονόματος ο φοιτητής διήκρινε βάσει αρχειακής μελέτης (συστάσεις μεταεπαναστατικών δήμων της περιοχής, απογραφές κ.οκ) εντέλει ότι έχει προέλθει με το πέρας του χρόνουτοπωνυμική αλλαγή από Λειμώνα σε Λεΐμονα η οποία ενδεχομένως να οφείλεται στο τοπικό γλωσσικό ιδίωμα που είχε ως συνέπεια την μεταφορά του τονισμού (όπως συνέβη και με τον τονισμό της λέξης Μονεμβασιά -οι κάτοικοι ανεβάζουν τον τόνο και το αναφέρουν Μονεμβάσια-)Εντούτοις, μέχρι πρότινος κανένας δεν είχε ασχοληθεί ερευνητικά με τον οικισμό αυτό και έτσι εφόσον συμπωματικά συνέπιπτε η λέξη με τον πολιούχο του οικισμού εσυνδέθη εσφαλμένα το τοπωνύμιο με την ενορία Άγιος Παντελεήμονας(αναγράφοντας το έτος 2021 τον οικισμό εσφαλώς ως Λεήμονας αντί για Λεΐμονας όπως είναι ορθώς) η οποία ιδρύθηκε, βάσει ενοριακών στοιχείων, στα τέλη του 19ου αιώνα. Τα ευρήματα αυτά μέχρι πρότινος ήσαν άγνωστα. Με την ολοκλήρωση της έρευνας ο φοιτητής όλα τα ευρήματά του τα καταθέτει στο λαογραφικό μουσείο και αρχείο του ομώνυμου πανεπιστημίου ώστε να παραμείνουν αλώβητα στο πλήρωμα του χρόνου.

Εξ αυτού του παραδείγματος καταλήγουμε ότι δια της απαλλακτικής εργασίας που επέλεξε κατάφερε:

- Να μάθει κριτικά τις βασικές αρχές της επιστήμης της λαογραφίας (χωρίς να αποστηθίσει ένα συγκεκριμένο ακαδημαϊκό έργο) ώστε να ανταποκριθεί στην έρευνα.
- Να μελετήσει σφαιρικά πλήθος συγγραμμάτων και αρχείων ώστε να εφοδιαστεί με γνώσεις του λαογραφικού αντικειμένου που δεν γνώριζε.
- Να ανακαλύψει άγνωστες λαογραφικές πληροφορίες οι οποίες ήταν άγνωστες και αν δεν ευρίσκονταν θα χάνονταν στο πέρασμα των χρόνων.
- Να συμβάλει στην ενίσχυση του γνωστικού υλικού της λαογραφικής επιστήμης αφού ελεγχθεί και κατατεθεί η εργασία του σε ακαδημαϊκό αρχειακό φορέα.
- Να λάβει τα εφόδια της κριτικής σκέψης, της οργάνωσης, της επιστημοσύνης και να κατανοήσει ότι τον ενδιαφέρει ή δεν τον ενδιαφέρει το επιστημονικό αυτό πεδίο.
- Να βοηθήσει τον τόπο που αφορούσε η εργασία αφού βρήκε λαογραφικές άγνωστες προγονικές πτυχές.

Συμπεράσματα

Εμβριθώς τα ανωτέρω μας οδηγούν στα ακόλουθα συμπεράσματα:

1. Η αξιολόγηση των φοιτητών ,υπό μορφή ερευνητικών εργασιών, αφενός εισφέρει στην κριτική κατανόηση γνώσεων του εκάστοτε επιστημονικού μαθήματος.
2. Οι φοιτητές αποβάλουν την βαθμοθηρία, την αποστήθιση και την άλογη αναπαραγωγή γνώσεων που ενδεχομένως να είχαν βιώσει κατά το παρελθόν της εκπαιδευτικής τους πορείας.
3. Οι φοιτητές μαθαίνουν να λειτουργούν σφαιρικά, λαμβάνοντας ως γνώμονα την συνολική μελέτη συγγραμμάτων και όχι την μελέτη ενός προτεινόμενου ακαδημαϊκού έργου.
4. Μέσω των προπτυχιακών αυτών ερευνών ενισχύεται η σχέση μεταξύ φοιτητή και καθηγητή αφού αποβάλλεται κάθε αίσθημα φόβου από πλευράς του φοιτητή για την προαγωγή του με κοινό στόχο το βέλτιστο επιστημονικό αποτέλεσμα της εργασίας.
5. Με τις προπτυχιακές έρευνες οι σπουδαστές συμβάλουν στον επιστημονικό κλάδο ανάλογα την περίσταση προσφέροντας νέες γνώσεις.
6. Ο φοιτητής γνωρίζει καλύτερα τον επιστημονικό ερευνητικό κλάδο και δύναται να κατανοήσει αν τον απασχολεί
7. Ανανεώνεται η διαδικασία της αξιολόγησης αφού πλέον δίνεται έμφαση στην δημιουργικότητα, την εφευρετικότητα, την σφαιρική μελέτη και όχι στην απομνημόνευση.
8. Ο φοιτητής αισθάνεται ότι εισφέρει ερευνητικά.
9. Παύουν να κρίνονται οι δυνατότητες του φοιτητή από μία ωριαία ή δίωρη εξέταση αλλά εμφαίνονται στο πέρας του χρόνου.

Αναφορές

Jean McNiff, Pamela Lomax & Jack Whitehead (1996). You and Your Action Research Project, London: Routledge, Hyde Publications, σ. 9 (επιστημονικόέργο, αγγλιστί)

Μαίρη Κουτσελίνη- Ιωαννίδου,(2010), Δημοσιευμένο επιστημονικό άρθρο: Η έρευνα δράσης ως εκπαιδευτική διαδικασία ανάπτυξης εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, Πανεπιστήμιο Κύπρου, σ. 6,7

Επιστημονική διαδικτυακή εγκυκλοπαίδεια «Πύλη για την ελληνική γλώσσα». Λήμμα: αποστήθιση.

Απόστολος Λακάσας (2008) *«Η αποστήθιση βασιλεύει και στα ΑΕΙ».* Διαθέσιμος σύνδεσμος: https://www.kathimerini.gr/society/328998/i-apostithisi-vasileyei-kai-sta-aei/δημοσιευμένο στον πανελλαδικό ημερήσιο τύπο (Καθημερινή) *, προσπελάστηκε στις 18/08/2021*

Ιωάννης Νικολάου Σαμαρτζής (2021) : «*Το άγνωστο πλούσιο παρελθόν του τοπωνυμίου Λεήμονας*» 22/1/2021, διαθέσιμος σύνδεσμος: *https://lakonikos.gr/politistika/item/151470-to-agnosto-ploysio-parelthon-tou-toponymiou-leimonas , δημοσιευμένο στον περιφερειακό τύπο (Λακωνικός Τύπος), προσπελάστηκε στις 18/08/2021*

Τρεις προτάσεις διαμορφωτικής αξιολόγησης στο μάθημα των μαθηματικών

Κουλέτση Ειρήνη
Επιμορφώτρια Β΄ επιπέδου, Med, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
kouleir@gmail.com

Αρδαβάνη Καλλιόπη
Επιμορφώτρια Β΄ επιπέδου, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
popiardv@hotmail.com

Τσουκαλά Ελένη
Εκπαιδευτικός, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
eltsoukala@gmail.com

Περίληψη

Αυτό το άρθρο στοχεύει να περιγράψει τις διδακτικές προτάσεις τριών καθηγητριών μαθηματικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση που σχεδιάστηκαν και διεξήχθησαν σε μαθητές γυμνασίου για να μελετήσουν την ενσωμάτωση εργαλείων διαμορφωτικής αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης στο μάθημα των μαθηματικών, μέσω της συμμετοχής τους στο έργο Formas Professional Development. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι ωφελήθηκαν τόσο οι μαθητές όσο και οι καθηγήτριες. Για να εφαρμοστούν τεχνικές διαμορφωτικής αξιολόγησης, έπρεπε να χρησιμοποιηθεί νέα παιδαγωγική. Υπό το πρίσμα του νέου εργασιακού περιβάλλοντος οι μαθητές ήταν ελεύθεροι να αναλάβουν την ευθύνη της μαθησιακής τους διαδικασίας, ενώ οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν νέα θέματα μάθησης και διδασκαλίας που υποστηρίζουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Επισημαίνεται η ανάγκη για συνεχή, επαγγελματική μάθηση σχετικά με τη διαμορφωτική αξιολόγηση προς όφελος όλων των εμπλεκόμενων μελών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις κλειδιά: διαμορφωτική αξιολόγηση, μαθηματικά, επαγγελματική ανάπτυξη, δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Η διαμορφωτική αξιολόγηση γενικά αλλά και ειδικά για τα μαθηματικά ορίζεται, εν συντομία, ως μια διαδικασία που χρησιμοποιείται κατά την διάρκεια της διδασκαλίας για την προσαρμογή της διδασκαλίας και της μάθησης. Μπορεί να θεωρηθεί ως η κόλλα που συγκρατεί σε ενιαίο σώμα τις διαστάσεις μιας μαθηματικά ισχυρής τάξης, υποστηρίζουν οι Burkhardt et al (2019).

Ο Sadler (1989) υποστηρίζει πως η ανατροφοδότηση είναι ένα βασικό στοιχείο στη διαμορφωτική αξιολόγηση και συνήθως ορίζεται από την άποψη των πληροφοριών σχετικά με το βαθμό επίτευξης του στόχου. Η ανατροφοδότηση αφορά και τα δυο εμπλεκόμενα μέρη: τον εκπαιδευτικό ως προς τη λήψη αποφάσεων και τον προγραμματισμό σχετικά με την αναπροσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο την αποκατάσταση, αλλά και το μαθητή καθώς μέσω αυτής μπορεί να παρακολουθεί τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες των επιδόσεών του, έτσι ώστε οι πτυχές που σχετίζονται με την επιτυχία ή την υψηλή ποιότητα να μπορούν να αναγνωριστούν και να ενισχυθούν και οι μη ικανοποιητικές πτυχές να τροποποιηθούν ή να βελτιωθούν.

Είμαστε τρεις καθηγήτριες Γυμνασίου που μέσα από τη συμμετοχή μας στο πρόγραμμα Formas αξιοποιήσαμε διάφορες τεχνικές αξιολόγησης της εμπλοκής των μαθητών με τα μαθηματικά, με στόχο την ενίσχυση της διαδικασίας μάθησης και διδασκαλίας. Η

συμμετοχή μας στο έργο περιλάμβανε επαγγελματική ανάπτυξη που αποτελείται από τέσσερις ενότητες: συμμετοχή σε μια εκπαιδευτική κοινότητα μέσω διαλέξεων που πραγματοποιήθηκαν στο Πανεπιστήμιο, εφαρμογή στην πράξη, προβληματισμός σχετικά με την πρακτική μας και τέλος εποικοδομητική ανατροφοδότηση από τους υπεύθυνους της ομάδας μας και τους υπόλοιπους συναδέλφους-συμμετέχοντες στο έργο.

Κατά την εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης έπρεπε να ξεπεράσουμε τις ειδικές προκλήσεις που ανέκυπταν κάθε φορά, όπως αλλαγή του τυπικού συμβολαίου της τάξης, προβληματισμός σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας με στόχο να εκμαιεύσουμε τη σκέψη των μαθητών καθώς και τον οργανωμένο και συστηματικό τρόπο με τον οποίο θα πραγματοποιηθεί η συλλογή των δεδομένων. Τέλος, άλλη μια παράμετρος που έπρεπε να ληφθεί υπόψιν ήταν η αντιμετώπιση της ανάγκης να ανταποκριθούμε εποικοδομητικά στα αποδεικτικά στοιχεία που συλλέγαμε σχετικά με την απόδοση των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος, όπως τη λήψη αποφάσεων για το ποια στοιχεία θα αξιοποιηθούν, ώστε να παράγονται αποφάσεις σχετικά με την πορεία της διαδικασίας μάθησης και διδασκαλίας των μαθηματικών.

Από την άλλη, οι μαθητές μέσω της εμπλοκής τους στα παραπάνω έργα, ένιωσαν ότι εργάζονταν σε ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο τους βοήθησε να εντοπίσουν τις παρανοήσεις τους, καθώς και να αναπτύξουν την ικανότητα να επικοινωνήσουν σε ένα μεταγνωστικό επίπεδο.

Σε αυτό το άρθρο μοιραζόμαστε τις εμπειρίες από την συμμετοχή μας σε αυτό το έργο παρουσιάζοντας τρεις δράσεις που χρησιμοποιούν διαφορετικές τεχνικές διαμορφωτικής αξιολόγησης.

Το ερευνητικό πρόγραμμα FORMAS

Το ερευνητικό πρόγραμμα με τίτλο «Προώθηση της διαμορφωτικής αξιολόγησης του μαθητή: Από τη θεωρία στην πολιτική και πρακτική» (FORMAS) έχει σκοπό να διερευνήσει μέσα για τη βελτίωση της παιδαγωγικής και διδακτικής πρακτικής στα Μαθηματικά υποστηρίζοντας καθηγητές Γυμνασίου να διεξάγουν αξιολόγηση των μαθητών για διαμορφωτικούς σκοπούς. Στοχεύει να συμβάλει στη βελτίωση των επαγγελματικών μέτρων επάρκειας των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά το καθορισμένο επίπεδο απόδοσης τους υποστηρίζοντάς τους στην διεξαγωγή αξιολόγησης για διαμορφωτικούς σκοπούς (συμπεριλαμβανομένης της αυτοαξιολόγησης του μαθητή) που μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές αφενός να εντοπίσουν τις μαθησιακές ανάγκες τους, αφετέρου να αναλάβουν δράση για την αντιμετώπιση αυτών των αναγκών.

Στο FORMAS συμμετέχουν οκτώ συνολικά οργανισμοί: το Πανεπιστήμιο Κύπρου (συντονιστές του προγράμματος), το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, το University of Twente, Ολλανδία και το University of Antwerp, Βέλγιο καθώς και τα αντίστοιχα υπουργεία Παιδείας των χωρών αυτών.

Θεωρητικό πλαίσιο

Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τη διαμορφωτική αξιολόγηση στην τάξη θα καθορίσει την τελική επίδραση που έχει στους μαθητές. Οι Burkhardt et al (2019) υποστηρίζουν ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση για την εκμάθηση των μαθηματικών ξεπερνά την ανάδυση των αντιλήψεων και των διαδικασιών σκέψης των μαθητών και τη χρήση τους στην τροποποίηση της πορείας της διδασκαλίας. Αυτό συνεπάγεται αλλαγή στην παιδαγωγική, δηλαδή αλλαγή στους ρόλους που υιοθετούνται στην τάξη και τον πολιτισμό που πρέπει να ακολουθήσουν τόσο οι μαθητές όσο και ο δάσκαλος.

Ο Sadler (1989) επισημαίνει ότι οι μαθητές πρέπει να εκτίθενται και να αποκτήσουν εμπειρία στη λήψη κρίσεων σχετικά με μια ποικιλία έργων διαφορετικής ποιότητας, να παρέχουν εξηγήσεις για αυτές τις κρίσεις και να δώσουν προφορικά σχόλια σχετικά με το πώς θα μπορούσε να βελτιωθεί το έργο. Αν θέλουμε οι μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα

πώς να βελτιώσουν την εργασία τους, τότε πρέπει να έχουν την ευκαιρία να αξιολογήσουν την εργασία τους και να γίνουν μαθητευόμενοι αξιολογητές.

Ένας μεγάλος αριθμός στοιχείων δείχνει ότι ένα από τα σημαντικότερα θέματα που πρέπει να διερευνηθούν σε αυτόν τον τομέα είναι η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση, καθώς η έρευνα αποκάλυψε ότι ο μαθητής μέσω της αυτοαξιολόγησης:

• έχει την ικανότητα να σκέφτεται πάνω σε θέματα μάθησης και έτσι να ενισχύει την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων

• έχει πολλές ευκαιρίες να επικεντρωθεί σε συγκεκριμένους τομείς. Είναι σε θέση να καταλάβει τον τρόπο αξιολόγησης (και μέσω της αξιολόγησης), δεν θεωρεί τη βαθμολογία που αποδίδεται αυθαίρετη ούτε προσπαθεί να βελτιώσει την απόδοσή του μόνο με αυτό το κριτήριο.

• ενδυναμώνει την αυτοεκτίμησή του

• μέσω των σχολίων που προσφέρει, τόσο ο μαθητής όσο και ο καθηγητής κατανοεί πού βρίσκεται σε σχέση με τον μαθησιακό στόχο (Black et al, 2004).

Εν τω μεταξύ, οι δραστηριότητες ετεροαξιολόγησης μπορούν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη της αντικειμενικότητας που απαιτείται για την αποτελεσματική αυτοαξιολόγηση (Black et al, 2004).

Όλα αυτά συνηγορούν στην αυτονομία του μαθητή, που είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Sadler, 1989; Black et al., 2004; Hattie and Timperley, 2007).

Ενσωμάτωση μεθόδων διαμορφωτικής αξιολόγησης στην τάξη των μαθηματικών

Δράση 1: Αξιολόγηση εκτέλεσης δραστηριότητας

Η πρώτη πρόταση-δράση αφορά την αξιολόγηση της ικανότητας των μαθητών να εκτελούν μια δραστηριότητα που η καθηγήτρια είχε προετοιμάσει για το σκοπό αυτό. Η τάξη των μαθηματικών περιλάμβανε 20 μαθητές της Β' τάξης που σε 5 ομάδες των τεσσάρων ατόμων κλήθηκαν να υπολογίσουν το ύψος του τοίχου της τάξης των μαθηματικών από την άκρη της οροφής έως το πάτωμα. Για τον έμμεσο υπολογισμό του ύψους είναι απαραίτητη η έννοια της εφαπτομένης γωνίας. Τα διαθέσιμα εργαλεία ήταν μετροταινία, γωνιόμετρο, χαρτί, μολύβι και αριθμομηχανή τσέπης.

Κάθε μέλος της ομάδας ανέλαβε ένα συγκεκριμένο ρόλο: ένας ασχολήθηκε με τη μαθηματική μοντελοποίηση, άλλος έκανε τις μετρήσεις, ένας τρίτος τις κατέγραψε και ο τέταρτος ασχολήθηκε με τους υπολογισμούς και την εξαγωγή των αποτελεσμάτων (Σχήμα 1)



Σχήμα 1. Καταμερισμός Εργασίας

Στην επόμενη φάση, κάθε ομάδα αναστοχάστηκε στη δική της λύση στο πρόβλημα, υπό το φως σχετικής συζήτησης στην τάξη, και ομόφωνα κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι θα μπορούν να υπολογίσουν το ύψος οποιουδήποτε απρόσιτου σημείου, εφ'όσον εφαρμόζουν την ίδια μέθοδο. Όταν τους ζητήθηκε να αναστοχαστούν σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης, επεσήμαναν ότι τους βοήθησε να εντοπίσουν τις αδυναμίες τους και τα σημεία που πρέπει να ενισχύσουν, και υπερθερμάτισαν ότι δούλεψαν συνεργατικά σε ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον.

Κατά την εκτέλεση της δραστηριότητας, η υπεύθυνη καθηγήτρια συζητούσε με κάθε ομάδα τις δυσκολίες που τυχόν προκύπταν και τους ζήτησε να επαναπροσδιορίσουν τα

επόμενα βήματα. Έτσι, οι μαθητές εφάρμοσαν τόσο μεθόδους αυτοαξιολόγησης, καθώς τους ζητήθηκε να διερευνήσουν πόσο αποτελεσματικό ήταν το σχέδιο δράσης που εφάρμοσαν, όσο και ετεροαξιολόγησης, όταν εξερευνούσαν την αποτελεσματικότητα των προτάσεων των άλλων μελών της ομάδας τους.

Δράση 2: Γραπτή αξιολόγηση - Οι μαθητές κρίνουν παραδείγματα εργασίας των μαθητών

Σε αυτή την πρόταση-δράση αναπτύσσεται ένα σύνολο δραστηριοτήτων αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης σε 12 μαθητές από δυο τμήματα της Γ΄ τάξης κατά την περίοδο εγκλεισμού 2020, με στόχο την επανάληψη στη διαδικασία επίλυσης της κλασματικής εξίσωσης. Οι δραστηριότητες υλοποιούνται ατομικά και εξ' αποστάσεως.

Στην πρώτη φάση οι μαθητές καλούνται στην ηλεκτρονική τάξη και στο ψηφιακό περιβάλλον Hot potatoes να αναδιατάξουν τα βήματα για την επίλυση της εξίσωσης που τους παρατίθενται ανακατεμένα.

Στην επόμενη φάση, ζητείται από τους μαθητές να προσδιορίσουν τις προαπαιτούμενες γνώσεις που χρειάζεται να έχει κάποιος για την επίλυση μιας κλασματικής εξίσωσης και στη συνέχεια να ασκήσουν εμπεριστατωμένη κριτική σε τέσσερις επιλεγμένα σχεδιασμένες λύσεις που αφορούν την ίδια εξίσωση και που παρουσιάζονται από 4 υποτιθέμενους μαθητές-λύτες (Α, Β, Γ και Δ). Καλούνται, σε κάθε λύση, να επισημάνουν τις παρανοήσεις, να τις αξιολογήσουν και να τις βαθμολογήσουν. Έργο του κάθε μαθητή είναι να κατανοήσει κάθε δείγμα λύσης, να επεξεργαστεί τα πλεονεκτήματα και τους περιορισμούς της (καμία δεν είναι σωστή) και να παραθέσει γραπτώς την αποτίμηση του στην υπεύθυνη καθηγήτρια.

Εντοπίζοντας τις παρανοήσεις που έγιναν στα τέσσερα δείγματα λύσεων (Σχήμα 2) μπορούμε να δούμε ότι ποικίλλουν ως προς τη βαρύτητά τους, όπως από το να μην πολλαπλασιάσει ο μαθητής όλους τους όρους της εξίσωσης με το Ε.Κ.Π. των παρονομαστών, ή την παράλειψη μέρους του Ε.Κ.Π. κατά τον πολλαπλασιασμό του κάθε όρου, τη λανθασμένη εφαρμογή του κανόνα των προσήμων κατά την απαλοιφή των παρενθέσεων ή τέλος στην εφαρμογή ενός συνδυασμού των παραπάνω.

Σχήμα 2. Τα τέσσερα δείγματα λύσεων της κλασματικής εξίσωσης

Ενδεικτικά, παραθέτουμε τη λεπτομερή βαθμολογία μιας μαθήτριας στη λύση του Μαθητή Α, καθώς η αιτιολόγησή της ακολούθησε τα ακριβή βήματα που είχε εφαρμόσει η καθηγήτρια τους όταν έλυσε μια παρόμοια εξίσωση στην τάξη πριν από το εγκλεισμό (Σχήμα 3):

Σχήμα 3. Η λύση του μαθητή Α

«βαθμός 15 στα 20 καθώς βρήκε σωστά το γινόμενο πρώτων παραγόντων και έπιασε 4/4 μονάδες, έγραψε τους περιορισμούς και πήρε 2/2 μονάδες. Βρήκε σωστά το Ε.Κ.Π. αλλά δεν το εφάρμοσε σωστά σε όλα τα μέλη και πήρε 2/3, έκανε σωστά απαλοιφή παρονομαστών στα μέλη που είχε εφαρμόσει το Ε.Κ.Π. και πήρε 1/2, έκανε σωστά τον πολλαπλασιασμό στα μέλη που είχε εφαρμόσει το Ε.Κ.Π. και πήρε 2/3. Τέλος, έλυσε σωστά την εξίσωση αλλά βρήκε λάθος αποτέλεσμα και πήρε 4/6».

Διαπιστώθηκε ευρύ φάσμα βαθμολόγησης καθεμιάς από τις τέσσερις λύσεις από τους 12 μαθητές. Οι μαθητές εκτός από τον εντοπισμό των παρανοήσεων προσπάθησαν να τεκμηριώσουν τη βαρύτητά τους. Οι αιτιολογήσεις τους στην ίδια παρανόηση κυμαίνονταν από «*Σοβαρό λάθος*» έως «*Λάθος απροσεξίας*» (Λύση Μαθητή Β), «*Πιθανότατα το έχει ξεχάσει ή είναι τυφλός*» (Λύση Μαθητή Γ), «*Μπορεί να έκανε αυτό το λάθος από κεκτημένη ταχύτητα ή από απροσεξία*» (Λύση Μαθητή Δ).

Μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης από ομότιμους, η καθηγήτρια είχε την ευκαιρία να εμβαθύνει στον τρόπο σκέψης των μαθητών και τις παρανοήσεις τους και να τους βοηθήσει η εκσφαλμάτωση να συμβεί με φυσιολογικό τρόπο, μέσα από την εμπλοκή των μαθητών στο έργο.

Δράση 3: Γραπτή αξιολόγηση - Οι μαθητές αναπτύσσουν μεταγνωστική σκέψη

Σε αυτήν την πρόταση οι μαθητές συμμετέχουν σε μια δραστηριότητα αυτοαξιολόγησης. Δύο τμήματα μαθηματικών της Β' Γυμνασίου, δυναμικότητας 24 μαθητών το καθένα, αφού ολοκλήρωσαν τα ανάλογα ποσά συμμετέχουν σε μια γραπτή δοκιμασία όπου πρέπει να επιλύσουν ένα πρόβλημα στα ποσοστά. Στο επόμενο μάθημα κάθε μαθητής καλείται να διορθώσει μέρος του τεστ του, έχοντας ως οδηγό μια υποδειγματική λύση στο πρόβλημα. Η γραπτή δοκιμασία βαθμολογήθηκε χρησιμοποιώντας τη μέθοδο ανάλυσης, όπου η βαθμολογία διανεμήθηκε σε μεμονωμένες ενότητες του προβλήματος (Σχήμα 4).

Στις 14 Οκτωβρίου του 2012, ο Αυστριακός Felix Baumgartner έγινε ο πρώτος άνθρωπος που έσπασε το φράγμα του ήχου πέφτοντας από τη στρατόσφαιρα. Το όλο εγχείρημα κόστισε 23.000.000 €. Η στολή του Felix ήταν τα 0,6% του συνολικού ποσού αυξημένο κατά 15.000 ευρώ, το αερόστατο τα 0,9% του συνολικού ποσού μειωμένο κατά 15.000 ευρώ και το ήλιο για το μπαλόνι του αερόστατου κόστισε το 1/3 της αξίας της στολής.
α. Πόσα χρήματα κόστισε η στολή, πόσα το αερόστατο και πόσα το ήλιο;
β. Το υπόλοιπο ποσό χρησιμοποιήθηκε για την τεχνική υποστήριξη της αποστολής και την πληρωμή των τεχνικών. Το ποσό της τεχνικής υποστήριξης ήταν τετραπλάσιο από αυτό των τεχνικών. Οι 5 τεχνικοί μοιράστηκαν ισόποσα τα χρήματα. Πόσα χρήματα πήρε ο καθένας τους;

Σχήμα 4.Το τεστ του 1ου τμήματος και η απάντηση -κλείδα του β ερωτήματος

Οι μαθητές δούλεψαν επιμελώς όλη την ώρα. Όταν η διαδικασία επίλυσης του προβλήματος ήταν διαφορετική από την υποδειγματική, προσπαθούσαν αφενός να εντοπίσουν εκείνα τα μαθηματικά στοιχεία που νομιμοποιούσαν τη λύση του, αφετέρου να

αποφασίσουν ως προς τη σχετική βαθμολογία. Παράλληλα, η υπεύθυνη καθηγήτρια περιφερόταν ανάμεσα στα θρανία να βοηθήσει και να καθοδηγήσει τους μαθητές καθώς εργάζονταν.

Στην επόμενη φάση πραγματοποιήθηκε μια έρευνα μικρής κλίμακας. Το έργο που ανατέθηκε σε κάθε μαθητή ήταν να αναστοχαστεί και να αποτιμήσει, γραπτώς, την εμπλοκή του στην εμπειρία αυτοαξιολόγησης μέρος του γραπτού δοκιμίου. Οι απαντήσεις παρουσιάστηκαν και συζητήθηκαν στην ολομέλεια της τάξης.

Η συλλογιστική των δυο τμημάτων διαμόρφωσε τις ακόλουθες κατηγορίες:

- Κατανόηση κριτηρίων αξιολόγησης της καθηγήτριας (Τμήμα: 18/24, Τμήμα 2: 7/24): *«…κατανόησα το σκεπτικό των καθηγητών όταν διορθώνουν και τα κριτήρια τους»*
- Κατανόηση παρανοήσεων (Τμήμα 1: 13/24, Τμήμα 2: 14/24) *«…μπόρεσα να δω καλύτερα τα λάθη μου, καθώς όταν παίρνω το γραπτό διορθωμένο δίνω, κακώς βέβαια, πιο πολύ σημασία στο βαθμό και δεν βλέπω σφαιρικά τα λάθη μου»*
- Δημιουργία θετικής κουλτούρας μάθησης *«Πέρα από το γεγονός ότι μειώνει το άγχος σου δίνει την ευκαιρία να διορθώσεις μόνος σου τα λάθη σου και να είσαι ειλικρινής με τον εαυτό σου»*

Υπήρξε διαφοροποίηση στις ακόλουθες κατηγορίες. Στο τμήμα 1 από την επεξεργασία δεδομένων προέκυψε μια τέταρτη κατηγορία:

- Βελτίωση μεταγνωστικών δεξιοτήτων: «Καταφέραμε να ακονίσουμε την κριτική μας ικανότητα»,
- ενώ στο τμήμα 2, ο παράγοντας της αυτοεκτίμησης προέκυψε από τα δεδομένα:
- Εικόνα εαυτού – δυσκολία αυτοαξιολόγησης: «ο πιο δύσκολος τομέας ήταν καθώς βλέπαμε τα λάθη απροσεξίας μας να μην μπορούμε να τα διορθώσουμε, αλλά ήταν ένας πολύ καλός τρόπος να κρίνουμε τον εαυτό μας αντικειμενικά»

Συζήτηση

Για να μπορέσουμε να εφαρμόσουμε τις τεχνικές διαμορφωτικής αξιολόγησης έπρεπε να αλλάξουμε το «συμβόλαιο της τάξης», δηλαδή να αλλάξουν δραστικά οι ρόλοι όλων των εμπλεκόμενων μελών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ενώ οι μαθητές ήρθαν στο προσκήνιο, μπαίνοντας στα παπούτσια μας ανέλαβαν την ευθύνη και διαχειρίστηκαν τη δική τους μάθηση, εμείς υποχωρήσαμε στο παρασκήνιο παρακολουθώντας τη διαδικασία, βοηθώντας όταν χρειαζόταν και ενθαρρύνοντάς τους όποτε συναντούσαν μια δυσκολία.

Επιπλέον, αντιμετωπίσαμε προκλήσεις όπως το πώς να εκμαιεύσουμε τη σκέψη των μαθητών και επιπλέον πώς να ανταποκριθούμε εποικοδομητικά στις πληροφορίες που συλλέγαμε σχετικά με την απόδοση των μαθητών κατά τη διάρκεια της κάθε δράσης. Για το λόγο αυτό, με την ανατροφοδότηση που λάβαμε από τους υπευθύνους της ομάδας μας και τους υπόλοιπους συναδέλφους-συμμετέχοντες στο πρόγραμμα formas κατά τη διάρκεια των συζητήσεων μας στο πανεπιστήμιο, καταφέραμε να υιοθετήσουμε νέες διδακτικές προσεγγίσεις, με στόχο οι μαθητές μέσω της εμπλοκής τους στις δράσεις της διαμορφωτικής αξιολόγησης να ενισχύσουν την ανάπτυξη των μεταγνωστικών τους δεξιοτήτων. Οι τεχνικές που υιοθετήσαμε αποτέλεσαν θετικό πρόσημο στην κατεύθυνση της επαγγελματικής μας ανάπτυξης.

Από την άλλη, ο αναστοχασμός των μαθητών σχετικά με την εμπλοκή τους στα έργα διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι σύμφωνος με τα ευρήματα της σχετικής έρευνας σε αυτήν την περιοχή. Συμμετέχοντας σε δράσεις αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης είναι σε θέση να κατανοήσουν τον τρόπο αξιολόγησης ενώ έχουν την ευκαιρία να σκεφτούν πάνω σε ζητήματα μάθησης κι έτσι να ενισχύσουν την ανάπτυξη των μεταγνωστικών τους δεξιοτήτων. Αυτά συμβάλλουν στην καλύτερη ανατροφοδότησή τους σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία και, συνεπώς, βελτιώνοντας την αυτοεκτίμηση τους οδεύουν στην αυτονόμηση τους από το δάσκαλο.

Συμπεράσματα

Για να βελτιώσουν την επίδοσή τους οι μαθητές χρειάζεται να γνωρίζουν πώς προοδεύουν. Μερική πρόοδος μπορεί να επιτευχθεί αν οι μαθητές βασίζονται στις αξιολογικές κρίσεις που λαμβάνονται από τον καθηγητή τους. Εφόσον, όμως, το ζητούμενο είναι η αυτονόμηση του μαθητή από τον καθηγητή είναι αναγκαία η εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες αξιολόγησης της ποιότητας είτε της δικής τους εργασίας είτε ομοτίμων τους. Για μια σημαντική τάξη μαθησιακών αποτελεσμάτων, το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να παρέχει ρητή πρόβλεψη στους ίδιους τους μαθητές να αποκτήσουν την εμπειρία της αξιολόγησης. Υποστηρίζουμε ότι η παροχή άμεσης και αυθεντικής εμπειρίας αξιολόγησης είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη εμπειρογνωμοσύνης αξιολόγησης και επομένως για αυτοπαρακολούθηση και αυτονόμηση.

Επιπροσθέτως, είναι χρήσιμο να αξιολογείται κάθε βήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός πώς να ορίζει τα κριτήρια στα οποία θα βασίζεται η αξιολόγηση. Προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως το Formas λειτουργούν θετικά στην κατεύθυνση αυτή. Η συμμετοχή μας στο πρόγραμμα βοήθησε να συνειδητοποιήσουμε πώς ένα σύνθετο φάσμα χαρακτηριστικών και προϋποθέσεων πρέπει να συνδυαστούν ώστε οι εκπαιδευτικοί και οι περιφέρειες να επωφεληθούν πλήρως από την επαγγελματική ανάπτυξη στη διαμορφωτική αξιολόγηση.

Επισημαίνουμε την ανάγκη για ένα εκπαιδευτικό σύστημα που επενδύει στους εκπαιδευτικούς με την παροχή συνεχούς, επαγγελματικής μάθησης, ώστε να μπορούν να αναπτύξουν περισσότερες δεξιότητες που απαιτούνται για τη διαμορφωτική εφαρμογή της αξιολόγησης στην τάξη των μαθηματικών.

Αναφορές

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. Phi delta kappan, 86(1), 8-21. Ανακτήθηκε από:https://www.researchgate.net/publication/44835745_Working_Inside_the_Black_Box_Assessment_for_Learning_in_the_Classroom

Burkhardt, H., Schoenfeld, A. H., Bennett, R., Andrade, H., & Cizek, G. (2019). Formative assessment in mathematics. Handbook of formative assessment in the disciplines. New York: Routledge.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of educational research,77(1), pp. 81-112. https://doi.org/10.3102%2F003465430298487

Sadler, D.R. Formative assessment and the design of instructional systems. *Instr Sci* 18, 119–144 (1989). https://doi.org/10.1007/BF00117714

Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: κριτική μελέτη της άρρηκτης σύνδεσης τους, υπό μια κοινωνιολογική σκοπιά

Μπάφας Χρήστος
Εκπαιδευτικός ΠΕ70.ΕΑΕ, Δ.Π.Ε. Ν. Λασιθίου
Research Committee Member in GIRES-Global Institute for Research, Education, Scholarship
chrisbaf@hotmail.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία, μέσα από μια θεωρητική έρευνα, διερευνά και ερμηνεύει υπό μία κοινωνιολογική σκοπιά τη σχέση μεταξύ αξιολόγησης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Για την εκπόνηση της εργασίας προβήκαμε σε βιβλιογραφική ανασκόπηση εγχώριας και διεθνούς βιβλιογραφίας, εστιάζοντας κριτικά σε επιμέρους έννοιες όπως επαγγελματική ανάπτυξη και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, πεδίο και *habitus* κατά τον Bourdieu, βιό-εξουσία κατά τον Foucault και μέσα πειθάρχησης του αλληλοδιδακτικού σχολείου. Τα ερευνητικά ερωτήματα εστιάζουν στην ανάδειξη της άρρηκτης σύνδεσης μεταξύ αξιολόγησης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Συμπερασματικά, ως κεντρικό εύρημα της εργασίας προκύπτει ότι αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη συνδέονται στενά, μέσω μιας βαθύτερης λειτουργίας της πρώτης ως μηχανισμός πειθάρχησης και επιτήρησης.

Λέξεις κλειδιά: αξιολόγηση εκπαιδευτικών, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, μηχανισμός βιό-εξουσίας, μέσα πειθάρχησης, habitus εκπαιδευτικών

Εισαγωγή

Στην επικείμενη εργασία επιχειρείται μελέτη και κριτική ανάλυση των εννοιών της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, της αξιολόγησης τους, καθώς και της μεταξύ τους σχέσης. Επίσης, εξετάζονται οι παραπάνω έννοιες και η σύνδεση τους υπό το πρίσμα συγκεκριμένων κοινωνιολογικών θεωριών.

Πιο συγκεκριμένα, αρχικά εστιάζουμε στον εκπαιδευτικό ως επαγγελματία και στην επαγγελματική ανάπτυξη που δύναται να επέλθει ως απόρροια της σταδιοδρομίας του, καθώς επίσης αναφερόμαστε στη μορφή, τον σκοπό και την αναγκαιότητα της αξιολόγησης του, αναλύοντας κριτικά την μεταξύ τους διαφαινόμενη σύνδεση. Εν συνεχεία, αναφερόμαστε στη θεωρία του Bourdieu περί πεδίου και *habitus*, στη θεωρία του Foucault περί βιό-εξουσίας, καθώς και σε μηχανισμούς πειθάρχησης που αναπτύχθηκαν στο αλληλοδιδακτικό σχολείο του 19ου αιώνα, προσπαθώντας ταυτόχρονα να κατανοήσουμε τη σύνδεση επαγγελματικής ανάπτυξης και εκπαιδευτικής αξιολόγησης υπό το πρίσμα τους.

Η εργασία αυτή εντάσσεται στο ευρύτερο πεδίο θεματικής της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και στοχεύει να αναδείξει την αδιαμφισβήτητη σύνδεση και συσχέτιση της διαδικασίας της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με την αντίστοιχη επαγγελματική τους ανάπτυξη και εξέλιξη, υπό μια κοινωνιολογική όμως σκοπιά. Τα βασικά ερωτήματα που τίθενται προς διερεύνηση απαντούν στο αν, με ποιον τρόπο και κατά πόσο αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέονται , καθώς και πώς αντιλαμβανόμαστε τις δύο έννοιες και τη σύνδεση τους βάσει κοινωνιολογικών όρων.

Η αξιολόγηση δύναται να χρησιμοποιηθεί προς πραγματικό όφελος της εκπαιδευτικής κοινότητας και των μαθητών, δύναται να χρησιμοποιηθεί ως μέσον πειθάρχησης και επιτήρησης από την κεντρική εξουσία, ή μήπως και τα δύο; Η διαφορετικότητα της εργασίας αυτής που οφείλεται στη θεώρηση της υπό κοινωνιολογικούς όρους, θα μας οδηγήσει σε συμπεράσματα που δύνανται να μας βοηθήσουν έτι περισσότερο να κατανοήσουμε τη φιλοσοφία, τη λειτουργία καθώς και τη δυναμική της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ως ένα από τα πολλά γρανάζια του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού

Επαγγελματίας εκπαιδευτικός και επαγγελματική ανάπτυξη

Συνιστά αδήριτη αλήθεια ότι κατά τον μετά-μοντέρνο 21ο αιώνα στον οποίο ζούμε, ο εκπαιδευτικός λογίζεται πρωτίστως ως επαγγελματίας με αδιαμφισβήτητα κατοχυρωμένη επιστημοσύνη, αντιμετωπίζοντας καθημερινές προκλήσεις εντός και εκτός εργασιακού χώρου, τις οποίες και καλείται να υπερκεράσει. Ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας στον χώρο της εκπαίδευσης, αναμένεται εν ώρα εργασίας να παρέχει τις επαγγελματικές του υπηρεσίες και δεξιότητες σε υψηλό επίπεδο, να διαθέτει υψηλό επαγγελματικό κύρος και άτεγκτο ήθος, να διά-τηρεί τον κώδικα επαγγελματικής δεοντολογίας, να προσπαθεί συνεχώς να αυτό-βελτιώνεται, να συμβαδίζει και να είναι ανταγωνιστικός με τις νέες, ολοένα και πιο απαιτητικές επιταγές της κοινωνίας (Ματσαγγούρας, 2002. Ματσαγγούρας & Φερεσίδη, 2019). Με άλλα λόγια, παρατηρείται επαναπροσδιορισμός της απόλυτης έννοιας του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού εν μέσω ενός πλαισίου ρευστής μετά-νεωτερικότητας. Άλλωστε, παρατηρούμε σύμφωνα και με τον D. Hargreaves (1994: 294) *«μετατόπιση της κουλτούρας, των αξιών και των πρακτικών των εκπαιδευτικών σε νέες μορφές, δηλαδή από την παραδοσιακή αυθεντία και αυτονομία του εκπαιδευτικού σε νέες μορφές σχέσεων με συναδέλφους, μαθητές, γονείς».*

Λαμβάνοντας λοιπόν ως δεδομένο τον εκπαιδευτικό ως επαγγελματία, τείνει να θεωρείται αυτονόητο ότι επέρχεται κάποια – οποιουδήποτε είδους – επαγγελματική ανάπτυξη. Σε τι αποσκοπεί όμως αυτή η ανάπτυξη, πώς ορίζεται, πώς επιτυγχάνεται και πώς ανά-γνωρίζεται; Στη διεθνή βιβλιογραφία, ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη για τον εκπαιδευτικό περικλείει δράσεις που αποσκοπούν στην ατομική βελτίωση, την απόκτηση νέων πιο εξειδικευμένων δεξιοτήτων, στάσεων και γνώσεων, αλλά και στην περαιτέρω ανάπτυξη των ήδη υπαρχουσών (U.N.E.S.C.O., 2015). Ο εκπαιδευτικός έτσι δύναται να αναπτυχθεί ποικιλοτρόπως, πολύπλευρα και πιο ολιστικά μέσα στο ίδιο του το επάγγελμα.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ουσιαστικά καταδεικνύει την επαγγελματική εξέλιξη μέσω μιας σταδιακής και μακροσκελούς πορείας, έχοντας ως αφετηρία το επίπεδο του αρχάριου εκπαιδευτικού, έως το επίπεδο του έμπειρου ειδήμονα (Ματσαγγούρας & Φερεσίδη, 2019). Όπως πολύ εύστοχα και κριτικά επισημαίνει η Ζ. Παπαναούμ (2003: 62) «*Σήμερα, περισσότερο ίσως από ποτέ, ο ρόλος του εκπαιδευτικού βρίσκεται τόσο κοντά στον ρόλο του μαθητή, καθώς οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν και ταυτόχρονα μαθαίνουν σε ένα συνεχές επαγγελματικής ανάπτυξης»*. Αυτή η αέναη επαγγελματική ανάπτυξη, δύναται να επέλθει με κάθε δυνατό τρόπο μάθησης – φυσική και εξελικτική, οπορτουνιστική, βάσει σχεδιασμού και πλάνου – και εσωκλείει επίσημες και ανεπίσημες, ατομικές και συλλογικές δραστηριότητες, που πρόκειται να βοηθήσουν ουσιωδώς τους εκπαιδευτικούς να ανά-στοχαστούν, να δοκιμάσουν και να βελτιώσουν εν τέλει τον τρόπο σκέψης και δράσης τους, καθώς επίσης θα τους κινητοποιήσει να θέσουν ρεαλιστικούς στόχους, ατομικούς, συλλογικούς, προσωπικούς, επαγγελματικούς, βραχυπρόθεσμους ή μακροπρόθεσμους (Day, 2003 : 22-23).

Στο σημείο αυτό, δόκιμα θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι ως απώτερος σκοπός της επαγγελματικής ανάπτυξης αναδεικνύεται η προσαρμογή και θετική ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στον επαγγελματικό τους ρόλο, στο διαρκώς επαναπροσδιοριζόμενο και μεταβαλλόμενο πλαίσιο της εκπαίδευσης και του σχολείου μέσα στο οποίο εργάζονται και πραγματοποιείται η μάθηση. Ως εκ τούτου, έκδηλη καθίσταται η ανάγκη ύπαρξης άρτιου σχεδιασμού καθώς και αντικειμενικής αξιολόγησης των προγραμμάτων δράσεων που αποσκοπούν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τόσο ως επαγγελματίες όσο και ως άτομα. Η ατομική και επαγγελματική κατ' επέκταση βελτίωση, δύναται να επέλθει κατόπιν υποστήριξης των εκπαιδευτικών να είναι αυτόνομοι, να καινοτομούν, να επιχειρούν το καινούριο δίχως ενδοιασμούς και φόβο, κατόπιν έμπρακτης ενθάρρυνσης και θετικής ανατροφοδότησης που θα τους ωθήσει στη θετική ανταπόκριση, επαναπροσδιορισμό και προσαρμογή στις νέες απαιτήσεις, ενισχύοντας παράλληλα το

κύρος και την υπευθυνότητα τους και επιβεβαιώνοντας την πίστη και εμπιστοσύνη στον επαγγελματικό και δεοντολογικό κώδικα των εκπαιδευτικών ως επαγγελματίες παιδαγωγοί (Day, 2003).

Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2018:163), ως αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ορίζεται η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία προσδιορισμού του βαθμού στον οποίο οι διδάσκοντες διαθέτουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματική επιτέλεση του διδακτικού και ευρύτερου εκπαιδευτικού έργου τους. Με άλλα λόγια, οι διαδικασίες της αξιολόγησης αποβλέπουν στην αντικειμενική βελτίωση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών ως επαγγελματίες και κατ' επέκταση ενσωμάτωση της επιδιωκόμενης βελτίωσης στην πράξη του εκπαιδευτικού έργου, με τελικούς ωφελούμενους αποδέκτες τους μαθητές.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οφείλει να διενεργείται στηριζόμενη πάνω σε γενικές θεμελιώδεις αρχές όπως η εγκυρότητα, η αξιοπιστία, η αντικειμενικότητα, η διακριτ(ικ)ότητα, η πρακτικότητα, η οικονομία (Κασσωτάκης, 2013). Εμβαθύνοντας περαιτέρω, ορισμένα απαραίτητα προ-απαιτούμενα για την ορθότερη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θεωρούνται να σεβόμαστε την προσωπικότητα του ατόμου που αξιολογείται, να δίνουμε πρωτίστως έμφαση στην αξιολόγηση ως μέσον βελτίωσης και υποστήριξης του εκπαιδευτικού και του έργου του – αποβάλλοντας τον τιμωρητικό ίσως σκοπό και στιγματισμό της – καθώς και να προσεγγίζεται η όλη διαδικασία ως αναφαίρετο δικαίωμα και όχι ως μέσον πειθάρχησης και εξαναγκασμού (Κασσωτάκης, 2018). Όπως πολύ εύστοχα άλλωστε έχει διατυπώσει ο Γ. Τσίτας (2019:415), οφείλουμε να επιδιώκουμε *«η πραγμάτωση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης να γίνεται με τρόπο που θα μπορούσε όχι μόνο να θεωρείται, αλλά και να είναι όντως ηθικός».*

Το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συνιστά προσφιλή «τόπο διαμάχης», καθώς ποικίλες απόψεις συγκρούονται και τίθενται είτε θετικά ή αρνητικά προσκείμενες. Πάραυτα, δεν χωράει αμφιβολία ότι η αντικειμενική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών κρίνεται αναγκαία, εφόσον επιθυμούμε το πεδίο της εκπαίδευσης να καταστεί εξίσου αποδοτικό και ανταποδοτικό. Ο εκπαιδευτικός, όντας επαγγελματίας στον χώρο της εκπαίδευσης, χρειάζεται να λαμβάνει ανά τακτά χρονικά διαστήματα ανατροφοδότηση, είτε θετική είτε αρνητική, να νιώθει ότι προσφέρει και ότι η προσφορά του αναγνωρίζεται, να ενημερώνεται σχετικά με τον βαθμό στον οποίο έχει επιτύχει το έργο που επιτελεί, έτσι ώστε να είναι σε θέση να διατηρήσει τα θετικά στοιχεία του, να βελτιώσει τις αδυναμίες του, να εξαλείψει ή να περιορίσει τυχόν ελαττώματα, να επαναπροσδιορίσει στόχους και να προσαρμόσει τις διδακτικές μεθόδους του (Κασσωτάκης, 2018). Η αξιολόγηση επίσης, δύναται να συμβάλλει με άμεσο και έμμεσο τρόπο έτσι ώστε να καταστεί ένα σύστημα αξιοκρατικό (ο.π.). Για παράδειγμα, μέσω μιας αντικειμενικής και ταυτόχρονα ηθικής αξιολόγησης, μπορεί να καταστεί δυνατή η αξιοκρατική επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης που θα λάβουν θέσεις ευθύνης. Σε όλα τα προαναφερθέντα προστίθεται και η ενδεχόμενη λειτουργία της αξιολόγησης ως μέσον ανίχνευσης τυχόν επιμορφωτικών αναγκών της εκπαιδευτικής κοινότητας, τόσο σε τοπικό όσο και σε κεντρικό επίπεδο. Συνεπώς, η αξιολόγηση τόσο για λειτουργικούς και πρακτικούς λόγους (προσδιορισμός ποιότητας εκπαίδευσης, αξιοκρατία, κλπ) όσο και για ψυχολογικούς λόγους, ανάγεται ως αναγκαία τόσο για το πεδίο της εκπαίδευσης και της κοινωνίας, όσο και για τους εκπαιδευτικούς τους ίδιους.

Σχέση και σύνδεση αξιολόγησης-επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών

Εξετάσαμε προηγουμένως τον σκοπό της επαγγελματικής ανάπτυξης, πώς ορίζεται και πώς επιτυγχάνεται, καθώς επίσης και τον ορισμό της αξιολόγησης και την αναγκαιότητα της εφαρμογής της. Πώς όμως ανά-γνωρίζεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών; Μήπως συνυφαίνεται στενά με μηχανισμούς της αξιολόγησης; Μήπως η αξιολόγηση των

εκπαιδευτικών συνιστά και έναν τρόπο αναγνώρισης της όποιας ανάπτυξης/εξέλιξης δύναται να επέλθει;

Αποτελεί κοινό μυστικό ότι τόσο η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση ως πρακτικές απόκτησης νέων δεξιοτήτων και γνώσεων, αλλά και η επαγγελματική ανάπτυξη ως όρος γενικότερα, συνδέονται στενά και γόνιμα με την αξιολόγηση. Ιδιαίτερα στη χώρα μας, ήδη από την μεταπολίτευση, εντοπίζεται σε νομοθετικά κείμενα η τάση λειτουργικής σύνδεσης και συσχέτισης της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού με την εν λόγω αξιολόγηση (Φερεσίδη, 2017). Δεν είναι τυχαίο δε, ότι σύμφωνα με σχετική έρευνα της Κ. Φερεσίδη (2017) με τίτλο «Αξιολόγηση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Ελλήνων Εκπαιδευτικών: διερεύνηση του συσχετισμού τους μέσα από νομοθετικά κείμενα από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα», εντοπίζονται νομοθετικά κείμενα που αναφέρονται στην αξιολόγηση, στην επαγγελματική ανάπτυξη, καθώς και στα δύο συνδυαστικά.

Εστιάζοντας στο πιο πρόσφατο νομοθετικό κείμενο περί αξιολόγησης εκπαιδευτικών – Προεδρικό Διάταγμα 152/2013- παρατηρούμε ότι ως σκοπός της αξιολόγησης ορίζεται η ποιοτική βελτίωση τόσο των ίδιων των εκπαιδευτικών, όσο και του παρεχόμενου έργου τους, συνδυαζόμενα με δράσεις επιμόρφωσης που θα ωφελήσουν το σύνολο των εμπλεκομένων στην διαδικασία της εκπαίδευσης, ενώ αναφορά γίνεται και στην έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης με την επερχόμενη αξιολόγηση να συνδέεται ρητά και υπόρρητα με κινητοποίηση και ώθηση των εκπαιδευτικών προς υιοθέτηση μιας κουλτούρας συνεχούς επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης (ο.π.).

Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι η σύνδεση μεταξύ επαγγελματικής ανάπτυξης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του έργου του φαντάζει ως αναμφισβήτητη σταθερά, ως *a priori* μέσον νομιμοποίησης της ίδιας της αξιολόγησης. Ιδιαίτερα για χώρες με εκπαιδευτικό και νομικό πλαίσιο όπως η Ελλάδα, όταν συζητάμε για αξιολόγηση το μυαλό όλων περιστρέφεται γύρω από κρίσεις για θέσεις ευθύνης ή προαγωγή. Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση στην κουλτούρα της εκπαιδευτικής κοινότητας παραπέμπει κυρίως στην αθροιστική αξιολόγηση, δηλαδή το είδος αξιολόγησης που έχει ως βασικό σκοπό τη βάσει δηλωμένων προσόντων που μπορούν να αποδειχθούν κατάταξη σε ιεραρχική σειρά, είτε για λόγους επιλογής σε θέσεις ευθύνης/στελεχών, είτε τη μισθολογική κατάταξη/προαγωγή (Κασσωτάκης, 2018: 164). Πρόκειται συνεπώς για μία περιοδική υπηρεσιακή και ταυτόχρονα ιεραρχική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, καθώς πραγματοποιείται ανά μεγάλα χρονικά διαστήματα και συνηθέστερα από ανώτερους διοικητικούς υπαλλήλους (ο.π.).

Σε έρευνα που διεξήγαγε η Κ. Γιαννούλη (2018) με δείγμα δεκαπέντε διευθυντές σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής, αναδεικνύεται ότι η πλειοψηφία του δείγματος δίνει έμφαση στην κατοχή αυξημένων επιστημονικών προσόντων. Τις τελευταίες δεκαετίες επίσης, παρατηρείται τόσο στην Ελλάδα όσο και παγκοσμίως, μια ανοδική πορεία της αριστείας στην εκπαίδευση (από Πρωτοβάθμια μέχρι Μεταπτυχιακά προγράμματα), που έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση των αξιολογούμενων υποκειμένων στις υψηλά ιεραρχικές θέσεις κατάταξης με ταυτόχρονη μείωση στις αντίστοιχες χαμηλές (Γκότοβου & Γκότοβος, 2017). Συνεπώς, παρατηρούμε μία κυκλοτερή κατάσταση κατά την οποία αποκτηθέντα και δηλωμένα επιστημονικά προσόντα (σεμινάρια, πτυχία, μεταπτυχιακά, κλπ), αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αλληλεπιδρούν και αλληλοσυνδέονται, επηρεάζοντας είτε θετικά είτε αρνητικά τους εκπαιδευτικούς κατά τη σταδιοδρομία τους.

Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις

Πεδίο και habitus κατά τον Bourdieu, βιό-εξουσία κατά τον Foucault

Αποδεχόμενοι τη θεωρία του Γάλλου κοινωνιολόγου Bourdieu αναφορικά με το πεδίο, είμαστε σε θέση να υποστηρίξουμε ότι η εκπαίδευση μιας χώρας συνιστά ένα διακριτό πεδίο του συνολικού πεδίου της κοινωνίας (Bourdieu, 1984). Η εκπαίδευση συνεπώς,

αναπαριστά ένα πεδίο της χώρας δομημένο με σχετικά αυτόνομο τρόπο, το οποίο επικοινωνεί με άμεσο και έμμεσο τρόπο με διάφορα πεδία όπως η κοινωνία, η οικονομία, τα σπορ, κλπ., συνιστώντας παράλληλα έναν χώρο στον οποίο οι συναλλαγές μεταξύ των υποκειμένων που δρουν σε αυτόν παρουσιάζονται ως ρυθμισμένες και καθορισμένες, ενώ τα εν λόγω υποκείμενα συνδέονται και ρυθμίζονται μεταξύ τους με διακριτές, ιεραρχημένες και ιεραρχικές σχέσεις εξουσίας.

Τα *habitus* αποτελούν το σύνολο των προδιαθέσεων και διαμορφωμένων στάσεων, παραδοχών και πεποιθήσεων, τα οποία καθοδηγούν συνειδητά και ασυνείδητα τα υποκείμενα να σκέφτονται, να ενεργούν και να δρουν με συγκεκριμένο τρόπο σε κοινωνικές περιστάσεις στις οποίες παρευρίσκονται (Bourdieu, 1984). Οι παραδοχές αυτές - νοοτροπία των υποκειμένων - ουσιαστικά εγκιβωτίζονται στα υποκείμενα συνειδητά ή ασυνείδητα, από την παιδική κιόλας ηλικία μέσω ερεθισμάτων οικογενειακού, τοπικού ή εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Μέσω των *habitus,* η κοινωνία εντυπώνεται στο άτομο, όχι μόνο στις ψυχικές συνήθειες, αλλά έτι περισσότερο στις σωματικές (Λελεδάκης, 2010 : 400-401). Τα *habitus* λοιπόν, συνεπάγονται σε γερά παγιωμένες εντυπώσεις που αντανακλούν το γενικότερο κοινωνικό-πολιτισμικό κεφάλαιο ενός τόπου ή ενός κοινωνικού χώρου, γεγονός που τα μετατρέπει σε αρκετά ανθεκτικά στην αλλαγή, αφού χαρακτηρίζονται από διάρκεια και αντοχή στον χρόνο.

Από τη μετά-δομιστική σκοπιά του Foucault, η εκπαίδευση λειτουργεί ως μηχανισμός βιό-εξουσίας που θέτει νόρμες και ακολουθεί πρότυπα, αποσκοπώντας στη δημιουργία πειθαρχημένων, υπάκουων και παραγωγικών σωμάτων (Foucault, 2011). Η εκπαίδευση, όπως κι άλλα πεδία της κοινωνίας, συνδεδεμένη με κυρίαρχους θεσμούς και μηχανισμούς διακυβέρνησης και εξουσίας, λειτουργεί ως μηχανισμός βιό-εξουσίας που αναντίρρητα συμβάλλει στην πιο ωφέλιμη και παραγωγική ένταξη και υποταγή των σωμάτων στον σύγχρονο νέο-φιλελεύθερο βίο-πολιτικό καπιταλισμό, θέση που θα ισχυριζόμασταν ότι ισχύει τόσο για το μαθητικό πληθυσμό, όσο και για τους εκπαιδευτικούς τους ίδιους. Δράσεις, πρακτικές καθώς και η εν γένει κοινωνική αναπαραγωγή του χώρου επηρεάζονται από την αλληλεπίδραση μεταξύ *habitus*, περιορισμών, δυνατοτήτων και ευκαιριών που διαμορφώνει κάθε φορά ο χώρος ως ένα ιδιαίτερο πεδίο έξεων (Ζαϊμάκης, 2009 : 346), καθώς και ως μηχανισμός βιό-εξουσίας.

Μέσα πειθάρχησης του αλληλοδιδακτικού σχολείου

Κατά τον 18ο και 19ο αιώνα, εξαιτίας της επέκτασης των καταπιεστικών μηχανισμών, το ανθρώπινο σώμα τόσο ως έννοια όσο και ως αντικείμενο, καθίσταται κυρίαρχο μέλημα της κεντρικής εξουσίας, αποσκοπώντας στην πειθάρχηση και στην υπακοή του, καθώς επίσης και στην αύξηση και μεγιστοποίηση της χρησιμότητας, ωφελιμότητας και παραγωγικότητας του. Το σώμα, πλέον εύπλαστο και υπόδουλο στις νέες πολιτικές, μετατρέπεται σε εργαλείο της εξουσίας, στηριζόμενο σε μηχανισμούς συστηματικής πειθάρχησης (Τζάρτζας, 2008).

Στο ήδη αποστειρωμένο περιβάλλον του αλληλοδιδακτικού σχολείου της εποχής, προστίθεται ο μηχανισμός της σειράς, που ουσιαστικά αποσκοπεί σε κατάταξη κι έλεγχο των μαθητικών σωμάτων, η κανονιστική κύρωση που πειθαρχεί οτιδήποτε αποκλίνει από τον κανόνα, ο ρόλος τους γραμμικού χρόνου που μέσω της οργάνωσης του προωθούνται κοινωνικοί κανόνες, νόρμες, και νομιμοποίηση εξουσιαστικών δομών (Τζάρτζας, 2008). Ο πιο σημαντικός μηχανισμός πειθάρχησης ωστόσο αναδεικνύεται η εξέταση. Η εξέταση λειτουργεί ως ένας μηχανισμός επιτήρησης, ο οποίος οδηγεί από τη μια μεριά στην απόκτηση ικανοτήτων, αλλά ταυτόχρονα ιεραρχεί και τιμωρεί, δημιουργώντας διαφάνεια (Τζάρτζας, 2008 : 333). Η εξουσία ενσωματώνεται στην εξέταση, διότι εγκλωβίζει το υποκείμενο σε έναν «αντικειμενικό» μηχανισμό αξιολόγησης, ο οποίος ακριβώς αποκρύβει την εξουσία, ενώ με τη βοήθεια της εξέτασης επιτυγχάνεται η μέγιστη δυνατή εκμετάλλευση των δυνάμεων, του χρόνου, της συνεχούς αύξησης των ικανοτήτων και τέλος, της ιεράρχησης και της επιλογής (ο.π.). Το σώμα ουσιαστικά αντιμετωπίζεται ως «μηχανή», στοχεύοντας στην αύξηση των ικανοτήτων του, την απόσπαση των δυνάμεων

του, την ανάπτυξη της χρησιμότητας και της ευπείθειας του, την ένταξη του σε αποτελεσματικά και οικονομικά συστήματα ελέγχου της καπιταλιστικής κοινωνίας (Ζαϊμάκης, 2015 : 119).

Με λίγα λόγια, παρατηρούμε την αντιμετώπιση του μαθητικού σώματος μέσα στο πεδίο της εκπαίδευσης με συγκεκριμένα μέσα πειθάρχησης, ένα είδος βιό-εξουσίας που ασκείται και θέτει πρότυπα, κανόνες, νόρμες, συντελώντας με αυτόν τον τρόπο στη δημιουργία, χάραξη και θεμελίωση *habitus* στα υποκείμενα. Άραγε, με παρόμοιο τρόπο δε λειτουργεί και η κεντρική εκπαιδευτική ηγεσία προς τους εκπαιδευτικούς; Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν διαμορφώσει *habitus* που συνδέονται άμεσα με την επαγγελματική ανάπτυξη και αξιολόγηση τους, αναγκαζόμενοι να πειθαρχήσουν σε ένα κεντρικό, άτυπο και τυπικό μηχανισμό βιό-εξουσίας, που προωθεί και συντηρεί την απόκτηση και συγκέντρωση προσόντων που δύνανται να αξιολογηθούν θετικά προς επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών; Τα μέσα πειθάρχησης που εισήχθησαν επί αλληλοδιδακτικού σχολείου, διαμορφωμένα και προσαρμοσμένα κατάλληλα στις απαιτήσεις της εποχής και τις ανάγκες του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος, αποτελούν κομμάτι της σύγχρονης εκπαιδευτικής αξιολόγησης και της αναπόσπαστης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Συζήτηση

Κατόπιν αναδρομής, θεώρησης και ενδελεχούς εξέτασης βιβλιογραφικών αναφορών επιστημονικού κύρους που αναζητήθηκαν μέσω έγκριτων πηγών, αναδεικνύεται εύκολα η έννοια και η σημασία τόσο της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, όσο και του εκπαιδευτικού του ίδιου ως επαγγελματία του χώρου, καθώς επίσης τονίζεται η αναγκαιότητα εφαρμογής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, με βασική πάντα προϋπόθεση την τήρηση δεοντολογικών κωδίκων, την ύπαρξη διαφάνειας και αξιοκρατίας, καθώς και την αποδοχή της από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Ως κεντρικό εύρημα της εργασίας αυτής αναδεικνύεται η άρρηκτη σύνδεση μεταξύ επαγγελματικής ανάπτυξης και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, μιας αξιολόγησης όμως που αναδεικνύεται να λειτουργεί παράλληλα ως μηχανισμός βιό-εξουσίας που ωθεί τους εκπαιδευτικούς σε πειθάρχηση με πρότυπα και νόρμες και υιοθέτηση συγκεκριμένων *habitus*, ώστε να επιτευχθεί η επαγγελματική εξέλιξη τους.

Τη σύγχρονη εποχή, η έννοια του εκπαιδευτικού έχει αποκολληθεί από τη μονομέρεια του λειτουργού και της παραδοσιακής αυθεντίας, με τον σύγχρονο εκπαιδευτικό πλέον να αντιμετωπίζεται ως επαγγελματίας όπως κάθε άλλος εργαζόμενος σε οποιοδήποτε εργασιακό τομέα. Αυτομάτως λοιπόν, ο εκπαιδευτικός ταυτίζεται με κάποια επερχόμενη ανάπτυξη και εξέλιξη, όπως κάθε επαγγελματίας στον τομέα του. Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού απαντά κυρίως στη βελτίωση του ίδιου μέσω απόκτησης νέων, χρήσιμων και εξειδικευμένων δεξιοτήτων και γνώσεων, έχοντας διπλό αντίκτυπο: αφενός η βελτίωση του εκπαιδευτικού ωφελεί την παρεχόμενη μάθηση, δηλαδή η βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου δρα προς όφελος των μαθητών και της κοινωνίας ευρύτερα, αφετέρου η απόκτηση νέων, εξειδικευμένων προσόντων δρα προς όφελος του ίδιου του εκπαιδευτικού, τόσο μισθολογικά όσο και ιεραρχικά.

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ωστόσο, πρέπει κάπως να αναγνωρίζεται, να αξιοποιείται και να ανταμείβεται. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συνιστά μία οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία επιχειρείται να προσδιοριστεί κατά πόσο και σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν τα κατάλληλα προσόντα και επιτελούν αποτελεσματικά το έργο τους. Ως εκ τούτου, η αξιολόγηση δύναται να λειτουργήσει ως «μεσάζοντας» στην αναγνώριση της όποιας ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Δε θα ήταν άτοπο να υποστηρίξουμε ότι αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη της εκπαιδευτικής κοινότητας βαδίζουν στο ίδιο μονοπάτι, καθώς εντοπίζεται ισχυρή σύνδεση μεταξύ τους, γεγονός που καταδεικνύεται έντονα και από το πλέον πρόσφατο Προεδρικό Διάταγμα (152/2013) περί αξιολόγησης εκπαιδευτικών.

Ο όρος της αξιολόγησης ωστόσο, πολύ συχνά συνυφαίνεται (καλώς ή κακώς) με την έννοια της εξέτασης. Ακόμη και απαλλαγμένη από τον «τιμωρητικό» της στιγματισμό, η αξιολόγηση επιφέρει είτε θετικές (προαγωγή, θέσεις ευθύνης, μισθολογική ανέλιξη, κλπ) ή αρνητικές συνέπειες (στασιμότητα, μη κατάληψη θέσεων ευθύνης, κλπ) στους αξιολογούμενους εκπαιδευτικούς. Υπό αυτήν τη σκοπιά, δηλαδή τη θεώρηση της αξιολόγησης ως είδος εξέτασης ή αποτελούμενη από επιμέρους εξετάσεις, η αξιολόγηση ενσωματώνει και αναδεικνύει χαρακτηριστικά της εξέτασης όπως αυτή πρώτο-εισήχθη στο αλληλοδιδακτικό σχολείο του 19ου αιώνα, δηλαδή ως ένα είδος μηχανισμού πειθάρχησης, επιτήρησης και εξέλιξης, ο οποίος ναι μεν συμβάλλει στην απόκτηση ικανοτήτων, δεξιοτήτων και προσόντων, από την άλλη δε ιεραρχεί, κατατάσσει, εγκρίνει, απορρίπτει, δημιουργεί μια «σχετική» διαφάνεια και αξιοκρατία που αντικειμενικά αντανακλά και προωθεί την κυρίαρχη εκπαιδευτική κουλτούρα όπως αυτή οικοδομείται, συντηρείται και προβάλλεται από την εκάστοτε κεντρική εξουσία. Υπό το πρίσμα της εξέτασης, η εκπαιδευτική αξιολόγηση ανάγεται σε μια «αντικειμενική» αξιολόγηση που υποθάλπτει την εξουσία μέσω πειθάρχησης των σωμάτων σε ένα αέναο κυνήγι μεγιστοποίησης της παραγωγικότητας, της χρησιμότητας και της τυφλής υποταγής σε ολοένα αυξανόμενα εργασιακά προσόντα.

Όπως μελετήσαμε και στις προηγούμενες σελίδες, η εκπαίδευση σύμφωνα με τον Foucault λειτουργεί ως μηχανισμός βιό-εξουσίας, ενώ κατά τον Bourdieu η εκπαίδευση αποτελεί ένα διακριτό, σχετικά αυτόνομο πεδίο της κοινωνίας, μέσα στο οποίο τα δρώντα υποκείμενα αναπτύσσουν, παγιώνουν και υιοθετούν συγκεκριμένα *habitus*, δηλαδή πεποιθήσεις και μία νοοτροπία που αδειοδοτεί σκέψεις και δράσεις. Θα μπορούσαμε δόκιμα να ισχυριστούμε λοιπόν, βάσει των θεωριών των δύο κοινωνιολόγων, ότι η αξιολόγηση ως μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή ως υπό-πεδίο του πεδίου της εκπαίδευσης, λειτουργεί ως μηχανισμός βιό-εξουσίας που θέτει κοινωνικές νόρμες, ωθώντας άμεσα και έμμεσα τους εκπαιδευτικούς σε πειθάρχηση με τα νέα αναδυόμενα και πολύ-επίπεδα πρότυπα. Με άλλα λόγια, ο ρόλος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται διττός: από τη μία λειτουργεί ως μηχανισμός βιό-εξουσίας, ως μέσο πειθάρχησης που ωθεί τους εκπαιδευτικούς σε μια διαρκή «παραγωγική ανησυχία» προς αποφυγήν της στασιμότητας, βελτίωση των ίδιων, του έργου τους και απόκτηση προσόντων, από την άλλη ανάγεται σε μορφή εξεταστικού μηχανισμού, βάσει του οποίου αναγνωρίζεται, εγκρίνεται ή απορρίπτεται η οποιαδήποτε επαγγελματική ανάπτυξη ή μη, των εκπαιδευτικών.

Συμπεράσματα

Ως στόχος αυτής της εργασίας τέθηκε η ανάδειξη της άρρηκτης σύνδεσης μεταξύ επαγγελματικής ανάπτυξης και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών υπό ένα κοινωνιολογικό πρίσμα.

Πιο συγκεκριμένα, κατόπιν εκτενούς βιβλιογραφικής ανασκόπησης, καταλήγουμε ότι ως απώτερος σκοπός της επαγγελματικής ανάπτυξης ανάγεται η προσαρμογή και θετική ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στον επαγγελματικό τους ρόλο ενώ η αξιολόγηση, εφόσον εφαρμόζεται με αξιοκρατία και ηθικότητα, ανάγεται ως αναγκαία τόσο για λειτουργικούς όσο και για ψυχολογικούς λόγους, την ίδια στιγμή που επιτελεί διπλό ρόλο: αφενός ως μηχανισμός βιό-εξουσίας του πεδίου της εκπαίδευσης ωθεί τους εκπαιδευτικούς σε πειθάρχηση με νέα πρότυπα, συνεχή βελτίωση, απόκτηση προσόντων και υιοθέτηση νέων *habitus,* αφετέρου ως μορφή εξεταστικού μηχανισμού αναγνωρίζει όποια επαγγελματική ανάπτυξη ή μη, κατατάσσοντας σε ιεραρχική σειρά. Η σύνδεση επαγγελματικής ανάπτυξης και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ουσιαστικά νομιμοποιεί τη δεύτερη στις συνειδήσεις, εντοπίζοντας έναν «φαύλο κύκλο» κατά τον οποίο επαγγελματική ανάπτυξη και αξιολόγηση συνδέονται άρρηκτα.

Με άλλα λόγια, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός ωθείται σε οικοδόμηση και υιοθέτηση συγκεκριμένων *habitus* που ανταποκρίνονται και αντανακλούν στο κοινωνικό-πολιτισμικό

κεφάλαιο της επαγγελματικής του ιδιότητας, επιβεβαιώνοντας ταυτόχρονα τη ρητή και υπόρρητη εξουσία που αναβλύζει και χαρακτηρίζει τις διεργασίες της αξιολόγησης, που νομιμοποιείται στο βωμό της επαγγελματικής ανάπτυξης. Αλλάζει η ταυτότητα του σύγχρονου εκπαιδευτικού; Παρατηρείται παλινδρόμηση υποκειμένων ανάμεσα σε διαφορετικές ταυτότητες; Μήπως πλέον εντοπίζεται ένα νέο είδος εκπαιδευτικού ή με όρους του Maffesoli (1996), ένα είδος νεό-φυλής; Τα ερωτήματα αυτά, παρότι επίκαιρα και βαθυστόχαστα, ξεπερνούν τον ορίζοντα αυτής της εργασίας, την ίδια ώρα που ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται να επιτελέσει το λειτούργημα του ηθικά, αποφεύγοντας να καταστεί ένας σύγχρονος «Φάουστ» της πολύ-επίπεδης και πολύ-παραγοντικής εξίσωσης της σύγχρονης μετά-μοντέρνας εκπαίδευσης.

Αναφορές

Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste.* USA : Harvard University Press

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της διά βίου μάθησης.* (μτφ. Βακάκη, Α.) Αθήνα: Τυπωθήτω

Foucault, M. (2011) [1976]. *Η ιστορία της σεξουαλικότητας: Ι. Η βούληση για γνώση*, (μτφρ. Τ. Μπέτζελος), Αθήνα: Πλέθρον

Hargreaves, D. (1994). The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, 10(4) (pp. 423 – 438).

Maffesoli, M. (1996). *The Time of the Tribes. The Decline of Individualism in Mass Society.* London: SAGE

U.N.E.S.C.O. (2015). *Teacher Policy Development Guide* (launched during 38th UNESCO General Conference). Paris : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Retrieved 07 February, 2021 from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235272

Γιαννούλη, Κ. (2018). «Η συνέντευξη ως φάση στη διαδικασία αξιολόγησης στην επιλογή ανθρώπινου δυναμικού. Η περίπτωση επιλογής Δ/ντών Β/θμιας Εκπαίδευσης». *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης - Πρακτικά του Β΄ Επιστημονικού Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές»,* Τόμος 2, Τεύχος (4), 11-13 Μαΐου 2018, (σσ. 411-421). Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης. Ανακτήθηκε στις 08/02/2021 από www.eletea.gr

Γκότοβου, Α. & Γκότοβος, Α. (2018). «Η κοινωνική αξιολόγηση των επιδόσεων: το φαινόμενο της γενικευμένης αριστείας». *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης - Πρακτικά του Β΄ Επιστημονικού Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές»,* Τόμος 2, Τεύχος (4), 11-13 Μαΐου 2018, (σσ. 93-116). Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης. Ανακτήθηκε στις 08/02/2021 από www.eletea.gr

Ζαϊμάκης, Γ. (2009). «Κοινωνικός χώρος και ετεροτοπία: δικτυακές κοινότητες και αντιθετικές τεχνοπολιτικές στον κυβερνοχώρο». Στο Μ. Σπυριδάκης (επιμ.) *Μετασχηματισμοί του χώρου: κοινωνικές και πολιτισμικές διαστάσεις*. Αθήνα : Νήσος, σ. 341-371

Ζαϊμάκης, Γ. (2015). «Θεωρητικά ρεύματα και προσεγγίσεις στην κοινωνιολογία του αθλητισμού». Στο Γ. Ζαϊμάκης και Ε. Φουρναράκη (επιμ.). *Κοινωνία και αθλητισμός στην Ελλάδα: Κοινωνιολογικές και ιστορικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σσ. 89-130.

Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές.* Αθήνα: Γρηγόρη

Κασσωτάκης, Μ. (2018). *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.* Αθήνα: Γρηγόρη

Λελεδάκης, Κ. (2010). «Η Θεωρία του Π. Bourdieu για την Κοινωνία και τη Νεωτερικότητα». Στο Σ. Κονιόρδος (επιμ.), *Κοινωνική Σκέψη και Νεωτερικότητα*, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 397-415.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). «Η ταυτότητα του δασκάλου: Λειτουργός ή Επαγγελματίας;» Στο Αλεξιάδης, Μ. (επιμ.). *Θητεία*. Αθήνα: ΕΚΠΑ

Ματσαγγούρας, Η. & Φερεσίδη, Κ. (2019). «Επαγγελματική Μάθηση, Ανάπτυξη και Ταυτότητα Εκπαιδευτικών: Επαγγελματισμός και Συλλογική Διαχείριση Επαγγελματικής Αυτονομίας». Στο Ματσαγγούρας, Η. *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, επαγγελματική ανάπτυξη και διαμορφωτική αξιολόγηση του έργου τους*. (σσ. 104-161). Αθήνα: Γρηγόρη

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση.* Αθήνα : Τυπωθήτω

Τζάρτζας, Γ. (2008). «Αλληλοδιδακτικό σχολείο: το σώμα στην εκπαίδευση». Στο Μ. Πουρκός (επιμ.). *Ενσώματος νους, πλαισιοθετημένη γνώση και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg-Δαρδανός, σσ. 327-336.

Τσίτας, Γ. (2019). *Ηθική και εκπαιδευτική αξιολόγηση: μια προσπάθεια θέσπισης ηθικών αρχών για την εκπαιδευτική αξιολόγηση στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα.*(Διδακτορική διατριβή, Φ.Π.Ψ. – Ε.Κ.Π.Α). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων Πέργαμος (κωδ. 2866422)

Φερεσίδη, Κ. (2017). «Αξιολόγηση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Ελλήνων Εκπαιδευτικών: διερεύνηση του συσχετισμού τους μέσα από τα νομοθετικά κείμενα από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα». Στο Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.) *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης – Πρακτικά του Α΄ Επιστημονικού Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης «Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες τάσεις, διλήμματα και προοπτικές», 28-29 Μαΐου 2016* (σσ. 588-607). Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης. Ανακτήθηκε στις 07/02/2021 από www.eletea.gr

Η πολιτική για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση ως ανασταλτικός παράγοντας για την κοινωνική κινητικότητα: η περίπτωση της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων

Καραμητόπουλος Θεόδωρος,
Δάσκαλος, ΜΔΕ Επιστήμες της Αγωγής, ΜΔΕ Ειδικής Αγωγής
t.kar@live.com

Περίληψη

Την τελευταία δεκαετία παρατηρείται εντατικοποίηση των προσπαθειών όλων των κυβερνήσεων να επιβάλλουν ένα σύστημα αξιολόγησης στην εκπαίδευση σε δύο πυλώνες: αυτοαξιολόγηση σχολείων και αξιολόγηση εκπαιδευτικών. Η γενική εικόνα οριοθετείται από αποσπασματικές προσπάθειες επιβολής, οι οποίες εκκινούν με πολιτική βούληση και τερματίζονται με την εναντίωση της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η Υπουργική Απόφαση (ΥΑ) υπ' αριθμ. 6603/ΓΔ4 - ΦΕΚ 140/Β/20-1-2021 οριοθετεί το πλαίσιο της πιο πρόσφατης προσπάθειας, όπως αποφασίστηκε από την πολιτική ηγεσία άνευ διαλόγου με την εκπαιδευτική κοινότητα. Οι νέες ρυθμίσεις αντιμετωπίζονται από την εκπαιδευτική κοινότητα ως αποτέλεσμα εξωτερικών πιέσεων διεθνών οργανισμών (ΟΟΣΑ, ΕΕ), χωρίς να εντάσσονται στο πλαίσιο μακροπρόθεσμου εθνικού σχεδίου για την εκπαίδευση. Συνεχείς αλλαγές στην εκπαιδευτική και εργατική νομοθεσία δεν επιτρέπουν τη δημιουργία ομαλού κλίματος στην εκπαίδευση. Η πρόοδος στην αναζήτηση κοινού τόπου για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα αργή. Αντικείμενο της εργασίας είναι η κριτική προσέγγιση της παραπάνω ΥΑ με έμφαση στα δεδομένα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Σκοπός της έρευνας είναι η ανάδειξη του ανασταλτικού αποτελέσματος της αξιολογικής διαδικασίας για την κοινωνική κινητικότητα, η οποία τροφοδοτείται από τη λειτουργία ενός δημοκρατικού εκπαιδευτικού συστήματος. Από την κριτική επεξεργασία της ΥΑ διαπιστώνεται πως η επιχειρούμενη κατηγοριοποίηση των σχολείων ενδέχεται να οδηγήσει σε κατηγοριοποίηση του μαθητικού πληθυσμού, αύξηση της ευαλωτότητας και τελικά υποχώρηση του δημοκρατικού-κοινωνικού προσήμου της εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, εκπαιδευτική πολιτική, κοινωνική κινητικότητα

Εισαγωγή

Μεταπολιτευτικά, η πολιτική ηγεσία της εκπαίδευσης επιλέγει την προώθηση νομοθετικών ρυθμίσεων για την υιοθέτηση ενός συστήματος αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών χωρίς ουσιαστικό διάλογο με την εκπαιδευτική κοινότητα. Η νέα προσπάθεια εισαγωγής διαδικασιών αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων προσκρούει στο αποτύπωμα του μοναδικού βιωμένου -αρνητικού- παραδείγματος αξιολόγησης στον χώρο της εκπαίδευσης από την ίδρυση του νέου ελληνικού κράτους: εκείνου της δράσης του Επιθεωρητή (Καραμητόπουλος, 2017). Ο μονοπρόσωπος θεσμός του Επιθεωρητή συμπύκνωσε το σύνολο μιας αυταρχικής και αντιδημοκρατικής δραστηριότητας, η οποία τερματίστηκε μέσω μεταρρυθμίσεων με έντονα δημοκρατικό πρόσημο (Κυρίδης, Μότα, Μυσιρλή & Τουρτούρας, 2018). Δεν υπήρξε διάδοχη κατάσταση ως προς τη δράση ενός προσώπου-αξιολογητή, αλλά δημιουργήθηκε ακούσια στην εκπαίδευση ένα άλλο πλαίσιο εποπτείας: η λειτουργία των σχολικών μονάδων πραγματώνεται σε ένα πλαίσιο δράσης και προγραμματισμού, που παρακολουθείται μέσω της συγκεντρωτικής γραφειοκρατικής δομής του εκπαιδευτικού συστήματος (Καραμητόπουλος, 2017). Ωστόσο, η συλλογική αποτυχία επίτευξης συμφωνίας για την αξιολόγηση εξακολουθεί να προκαλεί κλυδωνισμούς στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Ως προς την αυτοαξιολόγηση των σχολείων, κομβικό σημείο των κυβερνητικών προσπαθειών της τελευταίας δεκαετίας υπήρξαν ρυθμίσεις του 2013 (ΥΑ 15/03/2013, Εγκύκλιος Γ1/190089/10-12-2013) στις οποίες γινόταν λόγος για εμπέδωση πνεύματος αυτοαξιολόγησης στα σχολεία. Ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, με τη διαδικασία του Προεδρικού Διατάγματος 152/2013 εκκίνησε για πρώτη φορά μεταπολιτευτικά εφαρμογή διαδικασίας αξιολόγησης όλων των ανώτερων και ανώτατων στελεχών του εκπαιδευτικού συστήματος ως και τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Η προπαρασκευή του εγχειρήματος απαντάται ήδη από το 2010 (Ν.3848/2010) και η κατάληξή του στην κατάργηση των εκκρεμουσών διαδικασιών το 2015.

Η πολιτική-κυβερνητική αλλαγή του 2019 οδήγησε στην αναβίωση των προσπαθειών της διετίας 2013-2014. Το νέο πλαίσιο για την αυτοαξιολόγηση των σχολείων ορίστηκε στην ΥΑ υπ' αριθμ. 6603/ΓΔ4-ΦΕΚ 140/Β/20-1-2021 με θέμα: «*Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο*». Η ΥΑ αποτελεί κατάληξη των ρυθμίσεων: α) του Ν.4547/2018 (αναδιοργάνωση δομών υποστήριξης της εκπαίδευσης) σχετικά με τον προγραμματισμό και την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών μονάδων (άρθρο 47) και β) της προσθήκης του άρθρου 47Α στον Ν.4547/2018, στο οποίο περιλαμβάνεται σχετική εξουσιοδοτική διάταξη προς τον Υπουργό Παιδείας για έκδοση ΥΑ που ρυθμίζει όλα τα επιμέρους ζητήματα για την αξιολόγηση (με τον Ν.4692/2020, άρθρο 34). Διαπιστώνει κανείς μια συνέχεια στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής υπό την έννοια της σταδιακής διαμόρφωσης ενός νέου πλαισίου για την αξιολόγηση μετά την εγκατάλειψη της διαδικασίας το 2015. Αξιοσημείωτο είναι ότι η προσπάθεια της νέας κυβέρνησης εκκινεί από ρύθμιση της προηγούμενης (διαφορετικού πολιτικού χώρου) κυβέρνησης (Ν.4547/2018). Σε κάθε περίπτωση, η προώθηση διαδικασιών ποσοτικών μετρήσεων -εν πολλοίς άγνωστες στον εκπαιδευτικό χώρο- θα επιφέρουν μια πρωτοφανή κατηγοριοποίηση των σχολικών μονάδων ως προς την επάρκειά τους να φέρουν σε πέρας το εκπαιδευτικό τους έργο.

Σκοπός της εργασίας είναι η κριτική προσέγγιση του πρόσφατου πλαισίου για την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Τέθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

Οι ελλείψεις στα σχολεία, η διαχείριση των οποίων ανήκει διαχρονικά στην κεντρική ηγεσία-διοίκηση (στελέχωση δομών και υπηρεσιών, προμήθεια υλικοτεχνικού εξοπλισμού και δημιουργία υποδομών, χρηματοδότηση και άλλοι πόροι), θα πιστωθούν στις σχολικές μονάδες και με ποιες συνέπειες γι' αυτές;

Ο χαρακτηρισμός των σχολείων σε «*επαρκή*» και «*ανεπαρκή*» θα επιφέρει έναν de facto διαχωρισμό του μαθητικού πληθυσμού και θα μεταβάλλει τις δυνατότητες της εκπαίδευσης να δράσει αντισταθμιστικά, περιορίζοντας εν τέλει την κοινωνική κινητικότητα;

Για τη διερεύνηση των ερωτημάτων, επιλέχθηκε η επεξεργασία της παραπάνω ΥΑ για την αυτοαξιολόγηση, η οποία δεν έτυχε θετικής αποδοχής από τη σχολική κοινότητα (Δ.Ο.Ε., 2021). Η διαδικασία επιβραδύνθηκε και εν τέλει ακυρώθηκε στην πράξη, με το σύνολο σχεδόν των σχολείων της χώρας να απέχει από τις σχετικές διαδικασίες της ΥΑ (δημιουργία ομάδων εργασίας κ.ά.).

Κυρίως μέρος

Μέθοδος της έρευνας

Για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκε η Κριτική Ανάλυση Λόγου (ΚΑΛ), η οποία δεν αποτελεί μονοδιάστατη επιλογή, αλλά ενέχει πλήθος παραλλαγών και προσεγγίσεων (Διαμαντής, 2016). Στην παρούσα προσπάθεια, μέσω του μεθοδολογικού εργαλείου της ΚΑΛ επιχειρείται ο εντοπισμός των μηνυμάτων του λόγου (discourse) του εκπαιδευτικού νομοθέτη αναφορικά με μηνύματα που εντοπίζονται στο κείμενο της ΥΑ. Τα μηνύματα αυτά είναι πολλές φορές λανθάνοντα, απαιτούν καλή γνώση των δεδομένων και της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος και αφορούν συνέπειες και προβληματισμούς που απορρέουν από τις νέες ρυθμίσεις.

Όπως αναφέρει ο Διαμαντής (2016), ο λόγος αποτελεί κοινωνική πρακτική, η οποία εμπεριέχει μια διαλεκτική σχέση μεταξύ ενός συγκεκριμένου επικοινωνιακού γεγονότος και των θεσμών, των κοινωνικών δομών και των καταστάσεων που το πλαισιώνουν. Η αλληλεπίδραση επικοινωνιακού γεγονότος με τους παράγοντες αυτούς είναι δεδομένη. Στην περίπτωση του άρθρου, το επικοινωνιακό γεγονός είναι η εισαγωγή της ΥΑ για την αυτοαξιολόγηση ως πρώτου βήματος για την εισαγωγή ενός νέου συστήματος αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Η εισαγωγή της ΥΑ δεν μπορεί να προσεγγιστεί χωρίς να μελετηθεί ο αντίκτυπός της στους θεσμούς της εκπαίδευσης, της κοινωνίας και της επικαιρότητας.

Διαδικασία της έρευνας

Στην ΥΑ σκοπός της όλης διαδικασίας νοείται η συνεχής βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου από το μικροεπίπεδο (σχολική μονάδα) στο μακροεπίπεδο (εκπαιδευτικό σύστημα), δηλαδή μέσω μιας επαγωγικής διαδικασίας διάχυσης από επιμέρους μονάδες σε ολόκληρο το φάσμα του εκπαιδευτικού συστήματος (άρθρο 1). Ήδη από την αρχή, η ΥΑ παραλείπει να διευκρινίσει ποιος θα αξιολογήσει τους εμπλεκόμενους (εκπαιδευτικούς, διευθυντές σχολείων, Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου), γεγονός που επαγγέλλεται την έλευση νέων ρυθμίσεων για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, με μια σοβαρή υπόθεση την παρακολουθηματική εφαρμογή του ΠΔ 152/2013. Ως προς τους επιμέρους στόχους, ξεχωρίζει εκείνος της διαμόρφωσης κουλτούρας αξιολόγησης στη σχολική κοινότητα, διατύπωση που εμμέσως πλην σαφώς αναγνωρίζει το σχετικό έλλειμμα και επαναλαμβάνεται σε πολλά νομοθετήματα (λ.χ. Εγκύκλιος Γ1/190089/10-12-2013).

Η ΥΑ ορίζει την εσωτερική αξιολόγηση ως διαρκή και δυναμική διαδικασία καθολικής συμμετοχής για τον εντοπισμό των θετικών σημείων, των αδυναμιών και των αναγκών κάθε σχολικής μονάδας ως προς την επιτέλεση του εκπαιδευτικού της έργου (άρθρο 1). Η διαδικασία θεμελιώνεται στη συστηματική συλλογή στοιχείων από ποικιλία πηγών, γεγονός που δίνει έμφαση στη διοικητική λειτουργία του σχολείου και επιβαρύνει σημαντικά το έργο των εκπαιδευτικών.

Στο άρθρο 2 γίνεται λόγος περί υποχρεωτικού συλλογικού προγραμματισμού των σχολικών μονάδων με τρόπο που αγνοεί ότι ανάλογος προγραμματισμός υφίσταται ήδη και υλοποιείται κάθε χρόνο από τις σχολικές μονάδες μέσω διαδικασιών του Συλλόγου Διδασκόντων. Κρίσιμα σημεία αποτελούν η μετακύλιση της ευθύνης για την υλοποίηση της εσωτερικής αξιολόγησης στο πρόσωπο του Διευθυντή σχολικής μονάδας, όπως είχε γίνει στην αντίστοιχη προσπάθεια του 2013-2014, ρύθμιση που τον τοποθετεί μεταξύ των διοικητικών καθηκόντων του και των αντιδράσεων των εκπαιδευτικών των σχολείων. Αναδεικνύεται έτσι ένας διαμεσολαβητικός ρόλος για τους Διευθυντές των σχολείων, ο οποίος δύσκολα μπορεί να επιτύχει σε συνθήκες έντασης που δημιουργεί η εισαγωγή διαδικασιών άγνωστων ως προς το περιεχόμενο και τον τελικό σκοπό τους. Στο ίδιο άρθρο γίνεται η περιγραφή μιας γραφειοκρατικής διαδικασίας εκτεινόμενης σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους με τελικό στόχο τη σύνταξη Έκθεσης Εσωτερικής Αξιολόγησης προς κατάθεση στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Η τύχη εκθέσεων στην εκπαίδευση κατά το παρελθόν υπήρξε τουλάχιστον προβληματική. Ιστορικά, οι αξιολογικές εκθέσεις των Επιθεωρητών κατά τους 19ο και 20ο αιώνες λειτούργησαν ως τεκμήρια καταλληλότητας φρονημάτων, κοινωνικής εικόνας και πολιτικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών (Καραμητόπουλος, 2017˙ Κυρίδης, Μότα, Μυσιρλή & Τουρτούρας, 2018). Αλλά και η τύχη των αποτιμητικών ετήσιων εκθέσεων των Σχολικών Συμβούλων από το 1982 και εξής παραμένει άγνωστη (Καραμητόπουλος, 2016). Έτσι, ζητούμενο αποτελεί η ουσιαστική αξιοποίηση των εκθέσεων που ορίζει η ΥΑ στα άρθρα 6 και 7 για την εξωτερική αξιολόγηση των σχολείων από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου και όχι η υποβάθμισή τους ως διοικητική υποχρέωση.

Η ΥΑ ορίζει τρεις (3) βασικές λειτουργίες της σχολικής μονάδας: «*Παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία*», «*Διοικητική λειτουργία*», «*Επαγγελματική ανάπτυξη των*

εκπαιδευτικών», οι οποίες αναλύονται σε επιμέρους θεματικούς άξονες, που με τη σειρά τους περιγράφονται σε δείκτες (άρθρο 3). Οι θεματικοί άξονες βαθμολογούνται σε τετράβαθμη κλίμακα: 1=μη επαρκής λειτουργία, με αρκετά σημεία προς βελτίωση, 2=επαρκής λειτουργία με κάποια σημεία προς βελτίωση, 3=καλή λειτουργία με ελάχιστα σημεία προς βελτίωση, 4=εξαιρετική λειτουργία. Εύλογα δημιουργείται το ερώτημα τι επιπτώσεις δύναται να έχει η ανωτέρω κατηγοριοποίηση των σχολικών μονάδων, ιδιαίτερα για εκείνες που θα βαθμολογηθούν με βαθμό 1, ως προς την ίδια τους την υπόσταση (π.χ. αιτιολογία συγχώνευσης), τη χρηματοδότησή τους (λιγότεροι πόροι) και την εξέλιξη των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτές σε διοικητικό (ιεραρχίας) και μισθολογικό επίπεδο, ακόμα και της ίδιας της εργασιακής τους σχέσης.

Εκτός των παραπάνω, στο άρθρο 3 παρουσιάζονται ονομαστικά οι δείκτες κάθε θεματικού άξονα, η μελέτη των οποίων δημιουργεί σειρά ερωτημάτων. Παρακάτω, επιχειρείται σύντομος κριτικός σχολιασμός των επιμέρους δεικτών της ΥΑ.

Η «*Παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία*» διακρίνεται σε 8 θεματικούς άξονες με επιμέρους δείκτες για κάθε έναν από αυτούς. 1. Διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση με επιμέρους δείκτες: α) Προγραμματισμός διδακτικού έργου: όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ανάλογος σχεδιασμός υφίσταται ήδη στα σχολεία. Ωστόσο, ο εν λόγω δείκτης είναι κρίσιμος, καθώς κάθε σχολική μονάδα καλείται να αξιολογηθεί για θέματα, η διαχειριστική ευθύνη των οποίων δε βρίσκεται στην ίδια, αλλά στη διοίκηση της εκπαίδευσης και εν πολλοίς στις αποφάσεις της πολιτικής ηγεσίας: η μη έγκαιρη στελέχωση σχολείων με εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων (δασκάλων, καθηγητών, ΕΕΠ, ΕΒΠ, υπεύθυνων για την εκπαίδευση των προσφύγων κ.ά.), η ανάγκη για ολοένα μεγαλύτερο αριθμό αναπληρωτών εκπαιδευτικών και η απουσία μόνιμων διορισμών, δημιουργεί το ερώτημα για το αν οι σχολικές μονάδες θα χρεωθούν τις εν λόγω καθυστερήσεις και τις επιπτώσεις που αυτές επιφέρουν στη λειτουργία τους. β) Εφαρμογή καινοτόμων/εναλλακτικών διδακτικών πρακτικών: πόσο επηρεάζεται η υλοποίησή τους από την υποστελέχωση των σχολείων; γ) Ενίσχυση ήπιων δεξιοτήτων (soft skills) και ψηφιακών δεξιοτήτων μαθητών και μαθητριών: η ανάγκη αξιοποίησης της τηλεκπαίδευσης λόγω της υγειονομικής κρίσης επέτεινε τις ανισότητες στην πρόσβαση στην ίδια τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς πολλές οικογένειες ευάλωτων κοινωνικών ομάδων στερούνταν και στερούνται των αναγκαίων μέσων και υλικών για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, με αποτέλεσμα τη διεύρυνση της ανισότητας εντός του μαθητικού πληθυσμού. δ) Ενίσχυση της κριτικής σκέψης μαθητών/-τριών: η προσέγγιση του εν λόγω δείκτη προσκρούει σε σειρά διαχρονικών αγκυλώσεων του εκπαιδευτικού συστήματος όπως η πιεστική ύλη σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα με έμφαση στην ποσότητα και όχι την ποιότητα. Επίσης, η δυνατότητα ανάπτυξης κριτικής σκέψης στους μαθητές δεν ενισχύεται με υποβάθμιση γνωστικών αντικειμένων σχετικά με τις έννοιες της πολιτειότητας και της δημοκρατίας μέσω των συρρικνωμένων ωρών διδασκαλίας τους (λ.χ. Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή στο δημοτικό σχολείο). Όσον αφορά τη δευτεροβάθμια, τράπεζες θεμάτων οριοθετούν τη σκέψη σε συγκεκριμένα αντικείμενα σε βάρος της καλλιέργειας διευρυμένου πνεύματος. Το σημείο αυτό συνδέεται τόσο με τον θεματικό άξονα 5 για τη σχολική διαρροή λόγω αποθαρρυμένων μαθητών, αλλά και με τον άξονα 3 που αναφέρεται σε φαινόμενα σχολικής βίας και εκφοβισμού.

Παρόμοιοι προβληματισμοί αναπτύσσονται για τον δεύτερο άξονα της ενιαίας ενταξιακής εκπαίδευσης, ο οποίος αφορά μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και παιδιά προσφύγων. Η υποστελέχωση και/ή καθυστερημένη στελέχωση των δομών της ειδικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (ειδικά σχολεία, παράλληλη στήριξη, τμήματα ένταξης, δομές εκπαίδευσης προσφύγων) δεν αποτελεί ευθύνη των σχολικών μονάδων, αλλά της πολιτικής ηγεσίας μέσω της απόφασης πρόσληψης αναπληρωτών εκπαιδευτικών τμηματικά εντός του σχολικού έτους. Δημιουργείται το ερώτημα αν για την υποστελέχωση των σχολείων θεωρηθούν υπεύθυνες οι σχολικές μονάδες.

Οι πάσης φύσεως ελλείψεις, η γραφειοκρατική διαδικασία συγκέντρωσης δεδομένων και η σύνταξη εκθέσεων όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους αναμένεται να μειώσουν τον χρόνο υποστήριξης των μαθητών. Η συμμετοχή σε δράσεις διάκρισης των μαθητών (άξονας 4) αποκτά ωφελιμιστικό χαρακτήρα για κάθε σχολική μονάδα, ενώ οι σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών και σχολείου-οικογένειας περνούν μοιραία σε δεύτερη μοίρα προς όφελος μιας εξαντλητικής καταγραφής δράσεων.

Σημεία που προβληματίζουν υπάρχουν και για τις άλλες δύο λειτουργίες: 2. «*Διοικητική λειτουργία*», 3. «*Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*». Στην ΥΑ ιδιαίτερη έμφαση δίνεται σε μια διοικητική λειτουργία που δημιουργεί ένα ασφυκτικό πλαίσιο για το εκπαιδευτικό προσωπικό, το οποίο καλείται να εφαρμόσει μια στοχοθεσία και έναν σχεδιασμό, ο οποίος υπάρχει ήδη στα σχολεία. Στον θεματικό άξονα 9 γίνεται λόγος για αποτελεσματική αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, ενώ είναι συνήθης η πρακτική προσωπικό να έρχεται στις σχολικές μονάδες πολλούς μήνες μετά την έναρξή της, για υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, χωρίς να διευκρινίζεται πώς αυτή γίνεται αντιληπτή και θα υποστηριχθεί στην πράξη, καθώς και για διασφάλιση εφαρμογής του σχολικού κανονισμού. Για τον τελευταίο, διατυπώθηκε ήδη έντονη αντίδραση από τη ΔΟΕ, η οποία εκτιμά πως στη σύνταξή του λανθάνουν πρακτικές, λεξιλόγιο και στοχοθεσία άσχετα με τη στοχοθεσία της δημόσιας εκπαίδευσης (ΔΟΕ, Α.Π.1455/15-3-2021). Ο θεματικός άξονας 10 κάνει λόγο για διαχείριση υλικών πόρων και υποδομών, που διαφέρουν έντονα από σχολείο σε σχολείο, αντικατοπτρίζοντας ανεπάρκεια ή/και αστοχία στη διαχείριση οικονομικών πόρων, οι οποίοι σπανίως επαρκούν για τον άρτιο εξοπλισμό ενός σχολείου και εκφεύγουν από τη διαχείριση του προσωπικού. Σε αυτό το σημείο είναι πρόδηλη η μετακύλιση ευθυνών στους εκπαιδευτικούς για μια αρμοδιότητα της πολιτικής ηγεσίας και άλλων κρατικών υπηρεσιών και φορέων. Πρόσθετα, ο θεματικός άξονας 11 κάνει λόγο για τη σχέση σχολείου-κοινότητας, η οποία εξακολουθεί να πλήττεται από τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος, χωρίς να παρουσιάζεται σαφές πλαίσιο για το «άνοιγμα» του σχολείου στην κοινωνία.

Η «*Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*» σχετίζεται άμεσα με την θεωρητική μορφή της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών διαχρονικά. Στην ΥΑ δεν ορίζονται οι επιμορφωτές των εκπαιδευτικών ούτε η διεξαγωγή επιμορφώσεων με πρακτικό σκέλος, γεγονός που δε θα μεταβάλλει το έντονα υψηλό κόστος της εξωτερικής επιμόρφωσης του προσωπικού σε μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, σεμινάρια και δράσεις επί πληρωμή, που αποκτούν έντονα ωφελιμιστικό χαρακτήρα όσο η συλλογή ολοένα περισσότερων τυπικών προσόντων αποτελεί μονόδρομο επαγγελματικής αποκατάστασης και εξέλιξης στη δημόσια εκπαίδευση. Παράλληλα, η αναφερόμενη συμμετοχή σε εθνικά και διεθνή προγράμματα δεν προδιαθέτει μεταβολή του εξαντλητικού πλαισίου τυπικής καταγραφής παραδοτέων προς κρίση (από ποιον και με ποια σκοπιμότητα παραμένει αδιευκρίνιστο). Στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται ο κριτικός σχολιασμός για κάθε δείκτη της ΥΑ.

Πίνακας 1: Βασικές εκπαιδευτικές λειτουργίες σχολικής μονάδας, θεματικοί άξονες, δείκτες και κριτικός σχολιασμός (ιδία επεξεργασία σχετικού πίνακα της ΥΑ 6603/ΓΔ4 - ΦΕΚ 140/Β/20-1-2021, άρ. 3)

1. Παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία		
Θεματικοί άξονες	**Δείκτες**	**Σχολιασμός**
1. Διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση	• Προγραμματισμός διδακτικού έργου	Γίνεται ήδη σε ετήσια βάση. Θα ‘χρεωθεί’ το σχολείο ζητήματα όπως καθυστερημένη στελέχωση/υποστελέχωση;
	• Εφαρμογή καινοτόμων/εναλλακτι κών διδακτικών πρακτικών	Δε διευκρινίζεται πώς, από ποιους και με ποια μεθοδολογία θα γίνει η εφαρμογή, καθώς ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του συστήματος δεν επιτρέπει την ανάληψη σχετικών

		πρωτοβουλιών.
	• Ενίσχυση ήπιων δεξιοτήτων (soft skills) και ψηφιακών δεξιοτήτων μαθητών και μαθητριών	Θα υπάρξει πρόσβαση όλων των μαθητών σε εξοπλισμό; Αρνητικό παράδειγμα πανδημίας: ετεροχρονισμένος εξοπλισμός σχολείων με tablets. Ανομοιογενής εικόνα μετά από 1,5 χρόνο σε πανδημία.
	• Ενίσχυση της κριτικής σκέψης μαθητών	Πώς; Μεγάλη ύλη, μείωση ωρών μαθημάτων όπως ΚΠΑ, καθιέρωση τράπεζας θεμάτων αναστέλλουν τη διεύρυνση διανοητικών οριζόντων μαθητών.
	• Υλοποίηση δράσεων για την ανάπτυξη του γλωσσικού και επιστημονικού εγγραμματισμού	Ο Γιανναράς (2018) προτείνει την αποφόρτιση του σχολικού προγράμματος από γνώση εγκυκλοπαιδικής μορφής και την επικέντρωση στη γλώσσα: α) ως γραμματική-συντακτικό-ετυμολογία, β) στα μαθηματικά ως γλώσσα, γ) τη μουσική.
	• Εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	Ασάφεια δείκτη, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν αξιολογούν με μοναδιαίο τρόπο τους μαθητές τους. Ανάγκη αποσαφήνισης της εναλλακτικότητας.
	• Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για την υποστήριξη της διδασκαλίας των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων	Επί σειρά ετών το ΠΙ και το ΙΕΠ χρηματοδότησαν την υλοποίηση προγραμμάτων με αυτόν ακριβώς τον σκοπό, χωρίς να έχει γίνει ως σήμερα μια συνολική αποτίμησή τους. Τα σχολικά εγχειρίδια παραμένουν ίδια από το 2006.
	• Αναστοχασμός και ανατροφοδότηση για τη βελτίωση των πρακτικών διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης	Μέχρι σήμερα, η ανατροφοδότηση γίνεται μεταξύ των εκπαιδευτικών άτυπα, ενώ οι δράσεις εξωτερικών επιμορφωτών έρχονται σε δεύτερη θέση λόγω του ανεπαρκούς και ευκαιριακού (μη σταθερού ούτε συχνού) πλαισίου επικοινωνίας επιμορφωτών-εκπαιδευτικών. Σε αυτή τη φάση δεν είναι σαφές ποιοι θα είναι οι επιμορφωτές των εκπαιδευτικών.
2. Ενιαία ενταξιακή εκπαίδευση	• Υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες • Εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης μάθησης • Εφαρμογή εξατομικευμένων παρεμβάσεων • Υποστήριξη για την ένταξη παιδιών προσφύγων	Η ΕΑΕ ενισχύθηκε μόλις το σχολικό έτος 2020-2021 με μόνιμο προσωπικό, ενώ ένα μεγάλο τμήμα πάγιων αναγκών (ειδικά στον θεσμό της παράλληλης στήριξης) καλύπτεται από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν έχει σαφή προορισμό και στοχοθεσία ως προς την κοινωνική ένταξη των παιδιών των προσφύγων. Η ΥΑ δεν απαντά ως προς τις συνέπειες της κατηγοριοποίησης των σχολείων στις δομές αντισταθμιστικής εκπαίδευσης. Θα υπάρξουν «ανεπαρκή» ειδικά και διαπολιτισμικά σχολεία; Τι συνέπειες θα επιφέρει κάτι τέτοιο στους μαθητές τους, οι οποίοι έχουν αυξημένη ανάγκη παροχής ίσων ευκαιριών;
3. Πρόληψη και αντιμετώπιση σχολικής βίας και εκφοβισμού	• Λήψη μέτρων πρόληψης και παρέμβασης • Ενημέρωση και συνεργασία με οικογένεια	Δύσκολα μπορεί να γίνει κατανοητό πώς θα προληφθούν περιστατικά βίας/εκφοβισμού σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα κατηγοριοποίησης σχολικών μονάδων-εκπαιδευτικών και μαθητών, οι οποίοι θα λειτουργούν σε ένα ανταγωνιστικό πλαίσιο. Η περιορισμένη ανάπτυξη κριτικής

	• Αξιοποίηση υποστηρικτικών δομών	σκέψης (δείκτης 1) και οι 'κλειστοί' ορίζοντες των μαθητών δε συντελούν στην πρόληψη.
4. Συμμετοχή του σχολείου και υποστήριξη σε δράσεις-διακρίσεις μαθητών	• Υποστήριξη των ενδιαφερόντων των μαθητών/-τριών • Προετοιμασία για συμμετοχή σε σχολικούς διαγωνισμούς, σε πολιτιστικές, καλλιτεχνικές και αθλητικές δράσεις	Τι ενδιαφέροντα θα μπορεί να έχει ένας μαθητής που φοιτά σε ένα περιβάλλον χρησιμοθηρικής αντιμετώπισης της γνώσης και τι κίνητρα ένας εκπαιδευτικός και ένας μαθητής ενός «ανεπαρκούς» σχολείου;
5. Φοίτηση-σχολική διαρροή	Πρόληψη/περιορισμός… • …περιστασιακών απουσιών των μαθητών/-τριών • …φαινομένων διακοπής φοίτησης • Μέριμνα για την ομαλή μετάβαση μεταξύ βαθμίδων	Πώς θα αντιμετωπίζεται το θέμα της σχολικής διαρροής στα «ανεπαρκή» σχολεία και τι επιπτώσεις θα έχει η σχολική διαρροή; Ευθύνεται το σχολείο για τη γενική κοινωνικοοικονομική κατάσταση;
6. Σχέσεις μεταξύ μαθητών/-τριών	• Ενίσχυση των διαύλων επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/-τριών • Διαμόρφωση κλίματος αλληλοσεβασμού και εμπιστοσύνης-Σεβασμός της διαφορετικότητας • Διαμόρφωση τρόπων διαχείρισης εντάσεων και συγκρούσεων	Διερωτάται κανείς πώς θα διαμορφωθούν οι σχέσεις εν μέσω ενός de facto ανταγωνιστικού σχολείου με τον χαρακτήρα της γνώσης ακραία ωφελιμιστικό.
7. Σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών	• Έμφαση στην πρόληψη και στην τήρηση των κανόνων • Ενίσχυση των διαύλων επικοινωνίας και συνεργασίας μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών • Καλλιέργεια κλίματος σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών	Οι σχέσεις θα επηρεαστούν σημαντικά από τη στιγμή που θα διέπονται από συνεχείς αξιολογήσεις και μια συνεχή προσπάθεια απόδειξης της «επάρκειας» του σχολείου.
8. Σχέσεις σχολείου-οικογένειας	• Ενίσχυση των διαύλων επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου-οικογένειας • Υποστήριξη δράσεων ενημέρωσης, συνεργασίας και επιμόρφωσης γονέων για θέματα κοινού ενδιαφέροντος	Παραμένει αναπάντητο πως η ΥΑ θα βοηθήσει στην αναθεώρηση του ωφελιμιστικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης και τη χρησιμοθηρική αντιμετώπιση της γνώσης, η οποία αντιμετωπίζεται ως εφαλτήριο εισόδου στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Προωθείται η αποστήθιση και όχι η κατανόηση, γεγονός που ενισχύεται και από το οικογενειακό περιβάλλον.

2. Διοικητική λειτουργία		
9. Ηγεσία-Οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας	• Στοχοθεσία και προτεραιοποίηση στόχων	Ποιος θα κρίνει την προτεραιοποίηση των στόχων και με ποια κριτήρια; Θα είναι αδέσμευτη η κρίση του Συλλόγου Διδασκόντων;
	• Συλλογικότητα κατά τη λήψη αποφάσεων	Υπάρχει ήδη σε μεγάλο βαθμό στο όργανο του Συλλόγου Διδασκόντων.
	• Οργάνωση ενημέρωσης...	Υπάρχει ήδη σε μεγάλο βαθμό.
	• Αποτελεσματική αξιοποίηση εκπαιδευτικού προσωπικού	Τι θα ισχύει σε περιπτώσεις καθυστερημένης στελέχωσης σχολειών; Θα πιστωθούν τα σχολεία παραλείψεις/καθυστερήσεις της κεντρικής πολιτικής ηγεσίας; (οι προσλήψεις αναπληρωτών αποτελούν πολιτική απόφαση)
	• Υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών	Με ποιον τρόπο; Η ανάδειξη των τυπικών προσόντων σε εργαλείο εισόδου στο επάγγελμα έχει οδηγήσει σε ένα άνευ προηγουμένου 'κυνήγι' προσόντων, στα οποία έχει προσδώσει χρησιμοθηρική υπόσταση.
	• Διασφάλιση εφαρμογής σχολικού κανονισμού	ΔΟΕ (Α.Π.1455/15-3-2021): πρακτική, λεξιλόγιο, στοχοθεσία άσχετα με τη στοχοθεσία της δημόσιας εκπαίδευσης. Αντιδημοκρατική παλινδρόμηση.
10. Διαχείριση υλικών πόρων και υποδομών	• Κατανομή πόρων • Προστασία και αξιοποίηση σχολικών χώρων-υποδομών • Εκσυγχρονισμός και εμπλουτισμός υποδομών	Η κατανομή πόρων, η προστασία των σχολικών χώρων και ο εκσυγχρονισμός-εμπλουτισμός των υποδομών του σχολείου αποτελεί στο εξής έργο των εκπαιδευτικών; Με ποιους πόρους και δυνατότητες; Έντονα διαφοροποιημένη εικόνα σχολείων σε αστικά κέντρα-επαρχία, ηπειρωτική χώρα-νησιά. Η καθιέρωση κοινών κριτηρίων οδηγεί άμεσα σε κατηγοριοποίηση των σχολικών σε «*επαρκή*» και «*ανεπαρκή*» ως προς τις υποδομές, οι οποίες δεν αφορούν το εκπαιδευτικό έργο, αλλά την κεντρική διοίκηση της εκπαίδευσης και άλλους κρατικούς φορείς-οργανισμούς, όπως οι ΟΤΑ.
11. Σχολείο και κοινότητα	• Πρωτοβουλίες για τη διαμόρφωση δικτύων σχολείων • Ενίσχυση σχέσεων...με φορείς... • Εξωστρέφεια και προβολή του έργου των σχολείων • Διάχυση καλών πρακτικών	Το συγκεντρωτικό πλαίσιο της εκπαίδευσης δεν επιτρέπει αποκεντρωμένες δράσεις. Ασάφεια δεικτών ως προς το περιεχόμενό τους, ιδίως ως προς τη διάχυση καλών πρακτικών, αφού τα σχολεία θα λειτουργούν σε ανταγωνιστικό πλαίσιο απόδειξης της «*επάρκειάς*» τους.
3. Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών		
12. Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εκπαιδευτικές δράσεις	• Συμμετοχή σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις • Συμμετοχή σε επιμορφώσεις από αρμόδιους φορείς	Από ποιον θα γίνονται; Ποιοι οι αρμόδιοι φορείς; Θεωρητικού χαρακτήρα επιμορφώσεις ως σήμερα, δεν αναστέλλουν την 'καταφυγή' των εκπαιδευτικών σε έξωθεν επιμόρφωση όπως μεταπτυχιακά προγράμματα, σεμινάρια, πιστοποιήσεις που αποκτούν έντονα ωφελιμιστικό χαρακτήρα.
13. Ανάληψη	Συμμετοχή και υλοποίηση	Θεωρητικός και όχι πρακτικός χαρακτήρας,

επιμορφωτικών πρωτοβουλιών του σχολείου για τη βελτίωση της διδασκαλίας, της μάθησης και της αξιολόγησης	επιμορφωτικών δράσεων • ...για επιμέρους ειδικότητες ή ομάδες ειδικοτήτων • ...με τη μορφή της ετεροπαρατήρησης • ...σε συνεργασία με άλλα σχολεία	θεωρία ασύνδετη με την πράξη. Δεν υπάρχει εμπειρία σχετικά με την ετεροπαρατήρηση, ενώ η συνεργασία σχολείων δε γίνεται υπό συγκεκριμένο πλαίσιο, μα επαφίεται στη διάθεση ομάδων εκπαιδευτικών.
14. Συμμετοχή του προσωπικού σε άλλες δράσεις (προγράμματα Erasmus, συνεργασία με άλλα σχολεία κ.λπ.)	Συμμετοχή των εκπαιδευτικών • ...σε εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα • ...σε δράσεις κοινωνικού ενδιαφέροντος κ.λπ. • Δικτύωση με άλλα σχολεία	Ο έντονα διοικητικός-γραφειοκρατικός χαρακτήρας των προγραμμάτων δίνει έμφαση σε εξαντλητικές διαδικασίες τυπικής καταγραφής δεδομένων ως παραδοτέα (άγνωστη η τύχη τους). Διαχρονική απουσία συνολικής αξιολόγησης-αποτίμησης προγραμμάτων. Επιφανειακές δικτυώσεις χωρίς διάρκεια στον χρόνο. Ασάφεια δεικτών ως προς τη νοηματοδότηση δράσεων κοινωνικού ενδιαφέροντος.

Συμπεράσματα

Η εσωτερική αξιολόγηση αποτελεί μια συστηματική, συλλογική και τεκμηριωμένη συλλογή δεδομένων με στόχο τη λήψη αποφάσεων και ανάληψη δράσεων για τη βελτίωση του σχολείου. Από τη μελέτη της ΥΑ, διαπιστώνει κανείς το έντονο διοικητικό πρόσημο σε αντιδιαστολή με την απουσία ενός δημοκρατικού και κοινωνικά δίκαιου προσανατολισμού της διαδικασίας μέσω της προωθούμενης κατηγοριοποίησης των σχολείων σε δύο μεγάλες ομάδες: επαρκή και ανεπαρκή. Επίσης, η ρύθμιση εισήχθη στο μέσο της σχολικής χρονιάς 2020-2021 (σε κατάσταση πανδημίας), χωρίς διάλογο για τους επιδιωκόμενους στόχους της εκπαίδευσης. Δε σχεδιάστηκε *από* και *για* τη σχολική κοινότητα ούτε συνδέεται με τις ενεστώσες ανάγκες. Η προσέγγιση των αναγκών της σχολικής μονάδας γίνεται με όρους επάρκειας ή ανεπάρκειάς της να ανταποκριθεί σε αυτές, χωρίς να γίνεται προσπάθεια εντοπισμού των αιτιών ύπαρξης αυτής ακριβώς της επάρκειας ή ανεπάρκειας. Διαβλέπει, έτσι, κανείς μια έμμεση μετακύλιση του κόστους της εκπαιδευτικής πολιτικής στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καλούνται να λογοδοτήσουν για εγγενείς ανεπάρκειες του εκπαιδευτικού συστήματος, για τις οποίες δεν ευθύνονται. Πρόσθετα, η εισαγωγή ενός συστήματος αξιολόγησης με βεβιασμένο τρόπο, δε λαμβάνει υπόψη διδάγματα της προηγούμενης εμπειρίας, τα οποία φανερώνουν την ανάγκη κοινωνικής συνεννόησης και πολιτικού διαλόγου για την εκπαίδευση.

Το έλλειμμα δημοκρατικού προσήμου καθίσταται φανερό από την καινοφανή για τα ελληνικά δεδομένα κατηγοριοποίηση των δημόσιων σχολικών μονάδων (επαρκείς, ανεπαρκείς), γεγονός που θα έχει επιπτώσεις στην κοινωνική κινητικότητα και τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού συστήματος να εκπληρώσει έναν αντισταθμιστικό ρόλο για τους μαθητές που τον χρειάζονται. Υπό αυτή την προσέγγιση, το σχολείο παύει να αποτελεί χώρο για όλους. Αντίθετα, εντείνει τον αποκλεισμό συγκεκριμένων ομάδων μαθητών, οι οποίες χαρακτηρίζονται ήδη ευάλωτες όντας εκτεθειμένες σε άνισα παρεχόμενες ευκαιρίες (μαθητές χαμηλών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων, ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, πρόσφυγες). Επίσης, δύσκολα δύναται κανείς να παραλείψει τις οξυμένες ανισότητες που επέτεινε η κοινωνική, οικονομική, ηθική και πλέον υγειονομική κρίση της τελευταίας δεκαετίας.

Η αλλεπάλληλη εισαγωγή ρυθμίσεων για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση ανά περιόδους αναδεικνύει την επίδραση υπερεθνικών οργανισμών (ΟΟΣΑ, ΕΕ) στην εγχώρια πραγματικότητα, ξεκομμένων από τις ανάγκες των σχολείων και του προσωπικού. Η γενική εικόνα της εκπαίδευσης δεν άλλαξε ούτε κατά τα έτη 2015-2019, γεγονός που ενισχύει την υπόθεση ότι ο σχεδιασμός των πολιτικών για την εκπαίδευση αφορά προτάγματα διεθνών

οργανισμών (ΕΕ, ΟΟΣΑ) παρά εθνικής στρατηγικής. Οι πρόσφατες εξελίξεις επιβεβαιώνουν την απουσία πολιτικής βούλησης για ουσιαστική ενίσχυση της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, διαβλέπει κανείς μια προσπάθεια μετατροπής του σχολείου σε χώρο διαρκούς λογοδοσίας με τρόπο αντιδημοκρατικό και εν τέλει κοινωνικά άνισο για τον μαθητικό πληθυσμό. Η αντιμετώπιση της εκπαίδευσης με όρους ελεύθερης αγοράς και επιφανειακά δε θα επιφέρει αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Επίλυση των εκπαιδευτικών θεμάτων δεν μπορεί να υπάρξει δίχως συλλογικό πλουραλιστικό διάλογο όλης της ελληνικής κοινωνίας ως προς το σχολείο και το σχολικό σύστημα που επιθυμεί για τη διάπλαση των νέων πολιτών της.

Αναφορές

Διαμαντής, Φ. (2016). Από το Λόγο στο Γραμματισμό: Η Κριτική Ανάλυση Λόγου ως μεθοδολογικό εργαλείο ανάδειξης των κοινωνικών πρακτικών του Λόγου. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 9-10, 146-154.

Δ.Ο.Ε. (2021). *Ενέργειες – βήματα για την υλοποίηση της απόφασης του Δ.Σ. της Δ.Ο.Ε. για κήρυξη απεργίας αποχής από τις διαδικασίες που προβλέπονται από τον νόμο 4692/2020 (ΦΕΚ 12 Ιουνίου 2020) καθώς και από την Υπουργική Απόφαση «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο»*. Δελτίο Τύπου, Αρ. Πρωτ. 1334/8-2-2021. Αθήνα: Δ.Ο.Ε.

Καραμητόπουλος, Θ. (2017). Ο θεσμός του Επιθεωρητή στο εκπαιδευτικό σύστημα του νεοελληνικού κράτους. 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο "*Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: θεωρία και πράξη. Αναζητώντας το ελκυστικό και αποτελεσματικό σχολείο*", Πρακτικά Συνεδρίου, Τόμος: Α΄ (σσ. 522-531). Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ.

Καραμητόπουλος, Θ. (2016). *Οι Σχολικοί Σύμβουλοι μιλούν για τον ρόλο, το έργο τους και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: iWrite.gr

Κυρίδης, Α., Μότα, Ε., Μυσιρλή, Φ., & Τουρτούρας, Δ.-Χρ. (2018). Επιθεωρητισμός και αξιολόγηση τη δεκαετία του ΄70. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 22, 115-143.

Νόμος 3848/2010, «*Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις*», ΦΕΚ 71Α/19-5-2010.

Προεδρικό Διάταγμα 152/2013, «*Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*», ΦΕΚ 240Α/5-11-2013.

Υ.ΠΑΙ.Θ. (2013). Εγκύκλιος Γ1/190089/10-12-2013 «*Εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας κ ατά το σχολικό έτος 2013-2014 – Διαδικασίες*».

Υπουργική Απόφαση υπ’ αριθμ. 6603/ΓΔ4-ΦΕΚ 140/Β/20-1-2021 «*Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το σχολικό τους έργο*», ΦΕΚ 140Β/20-01-2021.

Υπουργική Απόφαση υπ’ αριθμ. 30972/Γ1-ΦΕΚ 614Β/15-03-2013 «*Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας-Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης*», ΦΕΚ 614Β/15-03-2013.

Υπουργική Απόφαση Φ.353.1./324/105657/Δ1/16-10-2002, «*Καθορισμός των ειδικότερων αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων*», ΦΕΚ 1340Β/16-10-2002.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου

Κοντού Βασιλική
Νηπιαγωγός, 8ο Νηπιαγωγείο Κηφισιάς
vasilikikontou@gmail.com

Περίληψη

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί αναμφίβολα ένα από τα κυρίαρχα ζητήματα στη σύγχρονη συζήτηση για την εκπαίδευση σε εθνικό και διεθνές επίπεδο. Η παρούσα ερευνητική εργασία διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιολόγηση των ιδίων και του εκπαιδευτικού τους έργου. Προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις τους χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Η στατιστική επεξεργασία έδειξε ότι υψηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών τάσσονται υπέρ της αξιολόγησης και θεωρούν ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να αποτελέσει μηχανισμό ανατροφοδότησης και προϋπόθεση βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης. Σε ότι αφορά τους φορείς αξιολόγησης οι συντονιστές εκπαιδευτικού έργου λαμβάνουν εξέχουσα θέση, ενώ σε μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, η αξιολόγηση από το σύλλογο διδασκόντων και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς θεωρείται ιδιαίτερα εποικοδομητική.

Λέξεις κλειδιά: αξιολόγηση, εκπαιδευτικό έργο, απόψεις, στάσεις.

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση στα εκπαιδευτικά συστήματα κατέχει κεντρική θέση και αποτελεί έναν κρίσιμο και σημαντικό παράγοντα (Υφαντή, 2001). Για το λόγο αυτό συγκεντρώνει έντονο ενδιαφέρον και έχει απασχολήσει κατά τις τελευταίες δεκαετίες τους ερευνητές τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς. Το θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών εκκρεμεί στη χώρα μας από το 1982, μετά την κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή, μέχρι σήμερα. Ωστόσο η εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης σύγχρονου φαίνεται να είναι επιτακτική ανάγκη, με στόχο την ουσιαστική βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Άραγε σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η αξιολόγηση αποτελεί μηχανισμό ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού συστήματος και παράγοντα βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου και της επαγγελματικής τους εξέλιξης; Κατά πόσο έχει ωριμάσει η ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα για να δεχτεί κάτι τέτοιο; Ο παραπάνω προβληματισμός μας καθόρισε και τη διατύπωση των στόχων της παρούσας έρευνας που είναι η διερεύνηση των απόψεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγηση αυτών και του έργου τους, καθώς και των παραγόντων που επιδρούν στη διαμόρφωσή τους.

Το πρόσφατο νομοσχέδιο (Π.Δ.152/2013) στην Ελλάδα που αναφέρεται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών έχει συνδεθεί και με τη βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Τα τελευταία χρόνια εκδηλώνεται μεγάλο ενδιαφέρον και αντιπαράθεση στη χώρα μας αλλά και διεθνώς σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, το οποίο απασχολεί την κοινή γνώμη, τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και τους ιθύνοντες, αυτούς δηλαδή που με τις αποφάσεις τους ορίζουν το εκπαιδευτικό πλαίσιο (Ζουγανέλη κ.ά., 2007).. Η ανάδειξη των απόψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών πάνω στο ζήτημα αυτό, οι οποίοι αποτελούν την κινητήρια δύναμη του εκπαιδευτικού συστήματος, κρίθηκε ιδιαίτερα σημαντική.

Σήμερα όλο και περισσότερο αναγνωρίζεται η άποψη ότι η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών μπορεί να αποτελέσει μηχανισμό ανατροφοδότησης και προϋπόθεση

βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης (Κασσωτάκης, 2003). Ο ρόλος της στο εκπαιδευτικό σύστημα διερευνάται με στόχο την αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποτελούν τον πιο σημαντικό ίσως παράγοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία, έτσι ώστε τα συμπεράσματα που θα προκύψουν από την ανάλυση των αποτελεσμάτων να παράσχουν χρήσιμη ανατροφοδότηση για την ερμηνεία της παρούσας κατάστασης και για τον μελλοντικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Η υιοθέτηση ενός συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, προϋποθέτει την από μέρους τους συνειδητοποίηση του ίδιου του ρόλους τους, ο οποίος συνδέεται άμεσα με τη σχολική επίδοση των μαθητών, την ποιοτικότερη εικόνα του σχολείου και την αναβάθμιση του κύρους της εκπαίδευσης (Psacharopoulos, 1995).

Προηγούμενες έρευνες τόσο στην Κύπρο (Πασιαρδής, 1996) όσο και στη χώρα μας (Χαρακόπουλος, 1998, Παμουκτσόγλου,2001, Κασιμάτη-Γιαλαμά, 2003) αναγνώρισαν πως η ανάγκη για αξιολόγηση είναι μεγάλη, αλλά την συνέδεσαν με την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για να προσφέρουν υψηλότερης ποιότητας υπηρεσίες ενώ το αποσυνέδεσαν τελείως από την λογική των απολύσεων, της μισθολογικής κατάταξης και του ελέγχου. Αντίστοιχα αποτελέσματα έδειξε και η έρευνα των Αθανασίου και Ξηνταρά (2008). Τέλος, η έρευνα του Κρέκη (2012) αναγνωρίζει την αναγκαιότητα της αξιολόγησης η οποία όμως θα πρέπει να γίνει με την μορφή της αυτοαξιολόγησης, μέσα στην εκπαιδευτική μονάδα, με σκοπό την βελτίωση της αυτόνομης μονάδας. Οι συμμετέχοντες της συγκεκριμένης έρευνας εμφανίζουν θετική στάση και ως προς τους λόγους εφαρμογής της, δίνοντας προτεραιότητα στην αυτογνωσία, στη μεγαλύτερη προσπάθεια και απόδοση και γενικά στη βελτίωση της εκπαίδευσης. Δείχνουν να θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικά κριτήρια για την αξιολόγησή τους, την υπευθυνότητα, την διδακτική-παιδαγωγική ικανότητα και τη συμπεριφορά τους απέναντι στους μαθητές.

Η πιο πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε ήταν αυτή της Αναστασίου (2014) η οποία αναφέρει πως υπάρχει μεγάλη αντίθεση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα όχι στο πνεύμα της αξιολόγησης αλλά στους σκοπούς που μπορεί να έχει. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δηλώνει πως σε περίπτωση που η αξιολόγηση είχε ως σκοπό την ανατροφοδότηση- κινητοποίηση των εκπαιδευτικών έτσι ώστε να επιμορφωθούν για να προσφέρουν υψηλές υπηρεσίες στους μαθητές τότε θα ήταν καλοδεχούμενη, ενώ στην περίπτωση της εφαρμογής του ΠΔ 152/2013 οι συμμετέχοντες στην έρευνα εμφανίζονται από καχύποπτοι ως αρνητικοί διότι θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί θα οδηγηθούν σε μειώσεις μισθών, απολύσεις, χειραγώγηση.

Μεθοδολογία

Τα ερευνητικά ερωτήματα που συμπεριλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκαν με βάση τους στόχους που θέσαμε στην έρευνά μας και αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα ενός συστήματος αξιολόγησης τους, τις απόψεις τους σχετικά με τους σκοπούς και τους στόχους, τα κριτήρια καθώς και τους φορείς και τις μεθόδους αξιολόγησης. Ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Οι πληροφορίες που συλλέγονται από το παρόν ερωτηματολόγιο διακρίνονται σε δύο κατηγορίες (Μέρος Ι και Μέρος ΙΙ). Το Μέρος Ι αφορά τη συμπλήρωση δημογραφικών και εργασιακών στοιχείων των ερωτηθέντων. Το Μέρος ΙΙ περιλαμβάνει 34 ερωτήσεις κλειστού τύπου που χρησιμοποιούν την διατακτική κλίμακα Likert με τέσσερις διαβαθμίσεις. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε προς συμπλήρωση σε 300 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δάσκαλοι και νηπιαγωγοί) της εκπαιδευτικής περιφέρειας Α΄ Πειραιά. Ως προς τη διαδικασία τα ερωτηματολόγια επιδόθηκαν σε έντυπη μορφή στους ίδιους τους ερωτώμενους με ομαδική χορήγηση στο χώρο των σχολείων (συμπλεγματική δειγματοληψία). Συγκεντρώθηκαν συνολικά 280 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια.

Αποτελέσματα

Στην παρούσα έρευνα επιδιώχθηκε να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Πειραιά έναντι στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών καθώς και των παραγόντων που επιδρούν στην διαμόρφωσή τους. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα στατιστικής επεξεργασίας SPSS. Τα δεδομένα της έρευνας όπως προήλθαν από τη συλλογή των ερωτηματολογίων έχουν ως εξής:

Αναγκαιότητα της αξιολόγησης

Όσον αφορά την ερώτηση για το αν η αξιολόγηση είναι απαραίτητη για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης το 60,7% των ερωτηθέντων συμφωνεί αρκετά, ενώ το 35,7% συμφωνεί πολύ. Η πλειονότητα λοιπόν των εκπαιδευτικών κρίνει πως υπάρχει ανάγκη βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης προς τα παιδιά και η αξιολόγηση θα συμβάλλει προς αυτή την κατεύθυνση.

Πίνακας 1. Αναγκαιότητα βελτίωσης εκπαίδευσης

valid	**Συχνότητα**	**Ποσοστό %**
Καθόλου		
Λίγο	10	3.6
Αρκετά	170	60,7
Πολύ	100	35,7
Σύνολο	**280**	**100.0**

Στην ερώτηση για το αν η αξιολόγηση θα δώσει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς για καλύτερη και μεγαλύτερη απόδοση, 170 (60,7%) από τους συμμετέχοντες συμφώνησαν αρκετά, 60 συμφώνησαν πολύ (21,4%), ενώ 50 συμφώνησαν λίγο (17,9%). Συνολικά λοιπόν συμπεραίνουμε πως οι εκπαιδευτικοί κατά μεγάλη πλειονότητα πιστεύουν πως θα κινητοποιηθούν να εμπλουτίσουν τις δεξιότητές τους και αυτό θα έχει άμεσο όφελος στους μαθητές μέσω της αναβαθμισμένης ποιότητας προσφερόμενης εκπαίδευσης.

Όσον αφορά το κατά πόσο η αξιολόγηση θα βελτιώσει τις επιδόσεις των μαθητών, οι απόψεις διίστανται, μιας και 150 στους 280 συμφωνούν από λίγο έως καθόλου ενώ 130 στους 280 συμφωνούν από αρκετά έως πολύ. Παρατηρούμε λοιπόν πως οι εκπαιδευτικοί έχουν μια διχογνωμία απέναντι στο θέμα της βελτίωσης των επιδόσεων των μαθητών.

Από την άλλη, 200 από τους 280 εκπαιδευτικούς συμφωνούν από λίγο έως καθόλου στο ότι η αξιολόγηση συμβάλλει στην ενημέρωση των γονέων για την ποιότητα των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν δεν πιστεύουν πως η αξιολόγηση θα έχει επίπτωση στην κινητοποίηση και το ενδιαφέρον των γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών.

Τέλος, 240 στους 280 εκπαιδευτικούς συμφωνούν από λίγο έως καθόλου στο ότι υπάρχει ανάγκη η πολιτεία να ελέγχει την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής μέσα από την αξιολόγηση. Ο ρόλος λοιπόν της πολιτείας ίσως να είναι ο πιο διακριτικός δυνατόν και να κάνει παρεμβάσεις μόνο εκεί που είναι άκρως αναγκαίο.

Στόχοι-σκοποί

Στη συνέχεια αναλύουμε τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που αφορούν τις απόψεις τους για τους στόχους της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών. Στην ερώτηση για τον αν η αξιολόγηση συμβάλλει στην ανατροφοδότηση, 260 στους 280 εκπαιδευτικούς απάντησε από αρκετά έως πολύ. Όπως βλέπουμε λοιπόν, είναι απαραίτητη η αξιολόγηση, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα όταν σκοπεύει στην βελτίωση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και την βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Πίνακας 2. Ανατροφοδότηση εκπαιδευτικών σχετικά με το έργο τους

valid	Συχνότητα	Ποσοστό %
καθόλου	20	7.1
λίγο		
αρκετά	110	39.3
πολύ	150	53.6
Σύνολο	**280**	**100.0**

Στην ερώτηση σχετικά με το αν η αξιολόγηση θα μπορούσε να οδηγήσει στον εντοπισμό αδυναμιών τους, 220 από τους 280 εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι συμφωνούν από αρκετά έως πολύ, ενώ μόνο 60 συμφώνησαν από λίγο έως καθόλου. Παρατηρούμε λοιπόν πως ενισχύεται η άποψη ότι ο σκοπός της αξιολόγησης είναι θεμιτό να σχετίζεται με τη βελτίωση των εκπαιδευτικών.

Στην ερώτηση για το αν η αξιολόγηση οφείλει να συμβάλλει στην ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν από αρκετά έως πολύ. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί δε φαίνεται να συμφωνούν πως η αξιολόγηση θα πρέπει να συνδέεται με την βαθμολογική εξέλιξη αφού 200 από αυτούς συμφωνούν λίγο ή καθόλου ενώ απόλυτα συμφωνούν μόνο 10.

Παρόμοιος είναι και ο τρόπος που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί για την σύνδεση της αξιολόγησης με την μισθολογική εξέλιξη αφού 220 στους 280 συμφωνούν από λίγο έως καθόλου ενώ μόνο 60 συμφωνούν αρκετά, ενώ κανένας δεν συμφωνεί απόλυτα.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται αρνητικοί στην σύνδεση της αξιολόγησης με τις απολύσεις αφού δεν υπάρχει καμία απάντηση που να συμφωνεί αρκετά ή απόλυτα. Είναι προφανές πως κανένας εκπαιδευτικός δεν θέλει να αξιολογηθεί με το άγχος της απώλειας της εργασίας.

Κριτήρια αξιολόγησης

Προχωρούμε στις ερωτήσεις που αφορούν τα κριτήρια της αξιολόγησης. Στην πρώτη ερώτηση που αφορά στο αν η παιδαγωγική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές πρέπει να αποτελεί κριτήριο για αξιολόγηση, 280 στους 280 συμφώνησαν από αρκετά ως πολύ, ενώ δεν υπήρχαν αρνητικές απαντήσεις. Οι εκπαιδευτικοί βαθμολόγησαν με υψηλό βαθμό και το κριτήριο της διδακτικής-παιδαγωγικής ικανότητας και υπευθυνότητας, μιας και δεν λάβαμε απαντήσεις που να συμφωνούν λίγο ή καθόλου

Το κριτήριο της ενεργοποίησης των μαθητών οι εκπαιδευτικοί το αξιολόγησαν σχετικά υψηλά αφού 210 στις 280 απαντήσεις ήταν συμφωνώ αρκετά έως πολύ ενώ λίγο συμφώνησαν οι υπόλοιποι 70 συμμετέχοντες στην έρευνα.

Το κριτήριο της παιδαγωγικής και επιστημονικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών είχε επίσης πολύ μεγάλη απήχηση καθώς 270 στους 280 συμμετέχοντες την εκτίμησαν αρκετά υψηλά ενώ μόλις 10 συμμετέχοντες δήλωσαν πως συμφωνούν λίγο.

Στην ερώτηση για το εάν η υπηρεσιακή υπευθυνότητα και συνέπεια αποτελεί σημαντικό κριτήριο για την αξιολόγηση οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως συμφωνούν από αρκετά έως πολύ (270 στις 280 απαντήσεις) ενώ λίγο και καθόλου απάντησαν μόνο 10 εκπαιδευτικοί.

Αντίθετα, το κριτήριο της αξιολόγησης που σχετίζεται με την επίδοση των μαθητών στα τεστ ή στα κριτήρια αξιολόγησης δεν γνώρισε μεγάλη απήχηση στους εκπαιδευτικούς αφού 230 άτομα συμφώνησαν από λίγο έως καθόλου και μόλις 50 από αρκετά έως πολύ.

Από την άλλη, το κριτήριο της συνεργασίας με τον διευθυντή/ προϊστάμενο αποτελεί αρκετά σημαντικό κριτήριο σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών αφού 260 εκπαιδευτικοί συμφώνησαν από αρκετά έως πολύ ενώ μόνο 20 συμφώνησαν από λίγο έως καθόλου.

Πίνακας 3. Η συνεργασία με το Διευθυντή/ντρια- Προϊσστάμενο/νη

valid	Συχνότητα	Ποσοστό %
καθόλου	10	3.6
λίγο	10	3.6
αρκετά	250	89.3
πολύ	10	3.6
Σύνολο	**280**	**100.0**

Το κριτήριο της ευρύτερης κοινωνικής δράσης μας έδωσε αμφιλεγόμενα αποτελέσματα καθώς 160 εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως συμφωνούν λίγο ενώ 120 συμφωνούν αρκετά. Παρεμφερή αποτελέσματα είχε και η έρευνα σχετικά με το κριτήριο της ανάληψης εξωσχολικών δραστηριοτήτων. 170 συμμετέχοντες δήλωσαν πως συμφωνούν από λίγο έως καθόλου ενώ οι υπόλοιποι 110 συμφώνησαν αρκετά.

Καταλληλότητα μεθόδων αξιολόγησης

Η άποψη του αξιολογητή γίνεται πιο ευκρινής όταν ο ίδιος βρίσκεται στην αίθουσα διδασκαλίας, έτσι ώστε να έχει πιο ολοκληρωμένη άποψη για το προφίλ του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού. Αυτή την άποψη φαίνεται να συμμερίζεται και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αφού το κριτήριο αυτό βρίσκει αρκετά σύμφωνους έως πολύ σύμφωνους 240 από τους 280 εκπαιδευτικούς ενώ μόνο 10 εκπαιδευτικοί δηλώνουν κάθετα αντίθετοι στο κριτήριο αυτό.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται διχασμένοι στην προοπτική να αξιολογηθούν με γραπτή περιγραφική έκθεση από τον προϊστάμενο ή τον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Στη σχετική ερώτηση 110 δηλώνουν πως συμφωνούν λίγο έως καθόλου ενώ 170 συμφωνούν αρκετά έως πολύ.

Στην ερώτηση που έχει να κάνει με την καταλληλότητα περιγραφικής έκθεσης από το Συντονιστή εκπαιδευτικού έργου ως μέσο αξιολόγησης 220 στους 280 εκπαιδευτικούς συμφωνούν αρκετά έως πολύ, ενώ 60 συμφωνούν λίγο έως καθόλου. Προφανώς οι εκπαιδευτικοί βασιζόμενοι στην ικανότητα και στην εμπειρία του Συντονιστή εκπαιδευτικού έργου θεωρούν πως είναι σε θέση να κρίνει τους υφιστάμενους συναδέλφους του δίκαια και χωρίς προκαταλήψεις.

Από την άλλη, η γραπτή εξέταση δεν φαντάζει ως το ιδανικό κριτήριο αξιολόγησης στα μάτια των εκπαιδευτικών μιας και δεν έχει τύχει μεγάλης αναγνώρισης από τους εκπαιδευτικούς. 230 από τους 280 εκπαιδευτικούς συμφωνούν λίγο έως καθόλου ενώ 50 εκπαιδευτικοί συμφωνούν αρκετά.

Σχετικά διχασμένοι εμφανίζονται οι εκπαιδευτικοί και στην προοπτική αξιολόγησής τους από τους γονείς των παιδιών με την χρήση ερωτηματολογίου. 160 εκπαιδευτικοί συμφωνούν από λίγο έως καθόλου και 120 από αρκετά έως πολύ.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν την πλήρη αντίθεσή τους στην βιντεοσκόπηση του μαθήματος μιας και εμφανίζονται λίγο σύμφωνοι έως καθόλου σύμφωνοι σε ποσοστό 89,3% (250 στους 280), ενώ αρκετά σύμφωνο δηλώνει το 10,7% των συμμετεχόντων στην

έρευνα. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως θα πρέπει να υπάρχει προστασία των προσωπικών τους δεδομένων και πολύ παραπάνω των παιδιών.

Φορείς

Σε ότι αφορά τους φορείς οι οποίοι θα πρέπει να ασκούν την αξιολόγηση, οι Συντονιστές εκπαιδευτικού έργου λαμβάνουν εξέχουσα θέση αφού είναι αποδεκτοί από το σύνολο των εκπαιδευτικών που λάβανε μέρος στην έρευνα αφού και οι 280 δηλώνουν πως συμφωνούν από αρκετά έως πολύ στην αξιολόγησή τους από το συγκεκριμένο φορέα.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί φαίνονται διχασμένοι για το εάν θα πρέπει να αξιολογούνται από τους διευθυντές/ προϊστάμενους τους. Το 50% συμφωνεί λίγο με την αξιολόγηση από τον διευθυντή/ προϊστάμενο, ενώ το υπόλοιπο 50% συμφωνεί από αρκετά έως πολύ.

Στην ερώτηση για το αν θα πρέπει να αξιολογεί ο εκπαιδευτικός τον εαυτό του η απάντηση ήταν καθολικά θετική αφού όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι θα έπρεπε να είναι οι πιο σκληροί κριτές του εαυτού τους έτσι ώστε να μπορούν να αποδώσουν την γνώση στα παιδιά με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Στην προοπτική να αξιολογηθούν από επιτροπή του υπουργείου, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν την αρνητική τους διάθεση μιας και προφανώς συνδέουν την επίσκεψη και την αξιολόγηση από γραφειοκράτες του υπουργείου με απολύσεις και μισθολογική κατάταξη ενώ επίσης θεωρούν πως δε μπορούν να κρίνουν τους εκπαιδευτικούς μόνο με μια επίσκεψη στην σχολική αίθουσα.

Αντίστοιχη διάθεση δείχνουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στο σώμα μονίμων αξιολογητών αφού 220 στους 280 εκπαιδευτικούς συμφωνεί από λίγο έως καθόλου ενώ κανένας από τους εκπαιδευτικούς δεν συμφωνεί απόλυτα.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί κρίνουν πως η αξιολόγησή τους από τον τοπικό σύλλογο εκπαιδευτικών θα ήταν πολύ εποικοδομητική διότι θα στόχευε στην ενημέρωση και στην συζήτηση των αδυναμιών των εκπαιδευτικών σε ένα επίπεδο συναδελφικό, χωρίς το άγχος της απόλυσης ή της μισθολογικής κατάταξης.

Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας που διεκπεραιώθηκε με τη χρήση περιγραφικής μεθοδολογίας έρευνας ήταν να αναδείξει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση των ίδιων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αντιλαμβάνεται θετικά την αναγκαιότητα της αξιολόγησης. Έχουν θετική στάση ως προς τους λόγους εφαρμογής της που σχετίζονται με την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, την αυτογνωσία, τα κίνητρα για εμπλουτισμό των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια με μεγαλύτερη προσπάθεια και απόδοση. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα δείχνουν να θεωρούν σημαντικά κριτήρια για την αξιολόγησή τους την παιδαγωγική συμπεριφορά έναντι των μαθητών και την ενεργοποίηση αυτών, την υπευθυνότητα και την διδακτική – παιδαγωγική τους ικανότητα. Επιθυμούν να γίνει η αξιολόγηση έχοντας σε πρωταγωνιστικό ρόλο τους ίδιους με την αυτοαξιολόγηση, τους Συντονιστές εκπαιδευτικού έργου και τους συναδέλφους τους μέσα από το σύλλογο διδασκόντων. Παρόμοια αποτελέσματα έχει καταγράψει σε έρευνες του και ο Κρέκης (2012).

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες, αν και θετικά προσκείμενοι στην αξιολόγηση, δηλώνουν ορισμένες επιφυλάξεις για τους σκοπούς που αυτή θα εξυπηρετεί. Δεν αποδέχονται την ελεγκτική λειτουργία της αξιολόγησης ούτε τη χρησιμοποίησή της ως τιμωρητικού μηχανισμού από την πολιτεία. Η πλειονότητα των ερωτηθέντων θεωρεί ότι η αξιολόγηση πρωτίστως οφείλει να εξυπηρετεί την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών σχετικά με το έργο τους και τη συνδέουν με τον εντοπισμό αδυναμιών των εκπαιδευτικών και την ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών. Τα παραπάνω ευρήματα της έρευνας επιβεβαίωσαν

άλλες προγενέστερες όπως αυτές των Πασιαρδής, (1996), Χαρακόπουλος, 1998, Παμουκτσόγλου,2001, Κασιμάτη-Γιαλαμά, (2003), Αθανασίου και Ξηνταρά (2008).

Η λιγότερο κατάλληλη μορφή αξιολόγησης σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών είναι η αξιολόγηση από εξωτερικούς φορείς όπως από επιτροπή του Υπουργείου ή από σώμα μονίμων αξιολογητών. Θα μπορούσαμε λοιπόν να ισχυριστούμε ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης θα ήταν σκόπιμο να ξεκινήσει από εκείνες τις μορφές που προκαλούν τις λιγότερες αντιδράσεις (π.χ. συλλογική εσωτερική αξιολόγηση). Θα ήταν χρήσιμο να δρομολογηθεί η ανάληψη πρωτοβουλιών από τις σχολικές μονάδες και από τους εκπαιδευτικούς. Η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία αξιολόγησης και τη θέσπιση κριτηρίων αποδεκτών από την εκπαιδευτική κοινότητα κρίνεται αναγκαία. Όσο η αξιολόγηση θα επιβάλλεται μόνο από τη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης, όσο το αίτημα αυτό θα προέρχεται μόνο από έξω, τόσο οι αντιδράσεις και οι αντιστάσεις απέναντί της θα συνεχίζονται.

Σε κάθε περίπτωση η διαχείριση της εφαρμογής του μέτρου της αξιολόγησης χρήζει προσεκτικής μεταχείρισης και πρέπει να συνδέεται με την έννοια της ανατροφοδότησης αλλά και να αποσυνδεθεί από την έννοια του στείρου και κατευθυνόμενου ελέγχου. Τα στοιχεία αυτά θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη από τους αρμόδιους φορείς σε πιθανό μελλοντικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό.

Πεδίο περαιτέρω έρευνας θα μπορούσε να επιτελέσει η διερεύνηση των απόψεων αναφορικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μεγαλύτερου και ευρύτερου δείγματος εκπαιδευτικών (π.χ. εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης). Επίσης προτείνεται η χρήση τυχαίας δειγματοληψίας και όχι συμπλεγματικής που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα καθώς με τον τρόπο αυτό θα μπορούσε να εξεταστεί η γενίκευση των αποτελεσμάτων και σε άλλους πληθυσμούς.

Αναφορές

Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (2005). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη.* Εγχειρίδιο Μελέτης. Πάτρα: ΕΑΠ

Mortimore,P.,& Mortimore, J. (1991).Teacher Appraisal: back to the future. *School Organization, 11(2), 125-143.*

Psacharopoulos, G.,(1995).Tracking the Performance of Education Programs: Evaluation Indicators. *New Direction for Program Evaluation*, (67), 93-104.

Αθανασίου, Λ., Ξηνταράς, Π. (2008). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου: Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών.* Διαθέσιμο από http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/athanasiou.htm

Αναστασίου, Μ. (2014). Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών και του Εργου τους: Νομοθετικό Πλαίσιο και Αντιδράσεις. *Έκρυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων, 2ο, 63-74.*

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2008). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Στο *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (σ. 391-436). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο από http://www.pischools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_deft_ekp/poiot_ekp_erevn/s_391_436.pdf

Κασιμάτη, Α., Γιαλαμάς, Β. (2003). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών. Διαθέσιμο, από http://www.math.uoa.gr/me/conf2/papers/kasimat.pdf

Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Στο *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου- βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.* Αθήνα: Εκδοτικός όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών, σσ. 46-70.

Κασσωτάκης, Μ. (2003). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, *30*, 3-8.

Κρέκης, Δ. (2012). *Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η περίπτωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πρέβεζας. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012.*

Παμουκτσόγλου, Α. (2001). *Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του.* Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 5 Διαθέσιμο από http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos5/

Παπαναστασίου,Ε & Παπαναστασίου, Κ. (2014). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (2η έκδ.). Λευκωσία: Printco Ltd.

Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Χαρακόπουλος, Κ. (1998). Διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Διαθέσιμο από http://phdtheses.ekt.gr/eadd/simple-search.

Υφαντή, (2001). *Αξιολόγηση και η πολιτική των εκπαιδευτικών αλλαγών.* Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Η νομοθετική προσέγγιση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, τα προσκόμματα και η αποτίμηση από την μη εφαρμογή της.

Παπανικολάου Π. Χρήστος
M.Ed. Εκπαιδευτικός Ηλεκτρολόγος Μηχανικός Τ.Ε., Δ.Δ.Ε. Πέλλας
cpapan@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση θα ασχοληθεί με την προσπάθεια νομοθέτησης της αξιολόγησης στην Ελλάδα, τα προσκόμματα στην εφαρμογή της αλλά και το αποτέλεσμα της μη εφαρμογής της αξιολόγησης. Θα προσεγγίσει τους λόγους για τους οποίους, παρότι κατά καιρούς έχουν ψηφιστεί διάφοροι νόμοι και Προεδρικά Διατάγματα για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αυτή τελικά δεν εφαρμόστηκε ποτέ στην πράξη και αν η μη εφαρμογή της τελικά ωφέλησε την εκπαιδευτική κοινότητα και γενικότερα την εκπαίδευση στη χώρα μας.

Λέξεις κλειδιά: Αξιολόγηση, Εκπαιδευτικό έργο, Εκπαιδευτικός

Εισαγωγή

Κάθε προϊόν, ενέργεια ή διαδικασία αξιολογείται έμμεσα ή άμεσα με σκοπό να υπάρξει δεδομένο προς όποια μελλοντική απόφαση. Η έννοια της αξιολόγησης υπάρχει σε κάθε έκφανση της ανθρώπινης ζωής και θα μπορούσαμε να την προσεγγίσουμε ως μια διαδικασία με την οποία πρόσωπα, πράγματα, ενέργειες και καταστάσεις αποκτούν αξία βάσει καθορισμένων κριτηρίων (Δημητρόπουλος, 2002).Επίσης χαρακτηρίζεται από πολυσημία εννοιολογικού περιεχομένου δεδομένης της χρήσης της σε πολλά διαφορετικά πλαίσια και συνθήκες καθώς και σε τυπικές ή άτυπες κρίσεις (Μαγγόπουλος, 2011).

Ο όρος «εκπαιδευτικό έργο» εμφανίζεται στην Ελλάδα μετά το 1983 σε εγκυκλίους ενώ αναφέρεται και στον ν.1566/1985 ο οποίος αποτελεί θεμέλιο λίθο για την εκπαίδευση. Μετά την κατάργηση των επιθεωρητών και το τότε μοντέλο αξιολόγησης δημιουργήθηκε η ανάγκη ώστε να επαναπροσδιοριστεί η αξιολόγηση μέσα από ένα πλαίσιο αυτό του εκπαιδευτικού έργου. Το εκπαιδευτικό έργο είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης και του συντονισμού όλων των συνιστωσών που συμβάλουν στην εκπαιδευτική πράξη είναι λοιπόν σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (1993) «ένα σύνολο ενεργειών και προσπαθειών προκειμένου να εκτελεστεί και να επιτευχθεί ορισμένη εργασία στο χώρο του σχολείου».

Στην παρούσα εργασία θα προσεγγίσουμε την έννοια της αξιολόγησης μέσα από το πρίσμα της εκπαίδευσης, της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου.

Ιστορική αναδρομή

Στην Ελλάδα η αξιολόγηση υπήρξε σχεδόν από την ίδρυση του Ελληνικού κράτους. Από το 1834 και μέχρι το 1980 ουσιαστικά υιοθετήθηκε η «παραδοσιακή αξιολόγηση» με κυρίαρχο στοιχείο αυτό του Επιθεωρητισμού. Η αξιολόγηση συχνά ακολουθούσε τις επιταγές τις πολιτείας προφανώς στο πνεύμα και την επίδραση της κάθε εποχής. Οι Επιθεωρητές συνέτασσαν εκθέσεις που αφορούσαν τη διδασκαλία του εκπαιδευτικού οι οποίες ήταν καθοριστικές για την μισθολογική και υπηρεσιακή εξέλιξη των αξιολογούμενων (Αθανασούλα – Ρέππα, 2007, Κάτσικας & Θεριανός, 2007)

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω ο «Επιθεωρητισμός», ειδικά συγκεκριμένες περιόδους, υπήρξε μοχλός πίεσης προς τους εκπαιδευτικούς- δημόσιους υπαλλήλους όπου μέσα από ένα ασφυκτικό γραφειοκρατικό πλαίσιο προσπαθούσε να χειραγωγήσει και να επιβάλει συγκεκριμένες πολιτικές (Θεριανός, 2007). Ο θεσμός των επιθεωρητών δέχθηκε πολλές κριτικές σχετικά με τον παιδαγωγικό του ρόλο και την υπηρέτησης της

πρωτοβουλίας της εξέλιξης των εκπαιδευτικών και της μαθησιακής αλλαγής (Αθανασίου, 2000).

Το 1981 αναστέλλεται η σύνταξη εκθέσεων από τους επιθεωρητές και στη συνέχεια το επόμενο έτος με το ν.1304/1982 καταργείται ο θεσμός του επιθεωρητή. Με τον ίδιο νόμο θεσμοθετούνται ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου και ο θεσμός του Προϊσταμένου Εκπαίδευσης. Ο Σχολικός Σύμβουλος θα ήταν υπεύθυνος για την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση ενώ ο Προϊστάμενος θα είχε την διοικητική και πειθαρχική ευθύνη.

Το 1984 και με το Π.Δ 214 ο Σχολικός σύμβουλος αποκτά αρμοδιότητες αξιολόγησης και συμμετοχής στα συλλογικά όργανα. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν πως η προσπάθεια να εισαχθεί η αξιολόγηση υπονόμευε το εκπαιδευτικό τους έργο (Μαυρογιώργος, 1984). Οι αντιδράσεις που προκλήθηκαν από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις περιόρισαν τον ρόλο του Συμβούλου σε καθαρά γραφειοκρατικό ο οποίος συνέτασσε εκθέσεις σχετικά με τη κατάσταση στην περιοχή ευθύνης του και τις προτεινόμενες λύσεις.

Η προσπάθεια της πολιτείας να εισάγει το θεσμό της αξιολόγησης στην εκπαίδευση θα συνεχιστεί με το ν.1566/1985 των οποίο ακολουθούν μία σειρά από προεδρικά διατάγματα τα οποία όμως δεν θα εφαρμοστούν ικανοποιώντας τις πιέσεις των εκπαιδευτικών μέσω των συνδικαλιστικών παρατάξεων.

Η πολιτεία θα προσπαθήσει να θεσμοθετήσει ξανά, προκειμένου να υπάρξει αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με το ν.2043/1992 και με το ΠΔ 320/1993 που αφορούσε την αξιολόγηση. Για μία ακόμη φορά κάτω από τις πιέσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καταγγέλλουν την πολιτεία για επαναφορά του επιθεωρητισμού (Δεφανάρα, 2014), μέσα σε ένα πλαίσιο γενικότερων αντιπαραθέσεων και αλλαγών. Η ΟΛΜΕ (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ, 2012) μετά τις εργασίες του 8ου συνεδρίου το 1997 αναφέρει «Η ΟΛΜΕ έδωσε μακροχρόνιους αγώνες, για να παρεμποδίσει την επιβολή των ιδεολογικών ελέγχων στην εκπαιδευτική λειτουργία και τη μετατροπή των καθηγητών σε πειθήνια εκτελεστικά όργανα των κυβερνητικών εντολών. Όσο διατηρείται και ενισχύεται το προσωποπαγές, ιεραρχικό, γραφειοκρατικό και αυταρχικό σύστημα διοίκησης και εποπτείας της εκπαίδευσης (νόμος 2043/92), οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού θα είναι αναπόφευκτα διαδικασία συμμόρφωσης και ελέγχου, που θα διαιωνίζει την ισχύουσα τάξη πραγμάτων». Η προσπάθεια για την εφαρμογή της αξιολόγησης θα λάβει τέλος μετά και από την αλλαγή των πολιτικών ισορροπιών στις εκλογές του 1993.

Τέσσερα χρόνια αργότερα το 1997 το Υπουργείο Παιδείας επανέρχεται στην προσπάθεια του για αξιολόγηση με το ν. 2525/1997 ο οποίος θα γίνει γνωστός και ως νόμος Αρσένη από το όνομα του τότε Υπουργού Παιδείας. Ο νόμος εισάγει το θεσμό του Σώματος Μόνιμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α) ενώ με την ΥΑ Δ2/1938/1998 δημιουργείται μία Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικών Μονάδων και μεταξύ άλλων ορίζεται η υποχρέωση του Διευθυντή της σχολικής μονάδας να συντάσσει εκθέσεις για τη σχολική μονάδα αλλά και για τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε αυτή. Επίσης ο Σχολικός Σύμβουλος θα παρακολουθούσε δύο τουλάχιστον διδασκαλίες και θα συνέτασσε έκθεση αναφορικά με την διδακτική και επιστημονική επάρκεια του εκπαιδευτικού. Τέλος το Σ.Μ.Α θα εισηγούταν με εκθέσεις σχετικά με την υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών (επιλογή στελεχών, μονιμοποίηση κλπ). Ειδικότερα για την μονιμοποιήσει των εκπαιδευτικών το ΠΔ 140/1998 προέβλεπε την ύπαρξη αξιολόγησης της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας από τον διευθυντή και από τον Σχολικό Σύμβουλο. Η προσπάθεια αυτής της νομοθετικής πρωτοβουλίας σχετικά με την αξιολόγηση στην εκπαίδευση θα κλείσει με την Γ2/4791/1998 εγκύκλιο η οποία ρύθμιζε θέματα αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας από πενταμελή επιτροπή (εκπαιδευτικών του σχολείου).

Για μία ακόμη φορά η πίεση από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις ήταν τεράστια και καλούσαν αποχή από την αυτοαξιολόγηση (όπως σήμερα) με κύριο επιχείρημα ότι η

παράλληλη αυτοαξιολόγηση είναι προσχηματική με στόχο να εκθέσει τους εκπαιδευτικούς στην κοινή γνώμη για τις αντιδράσεις τους (Μποφυλάτος, 1998).

Οι εκλογές του 2004 και η κυβερνητική αλλαγή θα διακόψουν άλλη μία προσπάθεια για αξιολόγηση στην Ελλάδα η οποία επιχειρήθηκε με τον ν.2986/2002. Με το νόμο αυτό ουσιαστικά καταργείται το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών και επιχειρείται μία ολιστική προσέγγιση η οποία φιλοδοξεί να ανατροφοδοτήσει την εκπαιδευτική διαδικασία (Μαστροδήμος, 2013) εφαρμόζοντας εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση.

Το 2010 το Υπουργείο Παιδείας επανέρχεται στην προσπάθεια για αξιολόγηση στην εκπαίδευση και ψηφίζεται ο ν.3848/2010 ενώ ταυτόχρονα εισάγεται και η Αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Στην πιλοτική φάση δεν ήταν πολλά τα σχολεία που συμμετείχαν ενώ γενικότερα ο εκπαιδευτικός κλάδος έδειξε την αντίθεσή του στην προσπάθεια.

Η συνέχεια έρχεται το 2013 με την ψηφίσει του ΠΔ 152 το οποίο προσπαθεί να εναρμονίσει την ελληνική εκπαίδευση και την αξιολόγηση αυτής με το πλαίσιο όπως αυτό ορίζεται από τον ΟΟΣΑ και την ΕΕ (Ρουσσάκης και Πασιάς, 2006). Το ΠΔ 152 ίσως αποτελούσε την πιο ολοκληρωμένη προσπάθεια της πολιτείας για την αξιολόγηση. Η αξιολόγηση ήταν σταθμισμένη και σαφή κριτήρια ενώ προσδιορίζονταν ακριβώς και ποσοστά της βαρύτητας των κριτηρίων. Επίσης το πλαίσιο ήταν αυστηρό στη ποσόστωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σε κάθε βαθμίδα. Αυτό το τελευταίο ήταν και το «κόκκινο πανί» για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι αντέδρασαν σθεναρά στην υποχρεωτικότητα που υπήρχε ώστε κάθε φορά ένα ποσοστό να έχει και χαμηλή αξιολόγηση. Οι επίσημές θέσεις της ΟΛΜΕ τότε αποτυπώνονται στην απόφαση της Γ.Σ η οποία ανέφερε σχετικά «Ως συνδικαλιστικό κίνημα αντιστεκόμαστε για να μην περάσει η αξιολόγηση – χειραγώγηση, που φέρνει την υποταγή, τη διάσπαση του κλάδου, τη μισθολογική καθήλωση, την άρση της μονιμότητας και τις απολύσεις. Απόσυρση του σχετικού σχεδίου ΠΔ. (ΟΛΜΕ,2012; ΚΕΜΕΤΕ, 2012)

Το ΠΔ 152 εφαρμόστηκε αρχικά όπως προβλεπόταν με αντίστροφη ιεραρχική πορεία. Αρχικά αξιολογούνται οι Περιφερειακοί Διευθυντές και στη συνέχεια οι Διευθυντές Σχολικών Μονάδων. Η διαδικασία θα κρατήσει μέχρι τα τέλη του 2014 και εν όψη του πολιτικού κόστους και την προκήρυξη εκλογών η αξιολόγηση δεν θα γίνει για τους εκπαιδευτικούς ενώ τα μεσαία στελέχη δεν θα λάβουν ποτέ γνώση των αποτελεσμάτων από τους φακέλους που κατέθεσαν για αξιολόγηση.

Μετά τις εκλογές το 2015 για ακόμη μία φορά η αξιολόγηση θα ανασταλεί και το περίφημο ΠΔ 152 θα μείνει ανεφάρμοστο έως την κατάργηση του.

Σήμερα και την ώρα που γράφεται η παρούσα εργασία βρίσκεται στο προσκήνιο μία ακόμη προσπάθεια για εφαρμογή εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Το Υπουργείο Παιδείας με την Υ.Α 6603/ΓΔ4/2021 εισάγει για άλλη μια φορά την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων η οποία θα πρέπει να εφαρμοστεί από την τρέχουσα σχολική χρονιά με υλοποίηση κατά ένα μέρος της λόγω της καθυστερημένης εφαρμογής της.

Οι αντιδράσεις είναι άμεσες και οι συνδικαλιστικές ομοσπονδίες των εκπαιδευτικών εισηγούνται στα μέλη τους της απεργία - αποχή από την διαδικασία που προβλέπεται. Η διαδικασία είναι σε εξέλιξη με στενά περιθώρια καθώς η ειδική συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων θα πρέπει να γίνει μέσα στον Φεβρουάριο. Πάρα πολλές συνεδριάσεις από τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν ολοκληρώθηκαν καθώς με την συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην απεργία-αποχή δεν υπήρξε απαρτία ώστε να οδηγηθεί σε αποφάσεις ο Σ.Δ .

Μοντέλα αξιολόγησης

Στη διεθνή βιβλιογραφία περιγράφονται διάφορες τυποποιήσεις μοντέλων εκπαιδευτικής αξιολόγησης που μπορούν να «ορίζονται» από το τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες και ιδεολογικές απόψεις στις κοινωνίες όπου αναφέρονται. Παρακάτω γίνεται

μία σύντομη αναφορά τυπολογίας μοντέλων εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Πασιαρδής κ.α,2005):

α) Παραδοσιακή Αξιολόγηση
β) Το μοντέλο της ιεραρχικής εσωτερικής αξιολόγησης
γ) Λογιστικός Απολογισμός
δ) Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση
ε) Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού.
στ) Ετεροαξιολόγηση εκπαιδευτικού.

Δεν θα αναφερθούμε εκτενέστερα σε κάθε ένα από τα παραπάνω μοντέλα, είναι όμως χρήσιμο να γίνει μία επισήμανση σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Οι τρείς συνιστώσες του εκπαιδευτικού έργου είναι το εκπαιδευτικό σύστημα, η σχολική μονάδα καθώς και η σχολική τάξη με τις ενέργειες του εκπαιδευτικού στο επίκεντρο.

Η αποτυχία εφαρμογής της αξιολόγησης

Όπως προκύπτει από την ιστορική ανασκόπηση της προσπάθειας για εφαρμογή εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην Ελλάδα, μετά από το 1982 δεν έχει υπάρξει καμία μορφή αξιολόγησης στον εκπαιδευτικό χώρο. Εξαίρεση αποτελεί η αυτοαξιολόγηση που έγινε το 2013 καθώς και η αξιολόγηση στελεχών της εκπαίδευσης τα αποτέλεσμα της οποίας δεν ανακοινώθηκαν ποτέ. Το ερώτημα για την μη εφαρμογή της αξιολόγησης έχει απασχόληση κατά καιρούς την εκπαιδευτική έρευνα (Λιάμπας, 2005) στο οποίο συχνά αναφέρεται πως κύρια αιτία είναι οι αντιδράσεις των συνδικαλιστικών οργάνων των εκπαιδευτικών τόσο της ΔΟΕ όσο και της ΟΛΜΕ. Κύριος λόγος, λοιπόν, για τη μη υιοθέτηση κάποιας αξιολογικής διαδικασίας ήταν ο συνδικαλιστικός λόγος.

Αν και δεν εντοπίστηκε κάποια έρευνα η οποία να εξετάζει συγχρονικά και σε βάθος την αντίδραση σε κάθε νομοθέτημα, θεωρούμε πως οι αντιδράσεις σε κάθε νόμο είχαν άλλη αφετηρία και αιτίες, οι οποίες υπαγορευόντουσαν από την εκάστοτε κοινωνική, οικονομική και πολιτική κατάσταση. Στο κλίμα της δεκαετίας του 1980 ο εκπαιδευτικός κλάδος καθώς και όλα τα συνδικάτα ήταν ισχυρότατα και θεωρούσαν, όπως και η κοινωνία γενικότερα, πως μπορούσαν να αυτορυθμίσουν την λειτουργία του κλάδου παράγοντας έτσι μέσα από την ελευθερία και τις δημοκρατικές διαδικασίες καλύτερα αποτελέσματα.

Ο Επιθεωρητισμός άφησε ισχυρά σημάδια στην εκπαιδευτική κοινότητα η οποία τον συνδύασε με την φάση πριν την μεταπολίτευση όπου έγινε όργανο πολιτικών πιέσεων και εξυπηρετήσεων (Θεριανός, 2007). Η εκπαιδευτική κοινότητα ήθελε απεγνωσμένα να νιώσει ελεύθερη και πίεζε προς αυτή την κατεύθυνση. Άλλωστε και οι λοιποί εκπαιδευτικοί νόμοι που ακολούθησαν όπως ο ν.1566/1985 αποτελούσαν τομή στην λειτουργία των σχολικών μονάδων εμπλέκοντας τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους Σ.Δ ενεργά στην διοίκηση των σχολείων. Το ερώτημα όμως που εύλογα προκύπτει είναι αν ήταν τόσο παντοδύναμα τα συνδικάτα των εκπαιδευτικών. Η απάντηση δεν μπορεί να είναι μονοσήμαντη και καθολική για τα τελευταία 40 σχεδόν χρόνια. Η δεκαετία του 1980 είχε τα χαρακτηριστικά στην κοινωνία ώστε να υιοθετηθεί ένα μοντέλο το οποίο δεν θα λειτουργούσε υπό τη «δαμόκλειο σπάθη» της αξιολόγησης η οποία όπως στα χρόνια του επιθεωρητισμού θα ήταν το υποχείριο του κράτους για παρεμβάσεις στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών αλλά και της ποιότητας της εκπαίδευσης. Προς αποφυγή τέτοιων προσεγγίσεων, η πολιτεία αλλά και οι οργανώσεις εισάγουν πλέον όλο και περισσότερο την έννοια του εκπαιδευτικού έργου και την αξιολόγηση αυτού. Με αυτή τη προσέγγιση, πλέον, παύει να είναι στο επίκεντρο ο εκπαιδευτικός (για τον οποίο η αξιολόγηση δυνητικά θα μπορούσε να είναι μία μορφή στοχοποίησης) και εμπλέκονται δομές, ενέργειες και διαδικασίες οι οποίες επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο.

Η πολιτεία προσπαθεί να νομοθετήσει και να εισάγει την αξιολόγηση διαχρονικά τα τελευταία 40 (σχεδόν) χρόνια ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Η αντιδράσεις από τα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών είναι κάθε φορά παρούσες και όπως προκύπτει από το αποτέλεσμα μάλλον έχουν καταφέρει να σταματήσουν την διαδικασία

θεσμοθέτησης της αξιολόγησης. Όπως αναφέραμε και παραπάνω τα νομοθετήματα έμειναν ανενεργά όχι μόνο από την πίεση των εκπαιδευτικών αλλά και από την έλλειψη πολιτικής βούλησης για την εφαρμογή τους και ενδεχομένως από την έμμεση συναλλαγή λόγω κομματικών και πολιτικών προτεραιοτήτων. Δεν είναι τυχαίο πως πολλές φορές η εφαρμογή διατάξεων που προέβλεπαν την αξιολόγηση σταματούσε από τον υπολογισμό του πολιτικού κόστους ή των κυβερνητικών αλλαγών μετά από εκλογικές διαδικασίες. Επίσης συχνά το Υπουργείο Παιδείας προσπαθούσε να εισάγει νόμους για την αξιολόγηση στο πλαίσιο ευρύτερων εκπαιδευτικών αλλαγών πχ ν.2525/1997 που προκαλούσαν ευρύτατες αντιδράσεις αλλά και έσπερναν την αμφιβολία και τον φόβο της επόμενης μέρας στην εκπαιδευτική κοινότητα (ή ήταν ευάλωτη η εκπαιδευτική κοινότητα σε μια παραπληροφόρηση για τους σκοπούς των μεταρρυθμίσεων).

Η αδυναμία όμως θεσμοθέτησης της όποιας μορφής αξιολόγησης δεν οφείλεται μόνο στις αντιδράσεις του «εκπαιδευτικού κατεστημένου». Μεγάλη ευθύνη για τα προβλήματα που προκύπταν είχε και η πολιτεία. Οι προσπάθειές του Υπουργείου Παιδείας ήταν αποσπασματικές και συχνά κακοσχεδιασμένες ενώ δεν είχε ολοκληρωμένη προσέγγιση για τον σκοπό και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της Αξιολόγησης. Τα νομοθετήματα συχνά απλά εισήγαγαν προσχηματικά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ενώ δεν κατάφερε (φυσικά δεν είχε και ανταπόκριση) να υπάρξει διάλογος με τους εκπαιδευτικούς αλλά και με λοιπούς κοινωνικούς φορείς (Σύλλογοι Γονέων, Σχολικές Επιτροπές κλπ) των οποίων η εμπλοκή θα έπρεπε να είναι δεδομένη σχετικά με τους σκοπούς αλλά και τη δομή.

Προκειμένου να προχωρήσει μία επιτυχημένη διαδικασία αξιολόγησης είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη ορισμένες αναγκαίες συνθήκες ώστε να ολοκληρωθεί απρόσκοπτα η διαδικασία, όπως οι σκοποί και οι αξίες, η χρονική διάρκεια, κριτήρια, γνωστοποίηση αποτελεσμάτων κλπ (Αθανασούλα – Ρέππα, 1999). Επίσης η αξιολόγηση δεν μπορεί να είναι μόνο πολιτική επιλογή και να αποτελεί μία απολογιστική διαδικασία με σκοπό των έλεγχο και την εποπτεία των εκπαιδευτικών και των σχολείων.

Είναι προφανής η αδυναμία για κριτήρια που θα οδηγούν σε αντικειμενική αξιολόγηση με την καθολική συμφωνία να φαντάζει ουτοπική και με την ιδεολογική φόρτιση αξιολογητών και αξιολογούμενων να δημιουργεί στρεβλώσεις. Η ανάγκη όμως να ξεπεραστούν οι όποιες αγκυλώσεις και δυσχέρειες θα έπρεπε να απασχολήσει όλους τους εμπλεκόμενους (μαθητές – γονείς – εκπαιδευτικούς – πολιτεία) και να δημιουργηθούν οι αναγκαίες συνθήκες ώστε να δημιουργηθεί μία κουλτούρα αξιολόγησης. Η πολιτεία θα πρέπει να αναζητήσει πολιτική συναίνεση στο σχεδιασμό και την εφαρμογή και να εμπλέξει κάθε ενδιαφερόμενο σε μία διαδικασία η οποία θα παράγει σταδιακά έργο και αποτελέσματα και δεν θα δημιουργεί άγχος και φόβο από ισχυρές μεταβατικές καταστάσεις.

Συμπερασματικά θα αναφέρουμε πως η κοινωνία πλέον είναι ώριμη και ζητά την αξιολόγηση, κάθετα, σε κάθε δραστηριότητα. Η αξιολόγηση αποτέλεσε σημείο πολιτικής αλλά και συνδικαλιστικής αντιπαράθεσης η οποία «στηριζόταν» στο θυμικό των εκπαιδευτικών. Η πολιτεία , αλλά και οι εκπαιδευτικοί, θα πρέπει να προσεγγίσουν συστημικά την αξιολόγηση και μέσα από εκπαιδευτική αλλά και πολιτική συναίνεση, η οποία δεν έχει υπάρξει. Απαραίτητη συνθήκη είναι να εξαλειφθεί ο φόβος πως τα αποτελέσματά της θα εργαλειοποιηθούν ώστε να δημιουργηθούν σχολεία και εκπαιδευτικοί δύο ή τριών ταχυτήτων, με ενδεχόμενο αποτέλεσμα κλείσιμο σχολικών μονάδων και απολύσεις εκπαιδευτικών.

Οι επιπτώσεις της (μη) αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση είναι ένα ζήτημα το οποίο έχει διχάσει σχετικά με τον τρόπο που θα εφαρμοστεί αλλά και με τον θετικό ή αρνητικό αντίκτυπο που θα έχει στην εκπαίδευση. Εκατέρωθεν υπάρχουν πολλά επιχειρήματα σχετικά με την υποστήριξη των

θέσεων τους. Η Χουλιάρα (2010) αναφέρει τις θέσεις ερευνητών σχετικά με τα επιχειρήματα υπέρ και κατά τις αξιολόγηση, τα οποία και αναφέρουμε παρακάτω:

Επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης:

- Να βελτιωθεί η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, με την προώθηση αλλαγών και καινοτομιών από την Πολιτεία
- Να ανατροφοδοτηθούν οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους και να βελτιώσουν έτσι την ποιότητά του
- Να ικανοποιηθούν ηθικά οι εκπαιδευτικοί για την προσπάθεια που καταβάλλουν
- Να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί το μέρος των ευθυνών που τους αναλογεί
- Να βελτιωθούν οι επιδόσεις των διδασκόμενων
- Να εντοπιστούν οι εκπαιδευτικοί που δεν είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους
- Να επιλεγούν με αξιοκρατικό τρόπο τα στελέχη της εκπαίδευσης
- Να διαπιστωθεί η ποιότητα του έργου των εκπαιδευτικών, εφόσον αυτή δεν διασφαλίζεται από την κατοχή και μόνο τίτλων σπουδών
- Να υποστηριχθούν οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα
- Να σχηματίσουν οι εκπαιδευτικοί εικόνα για το επίπεδο των ικανοτήτων τους
- Να εντείνουν τις προσπάθειές τους οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που δεν εργάζονται συστηματικά
- Να βοηθηθούν καλοί εκπαιδευτικοί να γίνουν ακόμη καλύτεροι, εφόσον για όλους υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης
- Να επισημανθούν οι τυχόν αδυναμίες των εκπαιδευτικών
- Να ενισχυθεί το επαγγελματικό κύρος των εκπαιδευτικών
- Να διασφαλιστεί η ποιότητα του έργου των εκπαιδευτικών
- Να διαπιστώσει η Πολιτεία το βαθμό αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος
- Να ελέγξει η Πολιτεία το βαθμό εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής
- Να βελτιωθούν τα προγράμματα σπουδών των Πανεπιστημιακών Τμημάτων
- Να ενισχυθεί η αυτογνωσία των εκπαιδευτικών

Επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης:

Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών:

- Προάγει τον ατομικισμό και τον ανταγωνισμό και όχι τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών
- Κατηγοριοποιεί τους εκπαιδευτικούς και τους συγκρίνει μεταξύ τους
- Προκαλεί άγχος και νευρικότητα στους εκπαιδευτικούς που μειώνουν την απόδοσή τους
- Δεν αξιοποιείται για ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου
- Σχεδιάζεται και εφαρμόζεται χωρίς να επιδιώκεται η συναίνεση των εκπαιδευτικών
- Χρησιμοποιεί κριτήρια των οποίων αμφισβητείται η σαφήνεια και η δυνατότητα αντικειμενικής εκτίμησης
- Διενεργείται από αξιολογητές των οποίων αμφισβητείται η επιστημονική κατάρτιση και αντικειμενική κρίση
- Αναπτύσσονται σχέσεις εξάρτησης μεταξύ αξιολογητών και εκπαιδευτικών
- Δεν είναι απαραίτητη, γιατί οι εκπαιδευτικοί εργάζονται υπεύθυνα και συστηματικά
- Δεν είναι απαραίτητη γιατί οι εκπαιδευτικοί έχουν την απαιτούμενη παιδαγωγική κατάρτιση
- Περιορίζει την αυτονομία των εκπαιδευτικών και έτσι υποβαθμίζει το ρόλο τους
- Σχεδιάζεται και εφαρμόζεται χωρίς να επιδιώκεται η συναίνεση των εκπαιδευτικών

- Χρησιμοποιεί κριτήρια των οποίων αμφισβητείται η σαφήνεια και η δυνατότητα αντικειμενικής εκτίμησης
- Διενεργείται από αξιολογητές των οποίων αμφισβητείται η επιστημονική κατάρτιση και η αντικειμενική κρίση
- Περιορίζεται μόνο στα άμεσα ορατά αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας
- Αποδυναμώνεται από την έλλειψη κοινά αποδεκτών απόψεων για το τι σημαίνει καλός εκπαιδευτικός
- Δεν λαμβάνει υπόψη παράγοντες που βρίσκονται έξω από τον έλεγχο των εκπαιδευτικών και που επηρεάζουν, όμως, το έργο τους
- Περιορίζεται μόνο στην επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης
- Προκαλεί την ανάπτυξη πελατειακών σχέσεων μεταξύ αξιολογητών και εκπαιδευτικών
- Είναι άδικη όταν μάλιστα δεν αξιολογούνται και οι υπόλοιποι συντελεστές του εκπαιδευτικού συστήματος
- Χρησιμοποιείται ως μέσο ελέγχου των εκπαιδευτικών από το Υπουργείο Παιδείας
- Φέρνει στη μνήμη των εκπαιδευτικών την προηγούμενη αρνητική εμπειρία από τους αξιολογητές – επιθεωρητές

Η προσπάθεια να αποφανθεί κάποιος αν η (μη) αξιολόγηση είχε θετικό ή αρνητικό αντίκτυπο στην λειτουργία του εκπαιδευτικού μας συστήματος μάλλον θα ήταν αυθαίρετη ελλείψει μετρήσεων, δεδομένων αλλά και της πολυδιάστατης φύσης της εκπαίδευσης.

Εύλογα μπορούν να τεθούν 2 κρίσιμα ερωτήματα:

1. Η εφαρμογή του επιθεωρητισμού συνέβαλε στην βελτίωση της εκπαίδευσης, των εκπαιδευτικών και του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου;
2. Η κατάργηση του επιθεωρητισμού και η μη εφαρμογή κάποιου είδους αξιολόγησης λειτούργησε θετικά ή αρνητικά στο εκπαιδευτικό μας σύστημά;

Είναι γεγονός πως για να εφαρμοστεί κάποια μορφή αξιολόγησης είναι απαραίτητο να αξιολογηθούν όλοι εκείνοι οι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την εκπαιδευτική πράξη (Μαυρογιώργος, 1993). Αν επιχειρήσουμε, προφανώς με κίνδυνο να είναι αυθαίρετα κάποια συμπεράσματα, να αποτυπώσουμε τις επιπτώσεις της αξιολόγησης στην εκπαίδευση μάλλον θα πρέπει να το δούμε συγχρονικά.

Η επίδραση του επιθεωρητισμού στο εκπαιδευτικό έργο θα πρέπει να εξεταστεί στο χρονικό συγκείμενο που εφαρμόστηκε, όπως φυσικά και η κατάργηση του. Η περίοδος εφαρμογής του είχε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όταν οι κοινωνικές απαιτήσεις ήταν άλλες από την περίοδο της μεταπολίτευσης. Όλη η δημόσια διοίκηση υπήρξε διαφορετική καθώς ήταν και διαφορετικές οι κοινωνικές συνθήκες.

Το παραδοσιακό μοντέλο αξιολόγησης δεν μπορούσε να παραμείνει μετά την δεκαετία του 1980, με φόντο όλες τις κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές. Ενδεχομένως η κατάργηση της αξιολόγησης εκείνη την περίοδο να έδωσε την δυνατότητα για εξωστρέφεια στην εκπαίδευση και την εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας και άσκησης του εκπαιδευτικού έργου με ένα θετικό πρόσημο στην λειτουργία των σχολείων. Είναι αμφίβολο αν μπορεί να στηριχθεί αυτή την άποψη και για τις δεκαετίες που ακολούθησαν. Η λογική του laissez-faire δεν μπορεί να είναι το ζητούμενο όταν δεν υπάρχει κανένας δείκτης μέτρησης, παρά μόνο η κοινή αίσθηση, για την πορεία της εκπαίδευσης. Και πιθανότατα το αρνητικότερο σημείο είναι αυτό ακριβώς: Το γεγονός ότι δεν έχουμε δεδομένα ώστε να μπορούμε να στηρίξουμε απόψεις, προτάσεις και εκπαιδευτικές αλλαγές.

Οι εκπαιδευτικοί έχασαν μία μεγάλη ευκαιρία την δεκαετία του 1980 ώστε να εισαχθεί ένα σύστημα αξιολόγησης το οποίο θα ήταν η βάση ώστε να δημιουργηθεί κουλτούρα αξιολόγησης και αποτίμησης της κατάστασης. Υπήρξαν εποχές που και τα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών ήταν παντοδύναμα άλλα είχαν και ερείσματα στην κοινωνία. Θα μπορούσαν τότε να συμμετάσχουν στο σχεδιασμό μίας κάθετης αξιολόγησης κάθε συνιστώσας της εκπαίδευσης (προφανώς και των εκπαιδευτικών) που δεν θα είχε

τιμωρητικό χαρακτήρα αλλά θα διασφάλιζε πως ο σκοπός της θα ήταν τα αποτελέσματα να γίνουν οδηγός προς τις απαραίτητες παρεμβάσεις για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Δεν μπορεί κάποιος, χωρίς να υπάρχει ο κίνδυνος να κάνει λάθος προσεγγίσεις ή λογικά σφάλματα, να υποστηρίξει αν η μη εφαρμογή της αξιολόγησης ωφέλησε την εκπαιδευτική κοινότητα ή όχι. Όμως η απουσία οποιασδήποτε αξιολογικής διαδικασίας συχνά είναι αρνητική και για τους εκπαιδευτικούς που δεν μπορούν, για οποιοδήποτε λόγω (πχ υγείας), να προσφέρουν στην εκπαίδευση, και έτσι στερούνται την δυνατότητα βοήθειας ή παρεμβάσεων άλλα και γενικότερα για το εκπαιδευτικό σύστημα καθώς ελλείψει δεδομένων εφαρμόζονται παρεμβάσεις και εκπαιδευτικές αλλαγές με εικασίες και εκτιμήσεις που δεν βασίζονται σε αξιόπιστα δεδομένα.

Η εκπαίδευση είναι ένα πεδίο πολυδιάστατο, και πλέον, είναι ανάγκη να υπάρξει αποτίμηση όλων των συνιστωσών, ώστε να μπορεί να συζητηθεί ένα πλαίσιο παρεμβάσεων με σκοπό την βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Συμπεράσματα

Σκοπός της αξιολόγησης θα πρέπει να είναι η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου αλλά και προφανώς η βελτίωση του εκπαιδευτικού, δεδομένου ότι είναι στο κέντρο κάθε εκπαιδευτικής δραστηριότητας.

Τα μοντέλα αξιολόγησης παρουσιάζουν θετικά και αρνητικά σημεία. Σε κάθε περίπτωση όμως η ουσιαστική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης είναι αναγκαίο τα αποτελέσματα αυτής να γίνουν αποδεκτά από τα όλα τα μέρη της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Αν πραγματικά μας ενδιαφέρει η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, θα πρέπει καταρχήν να δημιουργηθεί σταδιακά μια κουλτούρα αξιολόγησης μέσω της αποτίμησης, της αυτοαξιολόγησης και τη δημιουργία δεδομένων που δύναται να αποτελέσουν μετρήσιμα στοιχεία. Η διαδικασία αυτή, για ένα ικανό χρονικό διάστημα θα έχει ως σκοπό την καταγραφή και μόνο, με την δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς και στην πολιτεία να κάνουν τις απαραίτητες παρεμβάσεις.

Η παραπάνω διαδικασία όμως είναι απαραίτητο να έχει σαφή στόχο ώστε να σχεδιαστεί και να εφαρμοστεί μία μέθοδος αξιολόγησης η οποία θα συνδυάζει τα θετικά χαρακτηριστικά που υπάρχουν σε κάθε μοντέλο και μπορούν να εφαρμοστούν σε ένα πλέγμα αλληλοσυμπληρούμενων κριτηρίων που θα αποτυπώνουν την πραγματική διάσταση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και θα αποδίδουν στον εκπαιδευτικό την αξία που έχει αλλά και την δυνατότητα να βελτιωθεί. Στη προσέγγιση αυτή θα πρέπει όλα τα μέρη να ενεργήσουν χωρίς σκοπιμότητες ή φόβο. Για παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί να μη νιώθουν ότι απειλούνται αλλά και η πολιτεία να μη κρύβει προβλήματα σχεδιασμού και υποχρηματοδότησης.

Θα πρέπει λοιπόν να θεωρηθεί δεδομένο πως για την επιλογή και εφαρμογή ενός πλαισίου αξιολόγησης είναι αναγκαίο να υπάρξει μία σαφή περιγραφή και αποτίμηση των παραγόντων που συμβάλλουν στο εκπαιδευτικό έργο· ώστε η αξιολογική διαδικασία να επιφέρει θετικά αποτελέσματα και μην αποτελέσει απλά μία ακόμη γραφειοκρατική διαδικασία, η οποία θα ευτελιστεί ή θα εργαλειοποιηθεί είτε από την πολιτεία είτε από τα συνδικαλιστικά όργανα.

Αναφορές

Αθανασίου, Λ. (2000). *Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου*, Ιωάννινα, εκ. ίδιου.

Αθανασούλα Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ., (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού.* ΠΑΤΡΑ: ΕΑΠ.

Δεφανάρα, Β., (2014). *Το νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης: Απόψεις Διευθυντών και Σχολικών Συμβούλων περί Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμια Εκπαίδευσης και του έργου αυτών, Διπλωματική εργασία*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας Π.Τ.Δ.Ε.

Δημητρόπουλος, Ε. (2002). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Θεριανός, Κ., (2007). «*Αξιολόγηση και σχολείο: παλιός και νέος επιθεωρητισμός», Κυριακάτικη Αυγή.* Παιδεία και Κοινωνία, τεύχος 20, Ιανουάριος.

Κάτσικας Χ. & Θεριανός, Κ. (2007). *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σαββάλας

Κολοκοτρώνης, Δ. και Μαγγόπουλος, Γ. (2021*). Σημειώσεις Σεμιναρίου: Εποπτεία - Mentoring- Συμβουλευτική και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση.* ΚΕΚΜ Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Μαγγόπουλος, Γ (2011)Διδακτορική Διατριβή: *Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλικών: Η περίπτωση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*.

Μαστροδήμος, Π., (2013). *Αξιολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών και των στελεχών διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων. Διερεύνηση απόψεων των εκπαιδευτικών, Διπλωματική Εργασία.* Πάτρα: ΕΑΠ.

Μαυρογιώργος, Γ. (1984). *«Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού: από τη Γραφειοκρατική Συμμόρφωση στη Μετασχηματιστική Παρέμβαση», Σύγχρονη Εκπαίδευση,* Τεύχος 15, σ.σ. 11-19.

Μαυρογιώργος, Γ., (1993). *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση.* Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Μποφυλάτος, Σ. (1998). *Μπροστά στην αξιολόγηση …με αφορμή την εγκύκλιο Γ2/4791/98, Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τεύχ. 49, σ. 17-19, όπως αναφ. ο Μποφυλάτος, Σ. στο *Διαδρομές με την εσωτερική αξιολόγηση*, στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2001, σ. 171-172). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό Έργο και Αξιολόγηση στο Σχολείο. Κριτική ανάλυση και υλικό στήριξης.* Αθήνα: Έκφραση.

Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσάκκιρος, Α. (2005). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών, 269-296.* Αθήνα: Έλλην

Ρουσσάκης, Ι. και Πασιάς, Γ., (2006) *«Αξιολόγηση ποιότητας στην εκπαίδευση. Η προσέγγιση της Ευρωπαϊκής Ένωσης».* Συγκριτική και διεθνής εκπαιδευτική Επιθεώρηση, 7,155-168

Χουλιάρα, Ξ (2010) *« Η Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οργανισμών και ιδρυμάτων, η συστημική θεωρία και το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο»*, Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology Volume 6, Number 1 & 2, 2010 Section one. © Open Education ISSN: 1791-9312

ΚΕ.ΜΕ.Τ.Ε (2012) *«Νέο Βαθμολόγιο – Μισθολόγιο – Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών»* http://kemete.sch.gr/wp-content/uploads/2012/11/meleti271112.pdf , προσπελάστηκε στις 31-08-2021)

ΟΛΜΕ (2017) Ημερίδα *« Αξιολόγηση – Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας»*. Κοζάνη, (Διαθέσιμο στο http://olme-attik.att.sch.gr/new/wp-content/uploads/2017/03/ylikokozanis310320171.pdf , προσπελάστηκε στις 31-08-2021).

Η αξιολόγηση στο πλαίσιο της μαθηματικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο: μελέτες περίπτωσης Νηπιαγωγών

Τουμάση Γερασιμίνα
Προπτυχιακή φοιτήτρια ΤΕΕΠΗ ΔΠΘ
geratoum@psed.duth.gr

Δαλαμπούρα Όλγα
Προπτυχιακή φοιτήτρια ΤΕΕΠΗ ΔΠΘ
olgadala@psed.duth.gr

Κλώθου Άννα
ΕΔΙΠ ΠΤΔΕ ΔΠΘ
aklothou@eled.duth.gr

Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες η έρευνα στη μαθηματική εκπαίδευση έστρεψε το ενδιαφέρον της στη νοηματοδότηση της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς, καθώς και στην αξιοποίηση των εργαλείων αξιολόγησης στην τάξη των μαθηματικών. Στην παρούσα έρευνα υιοθετήθηκε η ποιοτική στρατηγική και επιλέχθηκε η «μελέτη περίπτωσης» για τη διερεύνηση των εργαλείων αξιολόγησης που αξιοποιούνται στα μαθηματικά του νηπιαγωγείου από εν ενεργεία νηπιαγωγούς. Το ερευνητικό εργαλείο που υιοθετήθηκε ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη, ενώ τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν μια ποικιλομορφία νοηματοδοτήσεων της αξιολόγησης και περιορισμένη χρήση εργαλείων αξιολόγησης στην τάξη των μαθηματικών.

Λέξεις-κλειδιά: μαθηματικά στο νηπιαγωγείο, αξιολόγηση στα μαθηματικά, εργαλεία αξιολόγησης

Εισαγωγή

Αφετηρία της παρούσας εργασίας αποτέλεσε η ενασχόλησή μας με προπτυχιακά μαθήματα, όπως η Διδακτική των Μαθηματικών, η Εκπαιδευτική Αξιολόγηση και η Πρακτική Άσκηση. Κατά τη διάρκεια της πρακτικής μας άσκησης στα μαθηματικά παρατηρήσαμε ότι η αξιολόγηση στα μαθηματικά βασίζεται κυρίως στο τελικό "αποτέλεσμα", παραβλέποντας συστηματικά το πώς ο μαθητής έφτασε ως εκεί. Η διαπίστωση αυτή οδήγησε στην ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση της νοηματοδότησης της αξιολόγησης γενικά και ειδικότερα στα μαθηματικά, καθώς και στην ανάδειξη των εργαλείων αξιολόγησης που αξιοποιούνται στην τάξη των μαθηματικών του νηπιαγωγείου.

Η Αξιολόγηση στη μαθηματική εκπαίδευση

Διάφοροι ορισμοί έχουν διατυπωθεί για την έννοια της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Η αξιολόγηση γενικά ορίζεται ως η διαδικασία καταγραφής, συλλογής, επεξεργασίας και ερμηνείας δεδομένων με στόχο τον επανασχεδιασμό μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας (Oosterhof, 2010) ή ως το σύνολο διαδικασιών που οδηγούν τον εκπαιδευτικό σε επανεξέταση, αναστοχασμό και λήψη αποφάσεων για την εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας (Ρεκαλίδου, 2016) ή ως μια πολύπλοκη διαδικασία συλλογής και καταγραφής στοιχείων με στόχο την επεξεργασία τους και τη λήψη αποφάσεων για την καλύτερη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (Καλαβάσης & Μεϊμάρης, 2000). Επιπλέον, η αξιολόγηση ορίζεται ως ένας οργανωμένος τρόπος συλλογής δεδομένων, ώστε να γίνουν ορατές για κάθε παιδί οι γνώσεις, οι ικανότητες και οι διαθέσεις του απέναντι στη μάθηση (Maxwell & Clifford, 2004 όπως αναφέρεται στη Ρεκαλίδου, 2016).

Στο πλαίσιο της μαθηματικής εκπαίδευσης η αξιολόγηση πραγματοποιείται με την αξιοποίηση εργαλείων αξιολόγησης, τα οποία παράγουν ποσοτικά ή/και ποιοτικά δεδομένα. Ειδικότερα στους Μαντά κ.ά. (2009) αναφέρονται η συνέντευξη, το ερωτηματολόγιο, η επισκόπηση, η ανάλυση κειμένων/τεκμηρίων, το προσωπικό ημερολόγιο, η μαγνητοφώνηση, η βιντεοσκόπηση, η φωτογράφηση. Συμπληρωματικά στη Σακκά (2003) αναφέρονται οι έλεγχοι (test), η αυθεντική αξιολόγηση και ο φάκελος υλικού. Στη Ρεκαλίδου (2016), επιπλέον των εργαλείων αυτών αναφέρονται η παρατήρηση, τα φύλλα εργασίας και οι ιστορίες μάθησης. Μια άλλη διάκριση των εργαλείων γίνεται ανάμεσα σε παραδοσιακά και εναλλακτικά εργαλεία αξιολόγησης (Κόνσολας, 2013). Με βάση την τελευταία αυτή διάκριση, τα εργαλεία αξιολόγησης μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε εναλλακτικά ή παραδοσιακά. Παρακάτω παρουσιάζονται ενδεικτικά ορισμένα εργαλεία αξιολόγησης με βάση τη διάκριση αυτή.

Έτσι, ως εναλλακτικά εργαλεία αξιολόγησης μπορούν να θεωρηθούν:

(α) *η συστηματική παρατήρηση*: η παρατήρηση μπορεί να είναι συμμετοχική ή μη, άμεση ή έμμεση, τεχνικά υποστηριζόμενη, ενώ ανάλογα με τον σχεδιασμό της διακρίνεται στην εκ των προτέρων σχεδιασμένη ή σε αυτήν που βασίζεται σε αναδυόμενα περιστατικά. Ωστόσο, υφίσταται και μια συνδυαστική/μεικτή προσέγγιση παρατήρησης (Ρεκαλίδου, 2016). Η συστηματική παρατήρηση διαφέρει σημαντικά από την απλή παρατήρηση, συνιστά μια οργανωμένη παρατήρηση (Cohen et al., 2001) και παράγει δεδομένα εγγύτερα στην πραγματικότητα της τάξης (Ρεκαλίδου, 2016; Σακκά, 2003). Η συστηματική παρατήρηση συνιστά μια ποιοτική προσέγγιση καταγραφής των μαθηματικών "συμπεριφορών", των ενδιαφερόντων και της πορείας του μαθητή (van de Walle et al., 2017). Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, αντικείμενα παρατήρησης συνιστούν τα ερεθίσματα από το περιβάλλον, οι αντιδράσεις, οι σχέσεις με τους άλλους, καθώς και οι ανάγκες των παιδιών, οι στρατηγικές που εφαρμόζουν, οι δεξιότητες και οι κατακτήσεις τους, τα ενδιαφέροντα και οι προτιμήσεις τους (Bryman, 2016).

Για την καταγραφή των παρατηρήσεων, προτείνονται διάφορα εργαλεία, καθένα από τα οποία υπηρετεί διαφορετικό στόχο. Η καταγραφή μπορεί να πραγματοποιηθεί σε διάφορες χρονικές περιόδους ημερησίως ή την ίδια χρονική περίοδο για ένα ευρύτερο χρονικό διάστημα και μπορεί να αφορά μια διδακτική/μαθησιακή κατάσταση ή ένα άτομο (Cohen et al., 2001). Τα δεδομένα από τη συστηματική παρατήρηση μπορεί να προκύπτουν από προσωπικά ημερολόγια, καταλόγους, φωτογραφίες, ζωγραφιές των παιδιών, βιντεοσκοπήσεις ή μαγνητοφωνήσεις, εσχάρες, λίστες ελέγχου, πίνακες, ανεκδοτικές σημειώσεις, διαγράμματα ή/και ιστορίες μάθησης (Ρεκαλίδου, 2016), οδηγούς παρατήρησης και διαβαθμισμένες κλίμακες (Σακκά, 2003). Η συστηματική παρατήρηση βοηθά στον έγκαιρο εντοπισμό προβλημάτων, καθώς και στην εξέλιξη των σχέσεων γονέων-σχολείου και σχολείου-μαθητή (Cohen et al., 2001),

(β) *ο φάκελος υλικού (portfolio & e-portfolio)*: ένας άλλος τρόπος συλλογής και ερμηνείας δεδομένων είναι ο φάκελος υλικού (ή αλλιώς portfolio), ο οποίος αποτελεί εναλλακτικό τρόπο αξιολόγησης και αξιοποιεί στοιχεία από την εποικοδομιστική προσέγγιση (Κόνσολας, 2013). Σε έναν φάκελο υλικού συμπεριλαμβάνονται δεδομένα από ποικίλες πηγές "πληροφόρησης". Ο φάκελος υλικού σχεδιάζεται ανάλογα με τους στόχους που εξυπηρετεί και αυξάνει τα κίνητρα για μάθηση. Στον φάκελο υλικού συλλέγονται στοιχεία, τα οποία αξιοποιούνται για τον επανασχεδιασμό και την εξέλιξη της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, ενώ μέσω του φακέλου υλικού συνομιλούν εκπαιδευτικοί και μαθητές.

(γ) *οι ιστορίες μάθησης*: οι ιστορίες μάθησης αποτελούν ένα ποιοτικό, εναλλακτικό εργαλείο αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν τα παιδιά και στη συνέχεια καταγραφούν τις ιστορίες μάθησης, με στόχο την ερμηνεία επιμέρους πτυχών, ενώ έμφαση δίνεται στις αλληλεπιδράσεις και τις στρατηγικές που υιοθετούνται (Carr, 2001). Οι ιστορίες μάθησης ακολουθούν συνήθως μια σειρά από βήματα, όπως την αφήγηση μιας εμπειρίαςιστορίας και τη συνοπτική παρουσίαση και ανάλυσή της ώστε να σχεδιαστούν

μελλοντικές δράσεις (Ρεκαλίδου, 2016). Στην Carr (2001) αυτά τα βήματα περιγράφονται με άλλους όρους και ίδιο περιεχόμενο, ως περιγραφή και απόφαση, συζήτηση και καταγραφή και σχόλιο κατακλείδας.

Η παρατήρηση, ο φάκελος υλικού και οι ιστορίες μάθησης συνιστούν εργαλεία της αυθεντικής αξιολόγησης, η οποία είναι στην πραγματικότητα αξιολόγηση σε αυθεντικές καταστάσεις που λαμβάνουν χώρα στο μαθησιακό περιβάλλον του παιδιού (Κλώθου & Σακονίδης, 2017).

Ως παραδοσιακά εργαλεία αξιολόγησης μπορούν να θεωρηθούν:

(α) οι *έλεγχοι (test),* οι οποίοι έχουν τη μορφή προφορικής ή γραπτής εξέτασης. Ο εκπαιδευτικός είναι ο δημιουργός των ελέγχων αυτών, οι οποίοι χρησιμοποιούνται στην αρχή, κατά τη διάρκεια ή στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Οι έλεγχοι μπορούν να έχουν ρόλο ανάλογο με την επιθυμητή μορφή αξιολόγησης (αρχική, διαγνωστική ή τελική), αφορούν την επίδοση κάθε μαθητή και παρέχουν μια αντικειμενική, ποσοτική σύγκριση των αποτελεσμάτων επίδοσης (Epstein et al., 2004). Για την εφαρμογή των ελέγχων, απαραίτητα είναι τα εξής βήματα: η διαδικασία σχεδιασμού, ο καθορισμός των περιεχομένων, η επιλογή εξεταστικής προσέγγισης και η τελική διαμόρφωση (Σακκά, 2003). Ωστόσο, οι διάφοροι έλεγχοι/τεστ λαμβάνουν ελάχιστα υπόψη τη συναισθηματική κατάσταση του μαθητή και αποτελούν έναν “ακραίο” τρόπο αξιολόγησης στην εκπαίδευση.

(β) τα *φύλλα εργασίας*: χρησιμοποιούνται σε ελεύθερες ή οργανωμένες δράσεις και συνήθως για την ενίσχυση της διδασκαλίας και για την αξιολόγηση. Η έλλειψη εξατομίκευσής τους, η μη δυνατότητα έκφρασης της δημιουργικότητας του μαθητή, η παθητικότητα της διαδικασίας και η ακινησία των μαθητών κατά τη συμπλήρωσή τους καθιστούν τα φύλλα εργασίας ξεπερασμένα στο νηπιαγωγείο, καθώς δεν συνάδουν με τις εναλλακτικές προσεγγίσεις διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης (Ρεκαλίδου, 2016). Τα φύλλα εργασίας, για το σύνολο των βαθμίδων εκπαίδευσης, συμπεριλαμβάνουν ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου. Ο σχεδιασμός με βάση την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος, την κριτική και αναλυτική σκέψη, την αξιοπιστία και τη δημιουργικότητα είναι χαρακτηριστικά που τα καθιστούν παιδαγωγικά ενδιαφέροντα (Λουζικιώτη, 2009). Ωστόσο, το έργο του σχεδιασμού είναι απαιτητικό για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος καταφεύγει σε έτοιμα φύλλα εργασίας, τα οποία δεν επιφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα προς την κατεύθυνση της εναλλακτικής αξιολόγησης.

Εμπειρικό Μέρος

Στην παρούσα έρευνα υιοθετήθηκε η ποιοτική στρατηγική και επιλέχθηκε η μελέτη περίπτωσης ως μια κατάλληλη προσέγγιση για την σε βάθος διερεύνηση ενός θέματος (Bryman, 2016). Το ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας αφορά την αξιοποίηση εργαλείων αξιολόγησης των μαθηματικών στο νηπιαγωγείο. Το δείγμα επιλέχθηκε με σκόπιμη δειγματοληψία και αποτελείται από έξι εν ενεργεία νηπιαγωγούς, οι οποίες εργάζονται σε δημόσια νηπιαγωγεία της Β. Ελλάδας (οι τέσσερις σε νηπιαγωγεία αστικών περιοχών και οι δύο σε νηπιαγωγεία ημιαστικών περιοχών). Οι νηπιαγωγοί του δείγματος έχουν διαφορετικά έτη διδακτικής εμπειρίας σε νηπιαγωγείο (7 έως 21 έτη) και διαφορετικό επαγγελματικό-επιστημονικό προφίλ. Μία ακόμη εν ενεργεία νηπιαγωγός, με 14 έτη διδακτικής εμπειρίας, συμμετείχε στην πιλοτική εφαρμογή της έρευνας. Λόγω της πανδημίας Covid-19, χρησιμοποιήθηκε επιπλέον η δειγματοληψία χιονοστιβάδας, καθώς τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα πρότειναν με τη σειρά τους άλλα άτομα (Bryman, 2016).

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στη εργασία ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία αποτελούνταν από τρία μέρη: Το *πρώτο μέρος* της συνέντευξης αφορούσε νοηματοδοτήσεις των εννοιών “γνώση”, “μάθηση”, “διδασκαλία” και “αξιολόγηση” στο πλαίσιο της μαθηματικής εκπαίδευσης στην πρώτη σχολική ηλικία. Το *δεύτερο μέρος* της συνέντευξης αφορούσε τις προσεγγίσεις που δηλώνουν ότι υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη μάθηση, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση των μαθηματικών στην

τάξη τους. Ειδικότερα, η θεματική της αξιολόγησης, η οποία αξιοποιήθηκε στην παρούσα εργασία, περιείχε ερωτήματα για την προσέγγιση και τον σχεδιασμό της στο νηπιαγωγείο, καθώς και για τα εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς. Το *τρίτο μέρος* της συνέντευξης αφορούσε τα ατομικά στοιχεία των υποκειμένων του δείγματος και μία ανοιχτού τύπου ερώτηση για τη σχέση τους με τα μαθηματικά.

Στην παρούσα εργασία αξιοποιήθηκαν τα δεδομένα που προέκυψαν από τα μέρη της συνέντευξης που αφορούσαν την αξιολόγηση και ειδικότερα τα εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο της μαθηματικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο.

Σε σχέση με τους περιορισμούς της έρευνας είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι, εξαιτίας της πανδημίας, η έρευνα περιορίστηκε στη χρήση ενός εργαλείου συλλογής δεδομένων, της συνέντευξης. Θεωρείται σκόπιμο να αναφερθεί πως η χρήση και άλλων εργαλείων συλλογής δεδομένων, όπως η παρατήρηση στην τάξη των μαθηματικών, θα ήταν χρήσιμη σε ένα επόμενο στάδιο διερεύνησης του θέματος.

Αποτελέσματα

Στη συγκεκριμένη ενότητα παρουσιάζεται η ανάλυση των δεδομένων της συνέντευξης σε σχέση με τα εργαλεία αξιολόγησης και την αξιοποίησή τους στις μαθηματικές δράσεις του νηπιαγωγείου με βάση τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Η εκπαιδευτικός Α χρησιμοποιεί κυρίως τρία εργαλεία αξιολόγησης στα μαθηματικά. Πρώτο εργαλείο αξιολόγησης στα μαθηματικά συνιστά ο φάκελος εργασίας του μαθητή, ωστόσο η εκπαιδευτικός Α αναφέρθηκε διεξοδικά στις δυσκολίες χρήσης του, καθώς και στην παρανόηση που επικρατεί σε σχέση με το περιεχόμενό του: «*Δυσκολεύτηκα παρά πολύ να έχω το ατομικό πορτφόλιο του κάθε παιδιού, γιατί έχω δει, ας πούμε, πορτφόλιο που δεν είναι τίποτε άλλο από φύλλα εργασίας μέσα, καταλάβατε;*». Η εκπαιδευτικός Α ανέφερε ότι χρησιμοποιεί τα ίδια εργαλεία αξιολόγησης στο σύνολο των γνωστικών αντικειμένων του νηπιαγωγείου, ενώ δήλωσε ότι είναι δύσκολο να χρησιμοποιείται ο φάκελος εργασίας στα μαθηματικά του νηπιαγωγείου και ειδικά κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς: «*Ξέρω πώς πρέπει να είναι ένα πορτφόλιο, ξέρω τι πρέπει να έχει μέσα. Βλέπω ότι με το που αρχίζει να στρώνει η ομάδα και τα παιδιά έχουν περισσότερες απαιτήσεις, δυσκολεύομαι να το συνεχίσω, δηλαδή εδώ υπάρχει η αντίθεση, αφού στρώνει η ομάδα σου εσύ πώς το εγκαταλείπεις ως εργαλείο;*».

Η εκπαιδευτικός Β ανέφερε ότι η αξιολόγηση στα μαθηματικά πραγματοποιείται μέσα από "screenshot" μαθηματικών "συμπεριφορών" των παιδιών κατά τη διάρκεια της ενασχόλησής τους με μαθηματικά έργα: «*ναι, τραβάμε φωτογραφία, πολλές φορές κάνω και αυτό που κάνετε με το κινητό, ας πούμε*». Η εκπαιδευτικός Β αναφέρθηκε στα φύλλα εργασίας με αμφιθυμία: «*είναι μια πολύ παρεξηγημένη έννοια το φύλλο εργασίας, το φύλλο εργασίας το δίναμε και το δίνουμε ακόμη περισσότερο για να αποδείξουμε ότι δουλεύουμε, δηλαδή, όταν το φύλλο εργασίας είχε το νόημα "να δω αν το παιδί κατέκτησε αυτό που εκείνη την ημέρα ή τις προηγούμενες ημέρες έχουμε δουλέψει μέσα στην τάξη", θα το δεχόμουνα ... όμως επειδή το κάνουμε για να δουν οι γονείς του ότι εμείς δουλέψαμε π.χ. τους "αριθμούς από το ένα μέχρι το δέκα" και κάναμε και πρόσθεση στο νηπιαγωγείο, αυτό δεν το δέχομαι»*. Η εκπαιδευτικός Β αναδεικνύει έμμεσα την επιρροή αυτός οικογένειας στην επιλογή των εργαλείων αξιολόγησης (και στη μάθηση των μαθηματικών), καθώς (η οικογένεια) αναζητά αποδείξεις μέσω του φύλλου εργασίας: *«το βρίσκω ανόητο, πραγματικά ανόητο και υπάρχουν φύλλα εργασίας στο διαδίκτυο που είναι τελείως λάθος…να αυτός πω ένα που είδα φέτος μέσα στην τάξη του σχολείου, μού έδωσε μία εκπαιδευτικός ένα που έλεγε "κύκλωσε το πιο μεγάλο ζώο στη σειρά" και είχε στο ίδιο μέγεθος ένα μυρμήγκι, έναν ελέφαντα και έναν λαγό..*», «*ήταν όλα στο ίδιο μέγεθος γιατί τα είχε βάλει μέσα σε κουτάκια…προσαρμοσμένα δηλαδή σε ένα κουτάκι, το παιδί έπρεπε να κάνει μια σκέψη ως αυτός το τι είναι πιο μεγάλο ως αυτός το βάρος, που αυτός δεν είναι ως αυτός το μέγεθος, ως αυτός το ύψος, ως αυτός τι, δηλαδή αυτά τα φύλλα εργασίας είναι απαράδεκτα, είναι ανόητα, δεν έχουν κανένα νόημα, ο γονιός που το παίρνει τώρα και δεν*

ξέρει λέει "αυτοί στο νηπιαγωγείο έκαναν πολύ καλή δουλειά"...«στα παιδιά δεν πρόσφερε τίποτα και το λάθος που έκαναν τα παιδιά δεν μπορεί να αναγνωριστεί ως λάθος γιατί δεν υπάρχει η σωστή οδηγία».

Η εκπαιδευτικός Γ αξιολογεί στα μαθηματικά αποκλειστικά μέσω μαθηματικών δράσεων σύντομης διάρκειας: «*σαφώς θα έβαζα τα παιδιά και σε ένα διαφορετικό πλαίσιο, δηλαδή με βάση το πώς το έκανα την πρώτη φορά, θα έδινα ένα διαφορετικό πλαίσιο τώρα, όπου θα έπρεπε αυτός να ανταποκριθούνε με αυτός αυτός δεξιότητες. Οπότε εκεί θα έβλεπα κατά πόσο έχει κατακτηθεί αυτό που έκαναν*».

Η εκπαιδευτικός Δ αναφέρει ότι αξιολογεί κυρίως με παρατήρηση: «Δεν *θα κάνω πάντα οργανωμένες δραστηριότητες αξιολόγησης, κάνω περισσότερο παρακολούθηση και γίνεται μέσω αυτός αλληλεπίδρασης και αυτός χρήσης υλικών. Αυτός είναι ο τρόπος που χρησιμοποιώ περισσότερο…στα μαθηματικά, σε αυτή την ηλικία, θεωρώ ότι χρειάζονται υλικά…η παρατήρηση είναι ο σημαντικότερος τρόπος που χρησιμοποιώ*». Για την εκπαιδευτικό Δ στόχος των εργαλείων αξιολόγησης στα μαθηματικά είναι ο εντοπισμός ελλείψεων στην κατανόηση μαθηματικών εννοιών.

Η εκπαιδευτικός Ε τοποθετήθηκε για την αξιολόγηση στα μαθηματικά, αναφέροντας ότι χρησιμοποιεί κυρίως φακέλους υλικού: «*Η αλήθεια είναι ότι συστηματικά, όπως σας είπα, ανά τρίμηνο, προσπαθούσα στις ενημερώσεις που έκανα με τους γονείς κάθε μήνα να παρέχω πληροφορίες, αλλά βέβαια οι φάκελοι βγαίνανε Χριστούγεννα, μετά σε μια μεγάλη συνάντηση πριν το Πάσχα και μετά, στο τελείωμα του καλοκαιριού. Η αξιολόγηση δεν ήταν αναλυτική για τα μαθηματικά*». Επομένως, ως αυτό το σημείο, η αξιολόγηση παρουσιάζεται ως συλλογή δεδομένων σε φάκελο ανά παιδί, με στόχο την τριμηνιαία παρουσίαση των αποτελεσμάτων και την επικοινωνία με τους γονείς. Σε περίπτωση εντοπισμού προβλήματος σε γνωστικό ή άλλο επίπεδο, η εκπαιδευτικός λειτουργούσε συμβουλευτικά: «*βέβαια, αν όμως εντόπιζα ζητήματα σε πράγματα που έχουμε δουλέψει και δεν είχαμε δυσκολίες, ενθάρρυνα τους γονείς και τους συνιστούσα, ας πούμε, αν θέλουν να ασχοληθούν με τα παιδιά τους στο σπίτι»*. Για την αξιολόγηση στα μαθηματικά, η εκπαιδευτικός Ε ανέφερε: *«δεν έκανα ξεχωριστή ανάλυση και αξιολόγηση στη μαθηματική επίδοση. Μόνο όταν εντόπιζα μια συγκεκριμένη δυσκολία στην κατάκτηση των μαθηματικών εννοιών. Περισσότερο ήταν στο πλαίσιο των συναντήσεων γονέων και αν και εφόσον έκρινα ότι υπάρχει μια δυσκολία που έπρεπε να την επισημάνω στον γονέα με έναν τρόπο*».

Η εκπαιδευτικός ΣΤ έδωσε ένα παράδειγμα αξιολόγησης στα μαθηματικά μέσω της έννοιας του τριγώνου. Η φάση της αξιολόγησης έγινε μέσω ενός μαθηματικού έργου με το οποίο τα παιδιά ασχολήθηκαν ομαδικά: «*όταν δουλέψαμε το τρίγωνο, αυτό που τους έβαλα να κάνουνε ήτανε να διαλέξουμε χαρτάκια, μόνο τα τρίγωνα, αφού είχαμε διαβάσει τον τριγωνοψαρούλη σαν αφόρμηση. Οπότε στην εργασία την ομαδική, στο τέλος για αξιολόγηση, διάλεξαν ο καθένας τους τρίγωνα».* Η εκπαιδευτικός ΣΤ, στοχεύοντας στη δημιουργία γνωστικής σύγκρουσης, ανέφερε: *«τους είχα βάλει διάφορα σχήματα και διαλέξανε μόνα τους τρίγωνα, ώστε να σχηματίσουν μόνα τους ψαράκια στο χαρτόνι, βάλανε δηλαδή μόνοι τα μεγάλα τρίγωνα και από πίσω για ουρά τα μικρά τριγωνάκια για να κάνουμε υποτίθεται την παρέα του τριγωνοψαρούλη. Έτσι μπήκαν στη διαδικασία να επιλέξουν τα τρίγωνα ανάμεσα σε άλλα σχήματα*».

Συμπεράσματα

Κυρίαρχα εργαλεία αξιολόγησης στα μαθηματικά του νηπιαγωγείου είναι το φύλλο εργασίας και ο φάκελος εργασιών, με τέσσερις στις έξι νηπιαγωγούς να τα επιλέγουν και δύο από αυτές να εφαρμόζουν και τα δύο, υιοθετώντας συνδυαστικά παραδοσιακές και εναλλακτικές προσεγγίσεις στην αξιολόγηση στα μαθηματικά. Σημαντική είναι και η χρήση της συστηματικής παρατήρησης ως εργαλείου αξιολόγησης είτε με την καταγραφή γεγονότων είτε με την ηχογράφηση και τη φωτογράφιση μαθηματικών έργων των παιδιών. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με ευρήματα άλλων ερευνών που

αναφέρουν ότι τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται κυρίως στην αξιολόγηση στα μαθηματικά είναι το φύλλο εργασίας, ο φάκελος εργασίας και η συστηματική παρατήρηση (Ρεκαλίδου, 2016). Ωστόσο, με βάση τη σχετική βιβλιογραφία, εργαλεία αξιολόγησης που μπορούν να αξιοποιηθούν στα μαθηματικά του νηπιαγωγείου είναι οι συνεντεύξεις, τα ερωτηματολόγια (Μαντάς, Ταβουλάρη, Δαλαβίκας, 2009) και οι ιστορίες μάθησης (Ρεκαλίδου, 2016), τα οποία δεν αναφέρθηκαν. Η παρούσα έρευνα συμβάλλει στην εξοικείωση της εκπαιδευτικής κοινότητας με το περιεχόμενο της αξιολόγησης στα μαθηματικά του νηπιαγωγείου και στη συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας για δημιουργία και αξιοποίηση κατάλληλων εργαλείων αξιολόγησης για τα μαθηματικά στην πρώτη σχολική ηλικία.

Αναφορές

Bryman, A., (2016). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

Carr, M., (2001). *Assessment in Early Childhood Settings: Learning Stories*. London: Paul Chapman Publishing.

Cohen, D., Stern, V., Balaban, N., (2001). *Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των* παιδιών. Αθήνα: Gutenberg.

Epstein, A., Schweinhart, L., DeBruin-Parecki, A. & Robin, K. (2004). *Preschool Assessment: A Guide to Developing a Balanced* Approach. Ανακτήθηκε στις 20/5/2021 από http://nieer.org/wp-content/uploads/2012/03/7.pdf

Καλαβάσης, Φ. & Μεϊμάρης, Μ., (2000). *Θέματα διδακτικής Μαθηματικών-Διεπιστημονική προσέγγιση των μαθηματικών και της διδασκαλίας τους*. Αθήνα: Gutenberg.

Κλώθου, Α. & Σακονίδης, Χ. (2017). Η αξιολόγηση στα μαθηματικά: Όψεις της νοηματοδότησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Έρευνα στη Διδακτική των Μαθηματικών,* 8,55-86.

Κόνσολας, Μ. (2013). *Η αξιολόγηση των νηπίων στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης: μια προσέγγιση με βάση τον φάκελο εργασιών του μαθητή (portfolio).* Ανακοίνωση στο 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγών Προσχολικής Ηλικίας, Θεσσαλονίκη.

Λουζικιώτη, Η. (2009). *Τα φύλλα εργασίας στο νηπιαγωγείο: Μια ερευνητική προσέγγιση* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ., Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων,* 15,195-209.

Oosterhof, A., (2010). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: από τη θεωρία στην πράξη* (Μτφ. Θεοδωρακάκου). Αθήνα: Ίων.

Ρεκαλίδου, Γ., (2016). *Η αξιολόγηση στην τάξη του νηπιαγωγείου: Τι, γιατί και πώς;* Αθήνα: Gutenberg.

Σακκά, Θ. (2003). *Η διαδικασία της αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση* (πτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Van de Walle, J. Lovin, L. Karp, K., Bay-Williams, J., (2017). Μαθηματικά από το Νηπιαγωγείο ως το Γυμνάσιο. Αθήνα: Gutenberg.

Κριτική επισκόπηση του βιβλίου της ΕΕΑ΄Λυκείου στο πρίσμα του κριτικού γραμματισμού

Τσάπρα Κωνσταντία M.Sc.
3ο Γυμνάσιο Ρόδου
kontsap26@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα ασχολείται με τη μελέτη των κειμένων που προτείνονται από το σχολικό εγχειρίδιο της Έκφρασης – Έκθεσης της Α΄ τάξης του Γενικού Λυκείου και συγκεκριμένα με την ενότητα «*οι οπτικές της γλώσσας*» αναφορικά με τις λεξικογραμματικές επιλογές των συγγραφέων του σχολικού εγχειριδίου σε επίπεδο θεωρίας, παραδειγμάτων και δραστηριοτήτων. Υπό το πρίσμα του κριτικού γραμματισμού, του μοντέλου των πολυγραμματισμών και της κειμενοκεντρικής-επικοινωνιακής προσέγγισης, επιχειρείται μέσω της λογοαναλυτικής προσέγγισης της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (εφεξής ΚΑΛ) (Fairclough 1989) να αναδειχθούν οι ρητές και άρρητες γλωσσικές ιδεολογίες, όπως προβάλλονται και αναπαράγονται μέσω των γλωσσικών επιλογών των συγγραφέων του σχολικού εγχειριδίου καθώς και να αξιολογηθεί κατά πόσο προωθείται η κριτική σκέψη των μαθητών/τριών αλλά και το είδος των ταυτοτήτων που προάγονται. Επισημαίνεται ότι το βιβλίο χαρακτηρίζεται παρωχημένο από άποψη μεθοδολογίας, μεταγλώσσας, μοντέλων ανάλυσης και μεθοδολογίας (Κουτσογιάννης 2017, 317), αφού παρουσιάζει μεγάλη αναντιστοιχία σε σχέση με τους στόχους που έχει θέσει το ΠΣ του υπουργείου για το σχολικό έτος 2019-2020.

Λέξεις Κλειδιά: ΚΑΛ, επικοινωνιακή- κειμενοκεντρική προσέγγιση, κριτικός γραμματισμός, πολυγραμματισμοί

Εισαγωγή

Λαμβάνοντας ως δεδομένο ότι κύριος στόχος του σχολείου είναι να προετοιμάσει μαθητές/τριες με καλλιεργημένη γλωσσική επίγνωση, έτοιμους/ες να αμφισβητήσουν θεσμούς και καταστάσεις, να ανιχνεύσουν ταυτότητες, να επεξεργαστούν κριτικά και να αξιολογήσουν τον καταιγισμό των πληροφοριών της σύγχρονης ψηφιακής εποχής, φαντάζει αναγκαία η διαπαιδαγώγηση εγγράμματων ανθρώπων που λειτουργούν ικανοποιητικά στις διάφορες μορφές γραμματισμού. Στο πλαίσιο αυτού του προβληματισμού, η εργασία εστιάζει στη μελέτη του εγχειριδίου της Έκφρασης – Έκθεσης της Α΄ Λυκείου (Τσολάκης κ.α., 2002) και με εργαλείο την ΚΑΛ, μελετάται το περιεχόμενο των διδακτικών πρακτικών που προτείνονται σε αυτό, εξετάζοντας παράλληλα κατά πόσο το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου κινείται στην κατεύθυνση του κριτικού γραμματισμού, της επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής προσέγγισης και των πολυγραμματισμών.

Η ΚΑΛ αποτελεί μια διεπιστημονική προσέγγιση που θεωρεί τον λόγο (discourse) ως μια μορφή κοινωνικής πρακτικής και εξετάζει τους τρόπους που μεταβιβάζεται, αναπαράγεται ή διαβάλλεται η κοινωνική και πολιτική κυριαρχία μέσω αυτού (Fairclough 1993, 134). Η ΚΑΛ συνδέεται άμεσα με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού (critical literacy), την ικανότητα δηλαδή του ατόμου να συλλογίζεται με αφορμή το κείμενο, μέσα από μια διαδικασία αποδόμησής του, και να αναδεικνύει την ιδεολογία, τις αξίες, τις κοινωνικές πρακτικές που προτάσσει, αμφισβητεί ή αποκρύπτει (Baynham 2002). Για το σκοπό αυτό απαραίτητος κρίνεται ο συνδυασμός του μοντέλου του κριτικού γραμματισμού με την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση, προκειμένου να ενσωματωθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία οι διαφορετικές κοινωνικές και πολιτισμικές εμπειρίες των μαθητών/τριών, καθώς και οι ταυτότητες που κατασκευάζουν ή αποδέχονται (Τσάκωνα &

Αρχάκης 2017, 18). Στην εποχή, μάλιστα, της ψηφιακής πραγματικότητας δεν θα μπορούσαν οι Πολυγραμματισμοί να μην κατέχουν εξέχουσα θέση στις διδακτικές προτάσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, αφού στοχεύουν στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών/τριών μέσω της επεξεργασίας ποικίλων πολυτροπικών κειμενικών ειδών (γλωσσικοί, οπτικοί, ηχητικοί σημειωτικοί πόροι) (Kalantzis & Cope 1999, 689-690) προερχόμενων από τις κοινωνικοπολιτισμικές καταβολές των παιδιών (Kress 2000, 179-199), παράλληλα με την επεξεργασία καταξιωμένων (λογοτεχνικών, ιστορικών κ.α.) αφηγήσεων (Τσάκωνα & Αρχάκης 2017, 18).

Σύμφωνα με την Curdt- Christensen (2010), ο *«κριτικός γραμματισμός μπορεί να οριστεί ως η ικανότητα να διαβάζουμε, να εξετάζουμε και να καταλαβαίνουμε ένα κείμενο θέτοντάς του ερωτήσεις, δηλαδή 'συνμιλώντας στο κείμενο»*. Έτσι, τα κείμενα δεν αντιμετωπίζονται ως ουδέτερες σημασιολογικές οντότητες αλλά ως ιδεολογικές κατασκευές των συντακτών τους που προωθούν μια συγκεκριμένη οπτική του κόσμου και συντηρούν συγκεκριμένες σχέσεις εξουσίας. Αυτή την επικοινωνιακή πρόθεση του/της συντάκτη/ριας ενός κειμένου, προτάσσει η Κωστούλλη (2001), δίνοντας έμφαση στην καλλιέργεια της ικανότητας του/της μαθητή/ριας να χειρίζεται το λόγο αποτελεσματικά τόσο στην παραγωγή όσο και στην επεξεργασία διαφόρων τύπων κειμένου- κειμενικών ειδών (υβριδικών, κλασσικών) στην καθημερινή ζωή του, συνδέοντας άρρηκτα τον ΚΓ με την επικοινωνιακή- κειμενοκεντρική προσέγγιση αλλά και τους πολυγραμματισμούς.

Ωστόσο, το σχολικό εγχειρίδιο της ΕΕΑ Λυκείου 2002 δεν έχει συντεθεί/συνταχθεί στο πλαίσιο του Κριτικού Γραμματισμού, δεν έχει αλλάξει στο βάθος η λογική της διδασκαλίας που διατηρεί τον παραδοσιακό-αθροιστικό χαρακτήρα του σχολείου (Κουτσογιάννης 2017, 273) και οι διακηρύξεις των ΠΣ (2019/20) δεν υπηρετούνται από την ύλη που επιλέγεται και από τις πρακτικές σχολικού γραμματισμού που εφαρμόζονται. Με βάση τα παραπάνω και τα ερωτήματα που απασχολούν την παρούσα μελέτη, ακολουθεί η κειμενική ανάλυση της ενότητας «*οι οπτικές της γλώσσας*» που συνδέει τα γλωσσικά στοιχεία του κειμένου (μικρο-επίπεδο) με τις ευρύτερες κοινωνικές πρακτικές, ταυτότητες και σχέσεις ισχύος (μακρο-επίπεδο) μέσα από τη λογοαναλυτική μέθοδο του Fairclough και την προσέγγιση της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης (critical language awareness: Fairclough 1992β, Janks 1999), εστιάζοντας στην κριτική ανάλυση και αποδόμηση των γλωσσικών μηχανισμών που υιοθετούνται σε συγκεκριμένα κείμενα στα οποία εκτίθενται οι μαθητές/τριες.

Συγκεκριμένα, ανιχνεύονται οι ταυτότητες που κατασκευάζονται και προβάλλονται μέσα από τα αφηγηματικά και δημοσιογραφικά κείμενα του σχολικού εγχειριδίου τόσο για τα πρόσωπα αναφοράς των κειμένων όσο και για τους/τις εκπαιδευτικούς και τις μαθητές/τριες. Σύμφωνα με τον Kress (1993), ανάλογα με την εποχή και τα ρεύματα σκέψης που πλαισιώνουν τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος προτείνονται διαφορετικοί παιδαγωγικοί πόροι (διδακτικά κείμενα, μέθοδοι διδασκαλίας) και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις- πολιτικές προτάσεις για την πραγμάτωση των ταυτοτήτων που το σχολείο καλείται να καλλιεργήσει. Τέλος, προχωρώ στην κριτική επισκόπηση του πρώτου κεφαλαίου «*Γλώσσα και γλωσσικές ποικιλίες*» από το διδακτικό εγχειρίδιο ΕΕΑ υπό το πρίσμα του κριτικού γραμματισμού, της επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής προσέγγισης και των πολυγραμματισμών και τέλος αναπτύσσω τα συμπεράσματα που προέκυψαν μέσα από την ερευνητική διαδικασία και την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Λογοαναλυτική προσέγγιση του σώματος Κειμένων του σχολικού εγχειριδίου

Κατά την εξέταση της ενότητας έμφαση δίνεται αρχικά στο μικρο-επίπεδο της ανάλυσης του υλικού και των λόγων, ενός χαρακτηριστικού μέρους των κειμένων που απαρτίζουν την ενότητα, όπου αναλύονται οι λεξικογραμματικές/μορφοσυντακτικές επιλογές της συντακτικής ομάδας και στη συνέχεια, ανιχνεύονται, στο μέσο-επίπεδο, οι κυρίαρχες ιδεολογίες και ταυτότητες που επιβάλλουν οι λόγοι της συγγραφικής ομάδας. Τέλος, στο μακροεπίπεδο της ανάλυσης του λόγου, διερευνάται κατά πόσο ασκείται κριτική στις κυρίαρχες θέσεις εξουσίας που προβάλλονται στους/τις μαθητές/ριες, τις οποίες το

μαθητικό δυναμικό έμμεσα καλείται να αποδεχτεί, εφόσον το εγχειρίδιο διδάσκεται ακόμη και σήμερα.

Ανάλυση στο Μικρό επίπεδο

Εντοπίζοντας τα γλωσσικά στοιχεία που αποτελούν δομές αξιολόγησης σε μια συστάδα από τα κείμενα λόγου της ενότητας «οπτικές της γλώσσας» παρατηρούμε:

1α. «Εχάθη· ο κάλλιος του σπιτιού κι ο πρωτονοικοκύρης» (μητέρα του θύματος)

1β. «Η άλλη μάνα θα κρατήσει ίσως το γιο της το φονιά στην αγκαλιά της για να του πει»: (φωνή συγγραφέων του σχολικού εγχειριδίου)

1γ. «Καλά 'κανες. Πήγε σαν το σκυλί στ' αμπέλι. Πήρες πίσω το αίμα του πατέρα σου και την τιμή μας» (μητέρα του θύτη)

1δ. «και η αστυνομία θα δηλώσει εντελώς ουδέτερα στο δελτίο της»: (φωνή συγγραφέων του σχολικού εγχειριδίου)

1ε. «Δολοφονήθηκε σήμερα, 25 Ιουνίου 198..., ημέρα Τρίτη, ώρα 5.30΄ μ.μ. στη θέση... του Ταΰγετου ο Α. Κ., είκοσι πέντε ετών, από τον Π. Ρ., είκοσι ετών. Ο δολοφόνος έχει συλληφθεί. Ανάμεσα στο θύμα και στο δράστη υπήρχαν παλιές οικογενειακές διαφορές» (εκπρόσωπος της αστυνομίας).

Εξετάζοντας τις γλωσσικές επιλογές του «ευθέος λόγου» της μητέρας του θύματος αφενός στο απόσπασμα 1α «Εχάθη ο κάλλιος του σπιτιού κι ο πρωτονοικοκύρης» και του θύτη αφετέρου στο απόσπασμα 1γ, στεκόμαστε πρώτα-πρώτα στην επιλογή του γλωσσικού κώδικα του αποσπάσματος, που χρησιμοποιεί λέξεις και φράσεις άγνωστες προς τις πολιτισμικές πρακτικές που αντιστοιχούν στις μαθήτριες και στους μαθητές/ριες του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος. Οι συγγραφείς επιλέγουν να αποδώσουν μέσω μιας αναχρονιστικής διαλεκτοφωνίας την οπτική της μάνας του θύματος που θρηνεί στο κείμενο 1α, προτάσσοντας τον τύπο «εχάθη» (=πέθανε, χάθηκε) και επιλέγοντας παθητική σύνταξη, που δεν υποδεικνύει τον δράστη του φονικού αλλά δίνει έμφαση στην ενέργεια της στέρησης του προσώπου/γιου. Ο θρήνος ολοκληρώνεται με τον αξιολογικό χαρακτηρισμό του θύματος ως ο «κάλλιος»=(η ομορφιά) του σπιτιού και ο «πρωτονοικοκύρης»=(ο πρωτότοκος γιος). Ο θρήνος της μητέρας, μέσα από τις μορφοσυντακτικές επιλογές, αιτιολογεί την κατάσταση της «απώλειας» και του «θρήνου» στο απόσπασμα 1α, όμως η έννοια της «προσβολής» της οικογενειακής τιμής και της αντεκδίκησης υπονοείται και ανάγεται σε διαφορετικό ιστορικό και κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον από αυτό των εφήβων της εποχής μας.

Στο απόσπασμα 1β απαντάται και πάλι η φωνή των συντακτών/ριών του σχολικού εγχειριδίου, που προαναγγέλει τη στάση που κρατά η μητέρα του δράστη «η άλλη μάνα» απέναντι στην πράξη του φονικού από τον γιο της. Η άλλη μάνα που «θα αγκαλιάσει ίσως» το γιό της, προβάλλεται να επιβραβεύει την πράξη του φόνου, αφού αγκαλιάζει «ίσως» τον γιο της, «τον φονιά». Σε μια πρόταση, η συντακτική ομάδα κατασκευάζει τις ταυτότητες των τριών αφηγητών: Η μάνα που μέσω της αγκαλιάς δείχνει τη συμπαράστασή της στο γιό της, ο θύτης που χαρακτηρίζεται «φονιάς», και οι συγγραφείς που μετριάζουν την κίνηση συμπαράστασης της μάνας με τη χρήση του επιρρήματος χαμηλής τροπικότητας «ίσως», αποδίδοντας μια υποθετική, υποκειμενική κρίση στην περιγραφή της εικόνας.

Στο απόσπασμα 1γ, «Καλά 'κανες. Πήγε σαν το σκυλί στ' αμπέλι. Πήρες πίσω το αίμα του πατέρα σου και την τιμή μας», ο λόγος παρατίθεται σε εισαγωγικά, για να υποδηλώσει τη μαρτυρία της μητέρας του θύτη. Κυριαρχεί η ενεργητική σύνταξη των ρημάτων «έκανες, πήγε, πήρες», εφόσον δίνεται έμφαση στο υποκείμενο της δράσης «εσύ», «το θύμα», ο μικροπερίοδος, κοφτός λόγος που τονίζει την αγωνία της μάνας, η άμεση επιβράβευση της πράξης του θύτη, σε β΄ ενικό πρόσωπο, αποκαλύπτοντας έτσι την αμεσότητα του συνομιλιακού λόγου «καλά ΄κανες», η παρουσίαση της κατάστασης του θύματος μέσα από μια παροιμία «πήγε σαν το σκυλί στ΄ αμπέλι» (υπολανθάνει μια αίσθηση λύπησης προς το θύμα) και η σύνδεση της πράξης του φονικού με την αποκατάσταση της πατρικής τιμής «πήρες πίσω το αίμα του πατέρα σου και την τιμή», που έρχεται να δικαιολογήσει την

πράξη του φόνου, θυμίζοντας τον άγραφο νόμο της τιμής που υπερίσχυε σε παλαιότερες πολιτισμικές κοινωνίες. Είναι αμφίβολο κατά πόσο οι μαθητές/ριες κατανοούν τον αναχρονιστικό λόγο του σχολικού εγχειριδίου, λόγω της παλαιότητας της συγγραφής του, που επιλέγει να αναπαραστήσει τις διαφορετικές οπτικές της γλώσσας μέσα από δυο παραδείγματα διαλεκτικών φωνών, το περιεχόμενο των οποίων αποδεικνύεται δυσνόητο και άγνωστο απέναντι στις γλωσσικές πρακτικές και τον κώδικα πολιτισμού των σύγχρονων εφήβων.

Η δήλωση της οπτικής της αστυνομίας στο επόμενο απόσπασμα 1δ , από την πλευρά της συγγραφικής ομάδας του σχολικού εγχειριδίου, σχολιάζεται με έναν άμεσο αξιολογικό χαρακτηρισμό «η αστυνομία θα δηλώσει εντελώς ουδέτερα». Επιλέγεται ένα ρήμα αποσαφήνισης «θα δηλώσει», που μεταφέρει μια πληροφορία αποδίδοντας έτσι στις απόψεις, που υποστηρίζει, ένα είδος κοινωνικής δύναμης (Πολίτης, 2014: 494). Οι συγγραφείς τονίζουν την αντικειμενικότητα αλλά και την αίσθηση υψηλού καθήκοντος των αστυνομικών αρχών μέσα από το συνδυασμό ενός δηλωτικού ρήματος που συνοδεύεται από την επιλογή του απόλυτου επιρρήματος «εντελώς» και του τροπικού επιρρήματος «ουδέτερα».

Ως προς την τρίτη αυτή οπτική θεώρηση του φονικού από τις αστυνομικές αρχές 1ε, παρατηρούμε την υπαγωγή του φονικού σε έγκλημα σύμφωνα με τον νομικό κώδικα της χώρας μας. Κυριαρχεί πρώτα-πρώτα η απρόσωπη, παθητική σύνταξη «δολοφονήθηκε, έχει συλληφθεί», αλλά και οι βεβαιωτικές προτάσεις του κειμένου, εξασφαλίζοντας έτσι «το πειστικό ύφος της ουδετερότητας» (Knapp & Watkins, 1994: 124), με κυρίαρχο τον παρελθοντικό χρόνο. Η πειστικότητα επιτυγχάνεται ακόμη από τη συνοδεία των επιρρηματικών προσδιορισμών που δηλώνουν χρόνο «σήμερα, 25 Ιουνίου 198..., ημέρα Τρίτη, ώρα 5.30΄ μ.μ.» και τόπο «θέση... του Ταΰγετου». Η ουδετερότητα που τόνισαν στο περικείμενο οι συγγραφείς του βιβλίου αίρεται από τις αρνητικά φορτισμένες λέξεις «ο δολοφόνος», την εσωτερική αξιολόγηση που τονίζει το νεαρό της ηλικίας θύτη και θύματος «είκοσι πέντε ετών, είκοσι ετών», καθώς και από τον εξωτερικό αξιολογικό χαρακτηρισμό «ανάμεσα στο θύμα και στο δράστη υπήρχαν παλιές οικογενειακές διαφορές», που έμμεσα παραπέμπει στη δικαιολόγηση της βεντέτας για την υπεράσπιση της τιμής από τα δυο άτομα, που ενήργησαν απερίσκεπτα λόγω του νεαρού της ηλικίας τους. Μέσα από την παράθεση των διαφορετικών θέσεων των αφηγητών για το ίδιο συμβάν, οι συγγραφείς επιθυμούν να δείξουν ότι «η γλώσσα υπηρετεί και τις τρεις συγκρουόμενες οπτικές», προβάλλοντας το περιστατικό του φόνου μέσα από τέσσερεις διαφορετικές οπτικές: της ίδιας της συγγραφικής ομάδας που μιλά σε γ΄ πρόσωπο ως ετεροδιηγητικός αφηγητής και δίνει στο λόγο της την οπτική μιας ουδέτερης προσέγγισης, της μάνας του θύτη που θρηνεί για το χαμό του πρωτότοκου γιού της, της μητέρας του θύματος που δικαιολογεί την πράξη του φόνου ως αποτέλεσμα μιας σειράς αντεκδικήσεων μεταξύ των δύο οικογενειών για την αποκατάσταση της τιμής και της αστυνομίας που τιμωρεί τον θύτη μέσα από τη δήλωσή της.

Ανάλυση στο Μέσο επίπεδο

Σε αυτή την ενότητα αναζητούμε τις ταυτότητες που κατασκευάζει και προβάλλει η συγγραφική ομάδα μέσα από τα κειμενικά είδη που απαρτίζουν την ενότητα. Σε σχέση με το κείμενο, η συγγραφική ομάδα χρησιμοποιεί στο λόγο υφολογικά στοιχεία της πρότυπης ποικιλίας, όσον αφορά στην έκθεση της θεωρίας, ενώ παραθέτει διαλεκτικά στοιχεία κοινωνικών/γεωγραφικών γλωσσικών ποικιλιών στα παραδείγματα που φέρει ως τεκμήρια της θέσης ότι η αλήθεια συσκοτίζεται μέσα από την προβολή των διαφορετικών οπτικών της: «εχάθη ο καλλιος, ο πρωτονοικοκύρης», «καλά ‘κανες», «πήγε σαν το σκυλί στ΄ αμπέλι». Σαφώς και δεν υποστηρίζουμε την υπονόμευση της γλωσσικής ποικιλότητας και την προώθηση αποκλειστικά της κυρίαρχης γλωσσικής νόρμας, ωστόσο τα πρότυπα που προβάλλονται για την απόδειξη της γλωσσικής στήριξης διαφορετικών οπτικών «φονικό-βεντέτα-τιμή» και οι λόγοι που συνοδεύουν τις διαφορετικές οπτικές θέασης ενός φονικού,

ανήκουν σε ένα διαφορετικό πολιτισμικό χωροχρόνο και ουδεμία σχέση έχουν με τη σύγχρονη μαθητική πραγματικότητα – είτε αυτό σχετίζεται με την καθημερινότητα των εφήβων είτε με τον γλωσσικό τους κώδικα. Επιπλέον, ο στόχος της κριτικής θεώρησης των δεδομένων, δεν επιτυγχάνεται ούτε μέσα από την εσωτερική αξιολόγηση της αστυνομίας ως «ουδέτερης» και -υπόρρητα ορθής. Ο συλλογισμός που υπολανθάνει είναι ότι η αστυνομία- ως φορέας εξουσίας- άρα και ο λόγος της που επιβάλλει την εξουσία, εκπροσωπείται από την πρότυπη κοινή γλώσσα, αφού κρατά μια ξεκάθαρα αντικειμενική στάση απέναντι στην υπόθεση. Επομένως, αίρεται η καλλιέργεια της κριτικής στάσης των μαθητών/ριών απέναντι στα γεγονότα, αφού a priori η δράση των αστυνομικών αρχών παρουσιάζεται ως υποδειγματική. Από την άλλη, ο λόγος των μανάδων των δυο εμπλεκόμενων στο φονικό εκπροσωπεί μια διαλεκτική ποικιλία που ανάγεται σε αναχρονιστικές πρακτικές και άρα δικαιολογεί τη διατήρηση της βεντέτας, ως στοιχείου αναχρονιστικού και ασύμβατου με τη σύγχρονη πολιτισμική εποχή. Τέλος, η δήλωση του νεαρού της ηλικίας του δράστη, όπως προτάσσεται στο απόσπασμα 1ε, υποδηλώνει την απουσία ορθής σκέψης και την ανωριμότητα της πράξης του δράστη.

Η ενότητα οργανώνεται λοιπόν, συνολικά στη βάση της παρουσίασης συγκρουόμενων και όχι απαραίτητα συμπληρωματικών θεωρήσεων για τον κόσμο και τις ταυτότητες, ιδωμένη όμως, με όρους κριτικής ανάλυσης αναπαράγει στερεοτυπικές και ουσιοκρατικές θέσεις για τα κοινωνικά φαινόμενα και τις ταυτότητες και εγκαθιστά με τους μαθητές/ριες την παραδοσιακή διάταξη των ρόλων της καθηγητικής αυθεντίας και της μαθητείας, μην αφήνοντας ευέλικτο χώρο για την προσέγγιση εναλλακτικών κειμένων και θεωρήσεων. Αναπαράγει δηλαδή την αυθεντία του σχολικού εγχειριδίου.

Ανάλυση στο Μακρο επίπεδο

Στο μακροεπίπεδο ανάλυσης ο λόγος μελετάται ως κοινωνική πρακτική, καθώς εξετάζεται η σχέση, η επίδραση ενός κειμένου στην κοινωνία μέσα από τις εικόνες και αναπαραστάσεις που προβάλλει (Στάμου, 2016: 170). Προβάλλονται μέσα από τις λεξικογραμματικές επιλογές οι σχέσεις αποδοχής ή αμφισβήτησης των θεσμών και των κανονικοτήτων απέναντι στην κοινωνική οργάνωση και τις σχέσεις εξουσίας. Ως προς τη συγκεκριμένη εργασία, τα σχολικά εγχειρίδια, πέρα από τον εκπαιδευτικό και πληροφοριακό τους ρόλο, αποτελούν κοινωνικο-πολιτιστικά προϊόντα, εργαλεία δηλαδή εξουσίας, νομιμοποίησης και κύρους (Ματσαγγούρας 2007), αφού θεωρούνται για ένα σημαντικό μέρος του πληθυσμού η κυριότερη πηγή άντλησης πληροφοριών. Παράλληλα, όμως, συνιστούν και πολιτικό προϊόν, εφόσον αποβλέπουν σε μια συγκεκριμένη ιδεολογική κοινωνικοποίηση των μαθητών/ριών (Μπονίδης, 2004: 195) μέσα από την προώθηση ιδεολογικού περιεχομένου στάσεων, αξιών και πεποιθήσεων ως προς τη συντήρηση, αποδοχή ή ανατροπή του κοινωνικού συστήματος.

Στο πλαίσιο αυτό, διαπιστώσαμε ότι οι μαθητές/ριες έρχονται σε επαφή με τη γλωσσική ποικιλότητα, καθώς οι ομιλητές/τριες των επιλεγμένων παραδειγμάτων χρησιμοποιούν διαλεκτικά στοιχεία στις γλωσσικές περιστάσεις, αλλά και με την κυρίαρχη πρότυπη ομιλία που προβάλλεται στον «ουδέτερο» - σύμφωνα με τα σχόλια των συγγραφέων του σχολικού εγχειριδίου- λόγο του δελτίου τύπου της αστυνομίας. Ωστόσο, αν ο κριτικός γραμματισμός είναι η ικανότητα να μελετάμε και να κατανοούμε το κείμενο θέτοντας ερωτήσεις γίνεται αντιληπτό ότι δεν κινούνται όλα τα κείμενα της ενότητας στο πρίσμα του κριτικού γραμματισμού. Παίρνοντας πάλι ως παράδειγμα το 1ο κείμενο, οι μαθητές/ριες δεν ενθαρρύνονται να αμφισβητήσουν τις διαφορετικές οπτικές ενός κειμένου, εξετάζοντας τις εκφράσεις που αποδίδονται στις μανάδες τόσο του δράστη όσο και του θύματος, ούτε προτείνεται να αξιολογήσουν τη δήλωση της αστυνομίας, που εκ των προτέρων προβάλλεται ως «ουδέτερη» από τη συγγραφική ομάδα. Με αυτό τον τρόπο αποτρέπεται κάθε αντίδραση από την πλευρά των αναγνωστών/ριών-μαθητών/ριών. Δημιουργείται, επομένως, το ερώτημα κατά πόσο οι μαθητές/ριες είναι σε θέση να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τη γλωσσική ποικιλία ανάλογα με τις γεωγραφικές και κοινωνικές

συνιστώσες, ώστε να αναγνωρίσουν τις υπόρρητες πληροφορίες που το κείμενο φέρει και να καλλιεργηθεί ο κριτικός γραμματισμός, που το νέο ΠΣ υποστηρίζει.

Επιπλέον, το ερώτημα είναι κατά πόσο οι μαθητές/ριες είναι ελεύθεροι να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη, όταν κατευθύνονται στην αποδοχή των θέσεων που η συγγραφική ομάδα κατασκευάζει και προβάλλει. Και κατά πόσο τα κείμενα του σχολικού εγχειριδίου είναι «αθώα» κατασκευάσματα που προωθούν την κριτική σκέψη, όταν απαρτίζονται από λόγους παραινετικούς με δεοντικές τροπικότητες και υπόρρητες κατασκευές για τη δικαιοχρησία της αλήθειας; Οι παραπάνω διαπιστώσεις έρχονται σε αντίθεση με τις θέσεις του Fairclough (1992), ότι η κριτική σκέψη των μαθητών/ριών προάγεται μέσα από την ανακάλυψη και διερεύνηση των λανθανουσών ιδεολογικών φορτίσεων που συνοδεύουν την εκφορά του λόγου. Έτσι, ενώ ένας από τους κύριους στόχους του σχολείου, δια στόματος του ΠΣ 2019/20, είναι να αποκτήσουν οι μαθητές/ριες κριτική στάση απέναντι στις αναπαραστάσεις της κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητας μέσα από τα διάφορα κείμενα πολυτροπικού, ψηφιακού περιεχομένου και να κατανοήσουν το ιδεολογικό περιεχόμενο τους, ώστε να οδηγηθούν στην αναγνώριση, κριτική αποτίμηση, αμφισβήτηση και μεταβολή των κοινωνικών ανισοτήτων που προβάλλονται και διαιωνίζονται μέσω της γλώσσας, βλέπουμε πως κάτι τέτοιο δεν επιτυγχάνεται πλήρως μέσα από το αναχρονιστικό περιεχόμενο και την οργάνωση του υλικού της ενότητας.

Είναι αναγκαίο οι μαθητές/ριες να οδηγούνται μέσα από τη διαπραγμάτευση των κειμένων στη σύνθεση νέων, μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους στο περιεχόμενο διδασκαλίας της γλώσσας τους. Στόχος μας είναι η κριτική γλωσσική επίγνωση να οδηγήσει στην αμφισβήτηση και όχι άκριτη αποδοχή των γεγονότων ή στην περίπτωσή μας στην αμφισβήτηση του νοήματος των προεπιλεγμένων κειμένων του σχολικού εγχειριδίου και των δραστηριοτήτων του, που κατευθύνουν τη συζήτηση κατά τρόπο ανελαστικό. Όλο αυτό σχετίζεται με την παλαιότητα του συγγράμματος του σχολικού εγχειριδίου που προβάλλει το πρότυπο της μαθητικής ταυτότητας ως εκείνης του/της παθητικού/ής δέκτη/τριας που δεν αντιδρά στη θεσμική αυθεντία που προβάλλεται.

Συμπεράσματα

Συνολικά, σε σχέση με τα ερωτήματα που επεξεργάστηκε αυτή η μελέτη, συμπεραίνουμε ότι η κριτική ανάγνωση των κειμένων από το μαθητικό δυναμικό δεν επιτυγχάνεται, ούτε όμως πραγματώνεται ο επικοινωνιακός τους ρόλος. Ο λόγος της εξουσίας προβάλλεται ως πρότυπος και δεν δίνεται η δυνατότητα αμφισβήτησης/διαπραγμάτευσης του νοήματος από την πλευρά των μαθητών/ριών μέσα από την προβολή ερωτημάτων ως προς το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου. Τέλος, οι ταυτότητες που απευθύνονται στον εφηβικό κόσμο είναι αναχρονιστικές και αναβιώνουν πολιτισμικές συνθήκες άλλων εποχών.

Επομένως κρίνεται αναγκαίο να να τεθούν υπό συζήτηση τα κειμενικά είδη που επιθυμεί ο/η κάθε εκπαιδευτικός -σε συνεργασία με το μαθητικό δυναμικό του σχολείου- να διδάσκονται προτείνοντας κείμενα της επιλογής τους σύμφωνα με τις επιταγές του κριτικού γραμματισμού, καθώς οι μαθητές/ριες πρέπει να είναι σε θέση να προβληματίζονται για τον ιδιαίτερο τρόπο αναπαράστασης του νοήματος αλλά και του κόσμου που τον περιβάλλει.

Συμπερασματικά, η υλοποίηση των αρχών του κριτικού γραμματισμού στο σχολείο είναι ένα πολύπλοκο και πολυδιάστατο εγχείρημα που εξαρτάται από τις ερευνητικές πρακτικές που καλλιεργούν τον αναστοχασμό και την αμφισβήτηση των καταστάσεων, που προβάλλονται όμως πολλές φορές στο σχολικό εγχειρίδιο, ως δεδομένα. Επομένως, η λειτουργία του σχολείου ως χώρου αφύπνισης της μαθητικής συνείδησης εξαρτάται από την στάση που θα επιλέξουν να κρατήσουν οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι νομοθέτες των εκπαιδευτικών αλλαγών απέναντι στους νέα δεδομένα της τεχνολογικής εποχής. Η αποτελεσματικότητα του σχολικού εγχειριδίου της νεοελληνικής γλώσσας εξαρτάται, σε πρώτη φάση, από την διάθεση των εκπαιδευτικών να υιοθετήσουν και να ακολουθήσουν

τις οδηγίες του νέου ΠΣ , ώστε να αναπροσαρμόσουν τη διδακτική διαδικασία στη σύγχρονη μεθοδολογία και θεματολογία, εμπλέκοντας το μαθητικό δυναμικό ενεργά στην παιδαγωγική διαδικασία και να διαβάζουν τις ποικίλες εγγράμματες ταυτότητες του. Άλλωστε στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τίθεται το μάθημα της διδασκαλίας της γλώσσας μα.

Αναφορές

Cope, B. & M. Kalantzis. (2016). *Critical Literacy Pedagogy*. Ανακτήθηκε 15 Νοεμβρίου 2020 από: http://newlearningonline.com/literacies/chapter-7

Curdt-Christensen, X. L. (2010). Competing Priorities: Singaporean Teachers' Perspectives on Critical Literacy. International Journal of Educational Research. https://www.academia.edu/10480336/Competing_priorities_Singaporean_teachers_perspectives_on_critical_literac

Fairclough, N. [1989] (2001). *Language and Power*. Harlow: Longman.

Janks, H. 2000. *Domination, Access, Diversity and Design: A Synthesis for Critical Literacy Education: Educational Review*. Ανακτήθηκε 15 Φεβρουαρίου 2020 από: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.453.1242&rep=rep1&type=pdf

Knapp, P. & WAtkins, M. (1994). Context-Text-Grammar: Teaching the Genres and Grammar of School writing in Infants and Primary Classrooms. Sidney: Text Productions

Γεωργαλλίδου, Μ., Σηφιανού, Μ. & Τσάκωνα Β. επιμ. (2014). *Ανάλυση Λόγου: Θεωρία και Εφαρμογές.* Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.

Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική Διδασκαλία Χθες, Σήμερα, Αύριο. Μια Πολιτική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ [ΙΔΡΥΜΑ ΜΑΝΟΛΗ ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΔΗ].

Kress, G. 2003. Literacy in the new Media Age. London: Routledge Falmer.

Ματσαγγούρας, Η. (2007). Σχολικός γραμματισμός: Λειτουργικός, κριτικός, επιστημονικός. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μπονίδης, Κ. (2004). Το Περιεχόμενο Του Σχολικού Βιβλίου Ως Αντικείμενο Έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πολίτης, Π. (2001). Προφορικός και γραπτός λόγος. Στο Α. Φ. ΧΡΙΣΤΙΔΗΣ επιμ. *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (σσ. 58–62). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε 23 Οκτωβρίου 2020 από: http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_a10/a_10_thema.htm

Τσολάκης, Χ. Λ., Αδαλόγλου, Α., Αυδή, Α., Λόππα, Ε. & Τάνης, Δ. (2016). Έκφραση-Έκθεση για το Ενιαίο Λύκειο. Τεύχος Α΄. Ι.Τ.Υ.Ε. ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.

Εκπαιδευτική Αξιολόγηση και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού

Μαρκατάτος Νικόλαος
Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, 10ο Γενικό Λύκειο Ηρακλείου,
nmarkas@gmail.com

Καπούλας Πέτρος
Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Εργαστηριακό Κέντρο Χανίων,
kapoulas@sch.gr

Περίληψη

Στην ελληνική εκπαίδευση επικρατεί εδώ και τέσσερις δεκαετίες περίπου μία φαινομενικά παράδοξη κατάσταση. Διαχρονικά, κάθε κυβέρνηση έχει ψηφίσει κάποια αξιολόγηση τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο αυτών. Στην πράξη, όμως, ελάχιστα από αυτά εφαρμόστηκαν ενώ κάθε φορά η εκπαιδευτική κοινότητα, συνεπικουρούμενη εν πολλοίς από την εκάστοτε αντιπολίτευση, αντιδρά έντονα και μαζικά. Οι λόγοι πίσω από την κατάσταση αυτή είναι μία παγιωμένη κουλτούρα πολυνομίας και κακονομίας εκ μέρους της πολιτείας, ενώ και η εκπαιδευτική κοινότητα δείχνει να είναι μάλλον ανενημέρωτη. Η μη εφαρμογή, πάντως, της εκπαιδευτικής αξιολόγησης όλα αυτά τα χρόνια, έχει οδηγήσει σε μία ανεπίτρεπτη στασιμότητα ενώ ζούμε σε έναν ολοένα και ταχύτερα εξελισσόμενο κόσμο. Για να αρθεί αυτή η κατάσταση είναι απαραίτητη μία διακομματική συναίνεση και καλή ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας, κάτι που μπορεί να υπάρξει, στοιχειωδώς έστω, τη δεδομένη χρονική στιγμή.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση, αξιολόγηση, ιστορία, πολιτική, εφαρμογή

Εισαγωγή

Ζούμε σε μία συναρπαστική εποχή. Η τεχνολογική πρόοδος έχει μικρύνει τις αποστάσεις μετατρέποντας τον πλανήτη σε μία παγκόσμια κοινότητα, ενώ ανατρέπεται πλέον ο τρόπος ζωής του σύγχρονου ανθρώπου όχι μία φορά στα εκατό ή χίλια χρόνια αλλά πολλές φορές εντός μίας γενιάς. Στη σημερινή εποχή π.χ., τελειοποιούνται συστήματα αυτοματισμού και εξελίσσονται συστήματα τεχνητής νοημοσύνης. Έτσι, πολλές θέσεις εργασίας χάνονται, ενώ όσες καινούργιες δημιουργούνται απαιτούν νέες δεξιότητες που λίγα χρόνια πριν ήταν αδιανόητες. Ο Κινέζος, για παράδειγμα, που γεννήθηκε και έμαθε να εργάζεται πριν 40 χρόνια στην επαρχία ως αγρότης, που μετανάστευσε στην πόλη πριν 20 χρόνια για να δουλέψει στη βιομηχανία, ενδέχεται σύντομα να αντικατασταθεί από ρομπότ και να πρέπει να αποκτήσει νέες δεξιότητες αλλάζοντας για μία ακόμα φορά αντικείμενο εργασίας. Έως το ένα τρίτο των εργαζομένων θα αναγκαστεί να υποστεί αλλαγές στην εργασία του στις Η.Π.Α. και στη Γερμανία μέχρι το 2030, σχεδόν οι μισοί στην Ιαπωνία, με τη μοναδική απάντηση σε αυτήν την πρόκληση να είναι η προσαρμοστικότητα και η συνεχής μάθηση ατόμων και οργανισμών (Manyika et al., 2017). Οι συνέπειες της τεχνολογικής προόδου προφανώς δεν περιορίζονται μόνο σε τοπικό επίπεδο αλλά αφορούν το οικονομικό, κοινωνικό και στρατιωτικό μέλλον κάθε χώρας, ενώ ο συναγωνισμός, ενίοτε ανταγωνισμός, μεταξύ κρατών καθορίζει πολλές από τις σύγχρονες και μελλοντικές εξελίξεις.

Αυτή η εποχή ραγδαίων μεταβολών βρίσκει την Ελλάδα να έχει περάσει μία από τις χειρότερες οικονομικές κρίσεις παγκοσμίως, την περίοδο 2009-2019, με τις συνέπειές της στην ανεργία και την ψυχολογία των κατοίκων της να είναι ακόμα εμφανείς (Eurostat Unemployment, 2019; Γεωργακόπουλος, 2016). Σε αυτήν ήρθε αμέσως να προστεθεί η πανδημία του κορωνοϊού που μέσω του πολύμηνου κλεισίματος των σχολείων και της συνεπακόλουθα εφαρμοζόμενης τηλεκπαίδευσης, ανέτρεψε ριζικά τον τρόπο παροχής της εκπαίδευσης με άγνωστες ακόμα συνέπειες (Έξι μήνες κλειστά τα λύκεια, 2021).

Σε αυτήν τη δύσκολη εποχή καλείται η πολιτεία να εκπληρώσει τα συνταγματικά καθήκοντά της, παρέχοντας μία παιδεία που «έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες», (Βουλή των Ελλήνων, 2008). Χαρακτηριστικό είναι, όμως, ότι και η πολιτεία αλλά και η εκπαιδευτική κοινότητα συνεχίζουν να πορεύονται στο περίπου, με τη μεν πολιτεία να ψηφίζει συνεχώς προεδρικά διατάγματα, νόμους και καινοτομίες που ανατρέπουν παλαιότερες, τη δε εκπαιδευτική κοινότητα να παρακολουθεί με απάθεια ή και αντίδραση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η νομική πορεία και η μη-εφαρμογή στην πράξη της εκπαιδευτικής αξιολόγησης τα τελευταία σαράντα χρόνια (Μάστορας, 2020).

Σκοπός της παρούσης εργασίας είναι:

- Να αναλύσει τους λόγους για τους οποίους αυτό το φαινόμενο συμβαίνει.
- Να εξετάσει αν αυτό το γεγονός τελικά ωφέλησε την εκπαιδευτική κοινότητα και την εκπαίδευση στη χώρα μας γενικότερα.
- Να συζητήσει για τη δυνατότητα εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησης που θα μπορούσε να βελτιώσει την παρεχόμενη εκπαίδευση.

Συνοπτική ιστορική αναδρομή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην Ελλάδα

Μέχρι το 1982 υπήρχε ο θεσμός του επιθεωρητή, ένας από τους μακροβιότερους εποπτικούς θεσμούς στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Ως θεσμός, όμως, δεν εξελίχθηκε ενώ παρέμεινε εν πολλοίς ένα υπερσυντηρητικό όργανο που έδινε μεγαλύτερη σημασία στα διοικητικά καθήκοντα παρά στα παιδαγωγικά. Όταν καταργήθηκε δε το 1982, είχε πλέον ταυτιστεί στα μάτια της εκπαιδευτικής κοινότητας με την καταστολή και την ταύτιση με τις επιδιώξεις τις εκάστοτε εξουσίας, ειδικά της Χούντας (Ιορδανίδης, 2004). Χαρακτηριστικό είναι ότι χρησιμοποιείται από τότε η κατηγορία του «επιθεωρητισμού» για κάθε νομοσχέδιο, μεταρρύθμιση ή εκπαιδευτική οπτική με την οποία διαφωνεί η συνδικαλιστική ηγεσία ή η αντιπολίτευση (Μαυρογιώργος κ.ά, 2013).

Με την κατάργηση του επιθεωρητή, καθιερώνεται ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου (Νόμος 1304/82) ενώ με διαδοχικά προεδρικά διατάγματα καθορίζονται τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητές του, με σκοπό να γίνει αρωγός και σύμβουλος του εκπαιδευτικού στο παιδαγωγικό του έργο. Τονίζεται πλέον η ανάγκη για συνεργατική στάση, κάτι που έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τη μέχρι τότε άσκηση εποπτείας από τον επιθεωρητή. Ταυτόχρονα, διαχωρίζονται οι διοικητικές από τις «καθοδηγητικές» αρμοδιότητες ενώ μπαίνει στον πάγο η όποια αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Με τον Νόμο 1566/85 επανιδρύεται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ως συμβουλευτικό σώμα ενώ το 1993 σχηματίζεται το Τμήμα Αξιολόγησης. Αυτό, όμως, αρχίζει επισήμως τη λειτουργία του το 1996 και ασχολείται μέχρι και σήμερα, μεταξύ άλλων, με θέματα όπως τη μελέτη, σύνταξη και υποβολή μίας πρότασης ενός συστήματος αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου (Ζουγανέλη κ.ά., 2007).

Το 1992 ο Νόμος 2043 ορίζει τους διευθυντές και τους σχολικούς συμβούλους ως υπεύθυνους για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Συνδικαλιστικές αντιδράσεις επιφέρουν τελικά την αναστολή του νόμου (Μάστορας, 2020).

Με τον Νόμο 2986/2002 ξεκινάει πάλι μία πρώτη πρόβλεψη τόσο αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου, όσο και εκπαιδευτικών εισάγοντας αλλαγές όπως:

- Εσωτερική αξιολόγηση από τον Διευθυντή.
- Εξωτερική αξιολόγηση επί παιδαγωγικών ζητημάτων από τον Σχολικό Σύμβουλο.
- Εξωτερική αξιολόγηση επί διοικητικών ζητημάτων από τους Προϊσταμένους Διευθύνσεων και τους Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπαίδευσης.

Στην πράξη, αυτές οι τρεις μορφές αξιολόγησης δε λειτούργησαν ποτέ μιας και τελικά δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στην εθελοντική αξιολόγηση μέσω ατομικών εκθέσεων.

Το 2010 ψηφίζεται ο Νόμος 3848/2010 για να δώσει έμφαση στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, αναδεικνύοντας το συνεργατικό χαρακτήρα της όλης διαδικασίας ενώ αφορούσε το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του προσωπικού. Με διαδοχικά προεδρικά διατάγματα αποσαφηνίζονται διάφορες παράμετροί του, βρίσκοντας όμως σταθερά απέναντι ένα τείχος αντιδράσεων. Αποκορύφωμα υπήρξε το 2015, το έτος εκκίνησης της αξιολόγησης, όταν η νέα τότε κυβέρνηση με υπουργό τον Α. Μπαλτά εξήγγειλε την κατάργησή της (Παπαματθαίου, 2015).

Κάπως έτσι φτάνουμε στο σήμερα με τον τελευταίο νόμο περί αξιολόγησης να έχει ψηφιστεί το καλοκαίρι του 2020 (Νόμος 4692/2020), ο οποίος περιλαμβάνει εσωτερική καθώς και εξωτερική αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του προσωπικού, ο οποίος προήλθε μάλιστα ύστερα από διαβούλευση, που για τα 98 του άρθρα προσέλκυσε τον αριθμό ρεκόρ των 14.711 σχολίων. Αυτό δείχνει πως, αν μη τι άλλο, ενεπλάκη περισσότερο από ό,τι συνήθως η εκπαιδευτική κοινότητα ενώ το Υπουργείο Παιδείας απάντησε συγκεντρωτικά για κάθε θέμα που τέθηκε και σχολιάστηκε (Παπαθανασίου κ.ά., 2020). Παρόλα αυτά, και ο τελευταίος νόμος, συναντά καθολική αντίδραση από τους εκπαιδευτικούς (Κάτσικας, 2021).

Λόγοι μη εφαρμογής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Όπως είδαμε από την προηγούμενη ενότητα, δε θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε την εφαρμογή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών τα τελευταία σαράντα χρόνια ως πετυχημένη. Η πολιτεία ψηφίζει διάφορους νόμους και προεδρικά διατάγματα ενώ η εκπαιδευτική κοινότητα εν πολλοίς την αγνοεί. Αυτό αποτελεί ένα μάλλον γενικότερο φαινόμενο για την Ελλάδα, ειδικά την περίοδο της κρίσης, με πολλαπλές αναφορές στον Τύπο (π.χ., Καλλίρη, 2012) ενώ πρακτικά αναγνωρίζεται και από την ίδια την πολιτεία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η δημοσίευση κατά καιρούς εγκυκλίων των οποίων στόχος είναι η «υπενθύμιση της κείμενης νομοθεσίας προς όλους του εμπλεκόμενους φορείς» με σκοπό την «αυστηρή τήρηση» αυτής (π.χ., Κικίλιας, 2019). Τα βαθύτερα αίτια αυτού του φαινομένου είναι σύνθετα και δεν αποτελούν αντικείμενο της παρούσης εργασίας αλλά επιγραμματικά και περιοριζόμενοι σε θέματα σχετικά με την εκπαίδευση αναφέρουμε τα εξής τρία:

Κακονομία

Μετά τη δημοσίευση ενός νόμου, το κείμενο υπόκειται σταδιακά σε αλλεπάλληλες συμπληρώσεις, αντικαταστάσεις, τροποποιήσεις εδαφίων και παραγράφων, όπου αναφέρονται εξαιρέσεις, περιπτώσεις και υποπεριπτώσεις, αλλά με την επιφύλαξη άλλων διατάξεων, όπως αυτές έχουν συμπληρωθεί και τροποποιηθεί κ.τ.λ. Και βέβαια, σύνηθες φαινόμενο είναι σε κάθε νέο νόμο να προστίθενται άρθρα και ρυθμίσεις για άσχετα θέματα (Αργυρός, 2015). Από αυτόν τον ιδιόμορφο «κανόνα» δεν ξέφυγε ούτε ο τελευταίος εκπαιδευτικός νόμος (Ν.4692/2020) όπου πέρα από εκπαιδευτικά θέματα που ρυθμίζονται μέσω αντικαταστάσεων, τροποποιήσεων κ.τ.λ., περιλαμβάνει και θέματα Ε.Σ.Π.Α., κατεδαφίσεων στο Ελληνικό και μίσθωσης τουριστικών καταλυμάτων για ανάγκες δημόσιας υγείας. Δικαστές, δικηγόροι και διοικητικοί υπάλληλοι δυσκολεύονται να ενημερωθούν, να ερμηνεύσουν και να εφαρμόσουν το εκάστοτε νομοθετικό πλαίσιο, πόσο μάλλον ένας εκπαιδευτικός που έχει, κατά βάσει, άλλα καθήκοντα.

Πολυνομία

Αποτελεί ένα γενικότερο φαινόμενο της ελληνικής πολιτείας. Σχετίζεται και αλληλοτροφοδοτείται με την κακονομία, αλλά δεν ταυτίζεται με αυτή. Στην Ελλάδα υπάρχει συχνά ένας ιδιότυπος ανταγωνισμός μεταξύ υπουργών διαφορετικών αλλά και ίδιων μερικές φορές κομμάτων. Η κατίσχυση αυτής της τάσης συνδέεται με μία πολωμένη πολιτική κουλτούρα κατά τη μεταπολίτευση όπου κάθε πολιτικό στέλεχος πρώτης γραμμής επιχειρεί την προσωπική του ανέλιξη και προβολή, όχι μόνο μέσω απτών έργων αλλά και

του παραγόμενου νομοθετικού έργου, το οποίο μόνιμα επαίρονται ότι βελτιώνει το υπάρχον (Σωτηρόπουλος & Χριστόπουλος, 2017). Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ότι από το 2009 μέχρι και σήμερα, την εποχή δηλαδή της κρίσης με τη μεγάλη κοινωνική και πολιτική αναστάτωση, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων έχει αλλάξει ονομασία έξι φορές με σημαντικό κόστος σε χρήμα και γραφειοκρατία (Πάνω από 800.000 ευρώ, 2015).

Άλλο παράδειγμα, ιδιαίτερα δημοφιλές στην κοινωνία και κατ' επέκταση και στους Υπουργούς Παιδείας, είναι ο τρόπος πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Από το 1964 μέχρι και σήμερα, πέρα από εννέα βασικές αλλαγές, έχουν υπάρξει δεκάδες νόμοι, εκατοντάδες προεδρικά διατάγματα και υπουργικές αποφάσεις που μεταβάλλουν πολλά χαρακτηριστικά αυτού του θεσμού (Οργανισμός Εξετάσεων, 2016). Αλλαγές στο είδος των μαθημάτων, αλλαγές στο ωρολόγιο πρόγραμμα, όλα αυτά «καίνε» τον εκπαιδευτικό, μιας και αλλάζουν από τη μία στιγμή στην άλλη το αντικείμενο εργασίας, τη σημασία, ίσως, που δίνουν οι μαθητές στο μάθημά του αλλά και τις ώρες διδασκαλίας και κατ' επέκταση την ύπαρξη ή όχι οργανικής θέσης στο σχολείο που υπηρετεί.

Ανενημέρωτη εκπαιδευτική κοινότητα

Έχοντας να αντιμετωπίσουν ένα τόσο ρευστό νομοθετικό περιβάλλον, πολλοί εκπαιδευτικοί δείχνουν να παραιτούνται, με την ενημέρωσή τους να εναπόκειται σε τυχαίους παράγοντες όπως συναδελφικές συζητήσεις ή τη διεύθυνση του σχολείου. Αυτό όμως μας οδηγεί σε μία κατάσταση όπου η στάση απέναντι σε ένα νόμο αλλά και η σωστή εφαρμογή αυτού, επαφίεται σε τυχαίους παράγοντες. Αυτή η εικόνα είναι διάχυτη στην Ελληνική εκπαίδευση και αποτυπώθηκε στη διπλωματική εργασία του Μαρκατάτου (2020). Σε αυτήν, ενάμισι έτος μετά από την ψήφιση του νόμου 4547/18, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δήλωναν πλήρη άγνοια σε κομβικά σημεία αυτού σε ποσοστά που έφταναν το 59,7%. Παράδειγμα, σχετικό με την αξιολόγηση, αποτελεί η γνώση περί «προγραμματισμού/αποτίμησης εκπαιδευτικού έργου» και «υποστηρικτικών δομών», που αμφότερα προϋπήρχαν ως γενικές ιδέες σε παλαιότερους νόμους. Τα ποσοστά δηλωθείσας άγνοιας ήταν 25,4% και 23,1% αντίστοιχα, ιδιαίτερα υψηλά, ειδικά όταν πρόκειται για τον «προγραμματισμό/αποτίμηση εκπαιδευτικού έργου» που υπάρχει με μικρές διαφορές εδώ και μια δεκαετία! Και εννοείται ότι, όταν δε γνωρίζει ο εκπαιδευτικός έναν νόμο, είναι λογικό να μην τον εφαρμόζει τόσο ο ίδιος, όσο και, κατ' επέκταση, το σχολείο του. Όχι συνειδητά τουλάχιστον, ούτε ουσιαστικά (Μαρκατάτος, 2020). Και αυτήν ακριβώς τη διάταξη που υπάρχει και στον νόμο 4692/2020 έρχεται για άλλη μία φορά να πολεμήσει η ΟΛΜΕ (2021) μέσω απεργίας/αποχής που προκήρυξε και είχε μάλιστα μαζικότατη συμμετοχή, επίσης για άλλη μία φορά (Εκπαιδευτικοί, 2021).

Η επίδραση της μη εφαρμογής της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική κοινότητα και την εκπαίδευση

Όπως αναφέραμε και στην αρχή της παρούσης εργασίας, σε έναν όλο και ταχύτερα εξελισσόμενο κόσμο, η παρεχόμενη εκπαίδευση δείχνει να έχει μείνει στάσιμη. Κάποιους λόγους για αυτήν την κατάσταση τους περιγράψαμε στις προηγούμενες παραγράφους. Το αποτέλεσμα όμως παραμένει το ίδιο, ό,τι και να φταίει. Έχει δε παγιωθεί μία κατάσταση όπου υπάρχει μία διάχυτη καχυποψία απέναντι στην πολιτεία, με κάθε νεοεισερχόμενο νομοσχέδιο να χαρακτηρίζεται ως «αντιεκπαιδευτικό» και να ζητείται η «απόσυρσή» του. Κάθε δε υπόσχεση περί «μη τιμωρητικής αξιολόγησης» συναντά ακόμα μεγαλύτερη αντίδραση και μεταφράζεται από τα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών ως ακριβώς το αντίθετο, δηλαδή «υπόσχεση τιμωρητικής αξιολόγησης», ανεξαρτήτου μάλιστα κυβερνώντος κόμματος (π.χ., Γκότσης, 2018).

Αυτή η γενική απαξίωση κάθε προσπάθειας αξιολόγησης και η στείρα άρνηση απέναντι σε νομοθετήματα της πολιτείας, ανεξαρτήτου μάλιστα πολιτικής κατεύθυνσης τα τελευταία χρόνια, δείχνει να επηρεάζει μάλλον αρνητικά την εκπαίδευση στην Ελλάδα. Πιο συγκεκριμένα, η χώρα μας διαχρονικά δείχνει να μένει στάσιμη σε κρίσιμες ικανότητες των

μαθητών της ενώ πολλά άλλα κράτη με αντίστοιχα οικονομικά, κοινωνικά ή και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά έχουν βελτιωθεί αρκετά (Γεωργακόπουλος & Βουργάκη, 2019; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009).

Τρόποι εφαρμογής συστήματος αξιολόγησης

Κάθε νομοθέτημα που «ταράσσει τα εκπαιδευτικά νερά» ενδέχεται να έχει αρνητικές συνέπειες για ένα μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας ή να είναι, τελικά, αποτυχημένο. Από την άλλη, όπως αναφέρει ο Elon Musk, ένας από τους μεγάλους επιχειρηματίες – εφευρέτες της εποχής μας: «Η αποτυχία είναι απλά μια από τις πιθανές καταλήξεις. Αν τα πράγματα δεν αποτυγχάνουν, δεν καινοτομείται αρκετά» (Winley, 2015: σελ1). Το κρίσιμο, όμως, ερώτημα το οποίο στην παρούσα κατάσταση μένει μονίμως αναπάντητο, είναι το εάν πράγματι απέτυχε ο τελευταίος ή ο όποιος νόμος ψηφίστηκε στο παρελθόν. Όταν η εκπαιδευτική κοινότητα τον αγνοεί ή τον εφαρμόζει πλημμελώς, όταν η εκάστοτε αντιπολίτευση τον υπονομεύει, όταν, τέλος, ο εκάστοτε επόμενος υπουργός ή κυβέρνηση τον αλλάζει πριν προλάβει η ουσιαστική εφαρμογή του, πως είναι δυνατόν να κρίνουμε την επιτυχία ή αποτυχία αυτού; Αυτό λοιπόν που δείχνει να λείπει δεν είναι ιδέες για εκπαιδευτική αξιολόγηση αλλά τρόποι ενημέρωσης της εκπαιδευτικής κοινότητας, πολιτικής συναίνεσης και προσπάθεια εύρεσης διαχρονικής πορείας προς τον κοινό στόχο της βελτίωσης του εκπαιδευτικού και κατ’ επέκταση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Τη δεδομένη στιγμή, υπάρχει ίσως ένα παράθυρο αισιοδοξίας. Η παρούσα κυβέρνηση, για να ψηφίσει τον τελευταίο εκπαιδευτικό νόμο (4692/2020), βασίστηκε μερικώς στον προηγούμενο (4547/18) της παρελθούσης. Αν και η υπουργός προσπάθησε αρχικά να εφαρμόσει το σύνολο του νέου νόμου, από τη μία η πανδημία, από την άλλη η συνήθης αντίδραση των εκπαιδευτικών μέσω απεργίας – αποχής, επέφεραν για άλλη μία φορά την ανεπίσημη, έστω, αναβολή αυτού. Μέχρι και οι περιπτώσεις παρακράτησης αποδοχών εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην απεργία – αποχή, ακυρώθηκαν μιας και δεν είχε δοθεί ανάλογη εντολή (Ανακλήθηκε η παρακράτηση, 2021). Όμως, η αντιπολίτευση από την άλλη, σε ανακοίνωσή της, ζητάει, μεταξύ άλλων, να ανασταλεί η αξιολόγηση λόγω της πανδημίας και των κλειστών σχολείων και όχι την πλήρη κατάργησή της (Βούγιας, 2021). Με τη νέα σχολική χρονιά, έχοντας αφήσει ίσως πίσω μας την πανδημία και με πληρέστερη ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας, πιθανόν να μπορέσει επιτέλους να εφαρμοστεί, μερικώς έστω, κάποιας μορφής αξιολόγηση. Να σπάσει αυτός ο φαύλος κύκλος δράσης – αντίδρασης και, εν τέλει, στασιμότητας σε αυτόν τον τομέα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Συμπεράσματα

Στην εργασία αυτή, μετά από μία σύντομη ιστορική αναδρομή, αναλύθηκαν οι βασικοί λόγοι για τους οποίους δεν εφαρμόζεται η εκπαιδευτική αξιολόγηση στην πράξη. Έπειτα, εξετάστηκε κατά πόσο αυτό το γεγονός ωφέλησε, εν τέλει, την εκπαιδευτική κοινότητα ή όχι, ενώ, τέλος, συζητήσαμε για τη δυνατότητα εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησης. Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι η μη εφαρμογή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης για τέσσερις περίπου δεκαετίες δημιούργησε ένα παράλογο κενό, το οποίο διογκώθηκε συνεπικουρούμενο από μικροκομματικές σκοπιμότητες διαχρονικά. Βλέποντας όμως τις ομοιότητες των νόμων 4547/18 και 4692/2020, δύο διαφορετικών κυβερνήσεων και διαφορετικών υπουργών παιδείας, ίσως διακρίνουμε μία ελπίδα ότι η κοινωνία και η εκπαιδευτική κοινότητα είναι έτοιμες για κάποιες, σταδιακές, έστω, αλλαγές προς αυτήν την κατεύθυνση.

Αναφορές

Eurostat Unemployment. (2019). Unemployment statistics. Ανακτήθηκε στις 3/1/2021 από: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Unemployment_statistics

Manyika, J., Lund, S., Chui, M., Bughin, J., Woetzel, J., Batra, P., Ko, R. & Sanghvi, S. (2017, November). Jobs lost, jobs gained: What the future of work will mean for jobs, skills, and wages. Retrieved on 2.1.2020 from: https://www.mckinsey.com/featured-insights/future-of-work/jobs-lost-jobs-gained-what-the-future-of-work-will-mean-for-jobs-skills-and-wages

Winley, R. (2015, October). Entrepreneurs: 5 things we can learn from Elon Musk. Forbes. Ανακτήθηκε στις 7/5/2021 από: https://www.forbes.com/sites/richwinley/2015/10/08/entrepreneurs-5-things-we-can-learn-from-elon-musk/

Ανακλήθηκε η παρακράτηση αποδοχών εκπαιδευτικών για την συμμετοχή τους στην απεργία-αποχή από την αυτοαξιολόγηση. (2021, Μάιος). Esos. Ανακτήθηκε στις 11/5/2021 από: https://www.esos.gr/arthra/72807/anaklithike-i-parakratisi-apodohon-ekpaideytikon-gia-tin-symmetohi-toys-stin-apergia

Αργυρός, Α. (2015, Οκτώβριος). Η κρίση στη Δικαιοσύνη και στο περί δικαίου αίσθημα των πολιτών. Οι εκκρεμείς υποθέσεις και η μεγαλύτερη αιτία των προβλημάτων. News247. Ανακτήθηκε στις 7/5/2021 από: https://www.news247.gr/gnomes/antwnhs-argyros/polynomia-kakonomia-anomia-kai-ta-tria-kaka-tis-moiras-mas.6380260.html

Βούγιας, Β. (2021, Φεβρουάριος). ΣΥΡΙΖΑ-Ανακοίνωση: Η κυβέρνηση να πάρει πίσω την κατάθεση βαθμολογίας και την αξιολόγηση σχολικής μονάδας. Especial. Ανακτήθηκε στις 11/5/2021 από: https://www.especial.gr/anakoinwsi-syriza-i-kuvernisi-na-parei-pisw-tin-katathesi-vathmologias-kai-tin-aksiologisi-sxolikis-monadas/

Βουλή των Ελλήνων (2008, Μάιος). Σύνταγμα της Ελλάδος: Άρθρο 16 (Παιδεία, τέχνη, επιστήμη). Ανακτήθηκε στις 3/5/2021 από: https://www.hellenicparliament.gr/Vouli-ton-Ellinon/To-Politevma/Syntagma/article-16/

Γεωργακόπουλος, Θ., (2016, Μάρτιος). Η Υγεία Των Ελλήνων Και Η Κρίση – Μια Έρευνα. Αθήνα: διαΝΕΟσις, Οργανισμός Έρευνας και Ανάλυσης. Ανακτήθηκε στις 2.1.2020 από: https://www.dianeosis.org/2016/03/greek_health_intro/

Γεωργακόπουλος, Θ. & Βουργάκη, Α. (2019, Δεκέμβριος). Τα Αποτελέσματα Του PISA 2018. Αθήνα: διαΝΕΟσις, Οργανισμός Έρευνας και Ανάλυσης. Ανακτήθηκε στις 7.5.2021 από: https://www.dianeosis.org/2019/12/pisa-2018-prota-apotelesmata/

Γκότσης, Σ. (2018, Μάρτιος). «Μη τιμωρητική αξιολόγηση»: ασύγγνωστη αφέλεια ή υποκρισία; Αθήνα: ΑΔΕΔΥ. Ανακτήθηκε στις 7/5/2021 από: https://adedy.gr/μη-τιμωρητική-αξιολόγηση-ασύγγνωσ/

Εκπαιδευτικοί: Μαζική απεργία-αποχή των σχολείων κατά της αξιολόγησης. (2021, Μάρτιος). Alfavita. Ανακτήθηκε στις 11/5/2021 από: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/344805_ekpaideytikoi-maziki-apergia-apohi-ton-sholeion-kata-tis-axiologisis

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση του Έκπαιδευτικού Έργου. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 13, 135-151. Ανακτήθηκε στις 28/4/2021 από: http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/135-151.pdf

Ιορδανίδης, Γ. (2004). Ο θεσμός του Επιθεωρητή στην ελληνική εκπαίδευση: Ιστορική επισκόπηση της πορείας του θεσμού. Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα «Ιστορία της εκπαίδευσης, 1-3. Ανακτήθηκε στις 28/4/2021 από: http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/iordanidis.htm

Καλλίρη, Φ. (2012, Μάιος). Νόμοι υπάρχουν αλλά δεν εφαρμόζονται. Καθημερινή. Ανακτήθηκε στις 7/5/2021 από: https://www.kathimerini.gr/457169/article/oikonomia/ellhnikh-oikonomia/nomoi-yparxoyn-alla-den-efarmozontai

Κάτσικας, Χ. (2021, Φεβρουάριος). Λοιπόν, δεν θα υπακούσω! ΕΦΣΥΝ. Ανακτήθηκε στις 7/5/2021 από: https://www.efsyn.gr/node/281599

Κικίλιας, Β. (2019). Εφαρμογή της Αντικαπνιστικής Νομοθεσίας. ΑΔΑ: 78Π2465ΦΥΟ-ΝΓΧ. Ανακτήθηκε στις 7/5/2021 από: https://www.moh.gov.gr/articles/health/dieythynsh-dhmosias-ygieinhs/tmhma-ygeionomikwn-kanonismwn-dhmosias-ygeias/c337-egkyklioi/6378-egkyklioi-2019

Έξι μήνες κλειστά τα Λύκεια, (2021, Μάρτιος). Esos. Ανακτήθηκε στις 3/4/2021 από: https://www.esos.gr/arthra/72024/exi-mines-kleista-ta-lykeia

Μαρκατάτος, Ν. (2020). Ο μετασχηματισμός του ελληνικού σχολείου σε οργανισμό μάθησης υπό το πρίσμα των εκπαιδευτικών αλλαγών του νόμου 4547/18 (Διπλωματική εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε στις 7/5/2021 από: https://apothesis.eap.gr/handle/repo/49864

Μάστορας, Ν. (2020, Ιανουάριος). Η αξιολόγηση στην Ελλάδα: 150 χρόνια «επιθεωρητισμού». Alfavita. Ανακτήθηκε στις 3/4/2021 από: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/310496_i-axiologisi-ton-ekpaideytikon-stin-ellada-150-hronia-epitheoritismoy

Μαυρογιώργος, Γ., Γιάγκου, Α., Σιαήλου, Θ., Χριστοφίδου, Ε., (2013, Δεκέμβριος). ΟΟΣΑ και PISA: Εκδοχές μονοπωλιακού υπερεθνικού «επιθεωρητισμού» στην εκπαίδευση. Alfavita. Ανακτήθηκε στις 13/5/2021 από: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/anakoinoseis/113980_oosa-kai-pisa-ekdohes-monopoliakoy-yperethnikoy-epitheoritismoy-stin

Πάνω από 800.000 ευρώ θα κοστίσει η μετονομασία του ΥΠΑΙΘ σε υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2015, Ιανουάριος). Esos. Ανακτήθηκε στις 16/6/2020 από: https://www.esos.gr/arthra/36767/pano-apo-800000-eyro-tha-kostisei-i-metonomasia-toy-ypaith-se-ypoyrgeio-politismoy

Νόμος 1304/82. Για την επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. Ανακτήθηκε στις 28/4/2021 από: https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/287180/nomos-1304-1982

Νόμος 1566/85. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Ανακτήθηκε στις 28/4/2021 από: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL_N_1566_1985.pdf

Νόμος 2043/1992. Εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Ανακτήθηκε στις 28/4/2021 από: https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2043-1992.html

Νόμος 2986/2002. Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις. Ανακτήθηκε στις 28/4/2021 από: https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2986-2002.html

Νόμος 3848/2010. Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις. Ανακτήθηκε στις 7/5/2021 από: https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3848-2010.html

Νόμος 4547/2018. Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. (ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018). Ανακτήθηκε στις 2.1.2020 από: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL_N_4547_FEK_102A_12-06-2018.pdf

Νόμος 4692/2020. Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις. Ανακτήθηκε στις 7/5/2021 από: https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4692-2020-phek-111a-12-6-2020.html

ΟΛΜΕ (2021, Μάρτιος). ΟΛΜΕ: Η απεργία-αποχή από την αξιολόγηση καλύπτει και τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία. Esos. Ανακτήθηκε

στις 11/5/2021 από: https://www.esos.gr/arthra/72139/olme-i-apergia-apohi-apo-tin-axiologisi-kalyptei-kai-toys-ekpaideytikoys-poy-ypiretoyn

Οργανισμός Εξετάσεων (2016). Συστήματα Εισαγωγής στην τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα 1964-2016. Μαρούσι: Εθνικός Οργανισμός Εξετάσεων, Ανεξάρτητη Αρχή. Ανακτήθηκε στις 7/5/2021 από: http://eoe.minedu.gov.gr/images/greek_history_exams_since1964_ISBN.pdf

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). Πρόταση για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 13/5/2021 από: http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_axiologisi.pdf

Παπαματθαίου, Μ. (2015). Όλοι εναντίον Μπαλτά για την Παιδεία – Τον Ιούνιο ν/σ για τα πανεπιστήμια. Το Βήμα. Ανακτήθηκε στις 7/5/2021 από: https://www.tovima.gr/2015/05/16/society/oloi-enantion-mpalta-gia-tin-paideia-ton-ioynio-n-s-gia-ta-panepistimia/

Παπαθανασίου, Ν., Πετράτου, Σ., Καπελλάκη, Ε., Φαρμάκης, Δ. & Κολούτσος, Α. (2020). Έκθεση Διαβούλευσης. «Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις». Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων. Ανακτήθηκε στις 13/5/2021 από: https://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/c8827c35-4399-4fbb-8ea6-aebdc768f4f7/11280058.pdf

Σωτηρόπουλος, Δ. & Χριστόπουλος, Λ. (2017). Πολυνομία, Κακονομία και Γραφειοκρατία στην Ελλάδα. Ανάλυση Αποτυχιών του Παρελθόντος και Προτάσεις Βελτιωτικών Παρεμβάσεων. Αθήνα: διαΝΕΟσις, Οργανισμός Έρευνας και Ανάλυσης. Ανακτήθηκε στις 7/5/2021 από: https://www.dianeosis.org/research/polynomia-kai-kakonomia/.

Η αποτίμηση της εξ αποστάσεως παρεχόμενης εκπαίδευσης λόγω της πανδημίας στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Στάσεις και απόψεις των φοιτητών

Βελισσαρίου Ευστάθιος
Καθηγητής Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
belissar@uth.gr

Παπαχριστούδη Όλγα
Παιδαγωγός προσχολικής, Αξιωματικός Ελληνικού Στρατού
papachrisolga@gmail.com

Περίληψη

Η εργασία παρουσιάζει τα αποτελέσματα έρευνας που διενεργήθηκε τον Οκτώβριο του 2020 και αφορούσε στις στάσεις και στις απόψεις των φοιτητών του πανεπιστημίου Θεσσαλίας ως προς την εξ αποστάσεως παρεχόμενη εκπαίδευση, λόγω της πανδημίας και των περιοριστικών μέτρων που εφαρμόστηκαν στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Στην έρευνα συμμετείχαν 800 φοιτητές, οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούσαν στην εκπαιδευτική διαδικασία, στις τελικές εξετάσεις, στη χρήση τεχνολογιών για την διεξαγωγή των εξ' αποστάσεως μαθημάτων, στις θετικές και αρνητικές εντυπώσεις. Από τα αποτελέσματα συμπεραίνεται, ότι οι φοιτητές δεν αντιμετώπισαν ιδιαίτερα προβλήματα με την χρήση της ηλεκτρονικής εκπαιδευτικής πλατφόρμας, ωστόσο δεν προτιμούν την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, αν και πολλοί διευκολύνθηκαν λόγω της ευελιξίας και της μεγάλης εξοικονόμησης πόρων. Επίσης οι φοιτητές πιστεύουν στην πλειοψηφίας τους, ότι οι εκπαιδευόμενοι με διαφορετικό κοινωνικό, πολιτιστικό και οικονομικό υπόβαθρο έχουν τις ίδιες εκπαιδευτικές ευκαιρίες με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Θα πρέπει ωστόσο να σημειωθεί, ότι στην έρευνα καταγράφηκε ένα μικρό ποσοστό φοιτητών της τάξεως του 3,1%, που δεν διέθετε τον απαραίτητο εξοπλισμό, καθώς και ένα ποσοστό 3,4% που δεν είχε πρόσβαση στο internet. Τέλος η ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευόμενων δεν ήταν η ίδια με αυτή στα δια ζώσης μαθήματα, καθώς το 49,9% των φοιτητών δήλωσαν, ότι "Κάνανε παράλληλα και άλλα πράγματα" κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και μόνο το 32,9% ήταν αφοσιωμένο στο μάθημα.

Εισαγωγή

Η εμφάνιση του πρώτου κρούσματος Covid-19 στην Ελλάδα το Φεβρουάριο του 2020 οδήγησε στη λήψη άμεσων μέτρων για τον περιορισμό της εξάπλωση της πανδημίας. Όσον αφορά στα Πανεπιστήμια, αυτά έπρεπε άμεσα να μετατρέψουν τον παραδοσιακό (δια ζώσης) τρόπο διδασκαλίας, σε μια εξ ολοκλήρου διαδικτυακή – εξ αποστάσεως διδασκαλία. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η περίπτωση του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, το οποίο αποτελεί το τρίτο μεγαλύτερο πανεπιστήμιο της Ελλάδος με 50 χιλιάδες φοιτητές.

Ο σκοπός της εργασίας, ήταν να διερευνήσει τον βαθμό στον οποίο οι φοιτητές θεωρούν ότι εξασφαλίστηκε η ποιότητα όσον αφορά στην εκπαιδευτική διαδικασία και στις τελικές εξετάσεις του εαρινού εξαμήνου 2019-2020. Ειδικότερα στην έρευνα που συμμετείχαν συνολικά 800 φοιτητές, διερευνήθηκαν τα θετικά και τα αρνητικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η ευκολία και η αποτελεσματικότητα της χρήσης των νέων τεχνολογιών, οι στάσεις και οι συμπεριφορές των φοιτητών κατά τη διάρκεια της τηλε-εκπαίδευσης και άλλα ερωτήματα σε σχέση με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Πριν από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας γίνεται μία συνοπτική αναφορά σε θέματα που αφορούν στη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση, αλλά και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Να σημειωθεί, ότι λόγω του μεγάλου όγκου των

δεδομένων και των αναλύσεων, στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα σημαντικότερα αποτελέσματα, εστιάζοντας στις απόψεις των φοιτητών, το δείγμα των οποίων ήταν ιδιαίτερα μεγάλο.

Η έννοια της ποιότητας και της διασφάλισης της ποιότητας στην εκπαίδευση

Η διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί βασική προτεραιότητα διότι όχι μόνο συμβάλλει στον καθορισμό του επιπέδου της προσφερόμενης γνώσης αλλά γιατί διαμορφώνει το επίπεδο των ανθρώπων που απαρτίζουν τις κοινωνίες. Στα τέλη της δεκαετίας του ‘80 η έννοια της ποιότητα εμφανίζεται και στον χώρο της εκπαίδευσης. Η ποιότητα στον χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης θεωρείται ένα από τους πιο σημαντικούς παράγοντες, που θα καθορίσει την επιλογή του κάθε φοιτητή, ανάμεσα στα διάφορα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα που έχει στη διάθεση του, επηρεάζοντας έτσι τόσο την ακαδημαϊκή του πορεία όσο και την μελλοντική του θέση στην κοινωνία. (Warn & Tranter, 2001). Από τα μέσα της δεκαετίας του ’90 έννοιες όπως «διασφάλιση ποιότητας», «ποιοτικός έλεγχος», «δείκτες και κριτήρια αξιολόγησης», κέντρισαν το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας (Δούκας, 1999). Η έννοια της ποιότητας της εκπαίδευσης επηρεάζει και επηρεάζεται από διάφορες συνθήκες όπως οι πολιτικές, κοινωνικές, ιστορικές επιλογές αλλά και από τις ιδιαίτερες συγκυρίες που επικρατούν την συγκεκριμένη χρονική στιγμή (Ματθαίου, 2007). Όπως αναφέρει ο Phare (1998, η διασφάλιση της ποιότητας συμπεριλαμβάνει όλες τις διεργασίες που στόχο έχουν να διατηρήσουν και σε βάθος χρόνου να βελτιώσουν την ποιότητα της ανώτατης εκπαίδευσης, ενώ η αξιολόγηση αναλύει την ποιότητα ενός αντικειμένου συστηματικά και κριτικά.

Στην Ελλάδα το νομικό πλαίσιο που αφορά στη διασφάλιση της ποιότητας των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων θεσμοθετήθηκε με τον Ν.3374/2005 και με το άρθρο 1, παρ 1 όπου ορίζει, ότι οι Ακαδημαϊκές Μονάδες και τα Α.Ε.Ι. βρίσκονται «σε διαρκή αξιολόγηση με σκοπό τη διασφάλιση και βελτίωση της ποιότητας της έρευνας και διδασκαλίας, των σπουδών και των λοιπών υπηρεσιών που παρέχονται από αυτά στα πλαίσιο της αποστολής τους. Στην συνέχεια ο Ν. 4009/2011, ορίζει ότι το Ίδρυμα «είναι υπεύθυνο για τη διασφάλιση και συνεχή βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και ερευνητικού έργου του [...] σύμφωνα με τις διεθνείς πρακτικές, ιδίως εκείνες του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης, και τις αρχές και κατευθύνσεις της ΑΔΙΠ». Η συνήθης πρακτική της αξιολόγησης της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών στα πανεπιστημιακά ιδρύματα γίνεται μέσω της συμπλήρωση ερωτηματολογίων από τους συμμετέχοντες. Τα ερωτηματολόγια αυτά αφορούν κυρίως στην εκπαιδευτική διαδικασία, στο εκπαιδευτικό υλικό, στον διδάσκοντα, στις διοικητικές υπηρεσίες, αλλά και στην αυτοαξιολόγηση.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Αν και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση επιβλήθηκε στο σύνολο των πανεπιστημίων της Ελλάδος με την Πράξη Νομοθετικού Περιεχομένου, που εκδόθηκε την 11.3.2020, η ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναπτύσσεται με ταχύς ρυθμούς λόγω της συνεχόμενης τεχνολογικής εξέλιξης (Αναστασιάδης, 2016), δίνοντας την δυνατότητα στα Ιδρύματα να προσφέρουν τυπική, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση (Παγγέ, 2017). Τα μαζικά ανοιχτά διαδικτυακά μαθήματα (MOOCs) είναι ένα μια από τις μεθόδους της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η εξέλιξη των MOOCs είναι ραγδαία στον χώρο της εκπαίδευσης διότι απευθύνονται σε φοιτητές που διαμένουν σε οποιοδήποτε μέρος, είναι οποιαδήποτε ηλικίας με μόνο προϋπόθεση να γνωρίζουν την γλώσσα των παρεχόμενων MOOCs (Κουστουράκης, Λιακοπούλου & Παναγιωτακόπουλος, 2015). Για την αποτελεσματική εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι αναγκαία η χρήση κατάλληλων εκπαιδευτικών εργαλείων (Keegan, 1996 όπ. αναφ. στο Μουζάκης 2011).

Επίσης, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να υφίσταται με τη μορφή της σύγχρονης εκπαίδευσης που είναι η αλληλεπίδραση του καθηγητή με τους φοιτητές σε πραγματικό χρόνο με την χρήση τεχνολογιών που περιλαμβάνει ήχο και εικόνα. Η ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μια άλλη μορφή που δίνει την δυνατότητα στους χρήστες να συμμετέχουν σε διαθέσιμα μαθήματα, σε διαφορετικό χρόνο ο καθένας ενώ η επικοινωνία με τους εκπαιδευτές να γίνεται μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και η αλληλεπίδραση να γίνεται σε μη πραγματικό χρόνο (Τσινάκος, 2002).

Σύμφωνα με τον Λιοναράκη (2011), η βάση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στηρίζεται σε τρείς παραμέτρους, στο εκπαιδευτικό υλικό, στον εκπαιδευτή και στον εκπαιδευόμενο, ενώ η συμβατική διδασκαλία στηρίζεται στην σχέση εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου. Το εκπαιδευτικό υλικό στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει στόχο να υποστηρίζει την εκπαιδευτική διαδικασία του εκπαιδευόμενου, να ενεργοποιεί/ εκπαιδεύει και διδάσκει τον εκπαιδευόμενο. Επιπρόσθετα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, το εκπαιδευτικό υλικό κατέχει τον κυρίαρχο διδακτικό ρόλο και οφείλει να είναι λειτουργικό και σχεδιασμένο με τρόπο που προάγει την βελτίωση τη εκπαιδευτικής διαδικασίας (Λιοναράκης, 2001).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει σημαντικές διαφορές από την παραδοσιακή διδασκαλία όπως η απόσταση που υφίσταται ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο, όπου η εκπαιδευτική διαδικασία εξαρτάται κατά μεγάλο βαθμό από τον εκπαιδευτικό (Κόκκος, 1998).

Μελέτη Περίπτωσης

Το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας προσφέρει 35 Προγράμματα Προπτυχιακών και 72 προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών. Τα τμήματα είναι διαμοιρασμένα σε πέντε πόλεις (Βόλος, Λάρισα, Τρίκαλα, Καρδίτσα και Λαμία). Το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας ανταποκρινόμενο στις διατάξεις του άρθρου 12 της Πράξης Νομοθετικού Περιεχομένου που εκδόθηκε την 11.3.2020, με τίτλο «Κατεπείγοντα μέτρα αντιμετώπισης των αρνητικών συνεπειών της εμφάνισης του κορωνοϊού COVID-19 και της ανάγκης περιορισμού της διάδοσής του» και πιο συγκεκριμένα στις παραγράφους 1 και 4 αυτού ως προς τη «Θεσμοθέτηση εξ’ αποστάσεως εκπαίδευσης σε πρώτο και δεύτερο κύκλο σπουδών». Όπως αναφέρεται και στην παράγραφο 1 του ίδιου άρθρου, *«η εκπαιδευτική διαδικασία των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ) δύναται να γίνεται με μέσα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για όσο διάστημα διαρκεί η προσωρινή απαγόρευση της εκπαιδευτικής λειτουργίας με φυσική παρουσία. Η ως άνω διάταξη επιτρέπει στα ΑΕΙ να προχωρήσουν άμεσα σε εξ’ αποστάσεως εκπαίδευση…»*.

Με βάση τα παραπάνω, το διδακτικό προσωπικό των πανεπιστημίων θα έπρεπε να μετατρέψει τη δια ζώσης παραδοσιακή διδασκαλία, σε εξ αποστάσεως εκπαίδευση έως την 24^{η} Μαρτίου, προβαίνοντας στις απαραίτητες προσαρμογές και διασφαλίζοντας ταυτόχρονα την ποιότητα στην εκπαίδευση για το σύνολο των φοιτητών, αλλά και των μαθημάτων. Σύμφωνα με τον Dhawan (2020), η προσαρμογή στις αλλαγές ενόψει της πανδημίας και η διατήρηση της ποιότητας θα αναδείξει τις ικανότητες της προσαρμογής του εκάστοτε ιδρύματος. Μεγάλη σημασία για την επιτυχή αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας είναι να δημιουργηθεί ένα φιλικό προς τους εκπαιδευόμενους όπου θα έχει ενσωματώσει χαρακτηριστικά αυτοαξιολόγησης ώστε οι μαθητές να εμπλέκονται με το εκπαιδευτικό υλικό (Schneider & Council, 2020). Οι υιοθέτηση καινοτόμων λύσεων μπορούν να μας οδηγήσουν στην αντιμετώπιση της πανδημίας (Lugiori & Winkler, 2020).

Μεθοδολογία

Σκοπός της έρευνας και Ερευνητικοί Στόχοι

Ο σκοπός της πρωτογενούς έρευνας ήταν η διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των φοιτητών στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, αποτιμώντας την εμπειρία, αλλά και την

ποιότητα εκπαίδευσης με την εξ αποστάσεως μέθοδο, κατά το εαρινό εξάμηνο 2019 – 2020. Ειδικότερα ερευνήθηκε η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε σχέση με το πρόγραμμα σπουδών και τις τελικές εξετάσεις, η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όσον αφορά στη χρήση των νέων τεχνολογιών, η συμπεριφορά των φοιτητών κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Και τέλος οι προτιμήσεις των φοιτητών, αλλά και σε ποιο βαθμό ήταν ικανοποιημένοι οι φοιτητές από την εξ αποστάσεως παρεχόμενη εκπαίδευση.

Πληθυσμός της έρευνας και ερευνητικό δείγμα

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτελούσε το σύνολο των εγγεγραμμένων φοιτητών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, οι οποίοι κλήθηκαν μέσω ενός ειδικά διαμορφωμένου ερωτηματολογίου να συμμετάσχουν στην έρευνα. Να σημειωθεί, ότι αν και το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο, ζητήθηκε η συγκατάθεσή του φοιτητή για την επεξεργασία των δεδομένων. Το ερωτηματολόγιο απευθύνθηκε ηλεκτρονικά στους 50.757 φοιτητές, εκ των οποίων οι 45.908 ήταν φοιτητές που παρακολουθούσαν προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών και οι 4.849 (9,6%) ήταν φοιτητές που παρακολουθούσαν μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών. Θα πρέπει ωστόσο να σημειωθεί, ότι οι ενεργοί προπτυχιακοί φοιτητές είναι πολλοί λιγότεροι, λαμβάνοντας υπόψη, ότι ο αριθμός των εισακτέων στο πανεπιστήμιο Θεσσαλίας κάθε χρόνο είναι 5,6 χιλιάδες.

Το ερωτηματολόγιο ήταν χωρισμένο σε τέσσερις ενότητες, εκ των οποίων η πρώτη ενότητα αφορούσε σε Δημογραφικά χαρακτηριστικά αλλά και στοιχεία αναφορικά με τη διαθεσιμότητα και ικανότητα χρήσης του απαραίτητου εξοπλισμού για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι τρείς επόμενες ενότητες διαμορφώθηκαν με βάση τις κλίμακες μέτρησης των Ιωακειμίδου & Λιοναράκη (2017), Αρμακόλα (2018) και Ιωακειμίδου (2018) και αφορούσαν στη Διασφάλιση της ποιότητας σε θέματα εκπαιδευτικής διαδικασίας σε σχέση με το πρόγραμμα σπουδών και τις τελικές εξετάσεις, στην ποιότητα και αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όσον αφορά στη χρήση διαδικτυακών τεχνολογιών και τέλος στη συμπεριφορά των φοιτητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η δυνατότητα απαντήσεων ήταν σε πεντάβαθμη κλίμακα, ενώ σε ορισμένες ερωτήσεις οι απαντήσεις ήταν διχοτομικές (Ναι/Όχι). Η έρευνα διενεργήθηκε μεταξύ της 21ης Οκτωβρίου έως της 2 Νοεμβρίου 2020 που σημαίνει, ότι είχαν ολοκληρωθεί τα μαθήματα του εαρινού εξαμήνου καθώς και οι τελικές και οι επαναληπτικές εξετάσεις του Σεπτεμβρίου 2020.

Αποτελέσματα έρευνας στους φοιτητές του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Δημογραφικά στοιχεία των φοιτητών του δείγματος και κατοχή του απαραίτητου εξοπλισμού για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Από τους 800 φοιτητές που συμμετείχαν στην έρευνα οι 512 ήταν φοιτήτριες (64%) και οι 288 (36%) φοιτητές. Από τους συμμετέχοντες οι 721 (90,1%) ήταν φοιτητές των προπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών και οι υπόλοιποι 79 (9,9%) των μεταπτυχιακών προγραμμάτων, ποσοστό που είναι σχεδόν ταυτόσημο με την πραγματική αναλογία των προπτυχιακών ως προς τους μεταπτυχιακούς εγγεγραμμένους φοιτητές στο Πανεπιστήμιο.

Επίσης υπήρχε καλή διασπορά του δείγματος σε όλα εξάμηνα σπουδών, με μεγαλύτερη συμμετοχή των φοιτητών του 1ου και 2ου εξαμήνου που είναι και οι πιο ενεργοί στην παρακολούθηση των μαθημάτων. Ειδικότερα στο 1ο εξάμηνο φοιτούσαν το 18,2% του δείγματος, στο 2ο εξάμηνο το 25,5%, στο 3ο εξάμηνο το 5,8%, στο 4ο εξάμηνο το 9,9%, στο 5ο εξάμηνο το 3,9%, στο 6ο εξάμηνο το 8,9%, στο 7ο εξάμηνο το 3,8%, στο 8ο εξάμηνο το 9,5% και τέλος 8ο και άνω το 14,3%.

Πίνακας 1. Λογισμικό χρήσης και προτίμησης για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

	Χρησιμοποιούν	Προτιμούν
MS- Teams	94,8%	71,5%
WEBEX	11,1%	6,4%
SKYPE	5,5%	5,9%
ZOOM	2,8%	13,8%
e-class	41,6%	---

Η συντριπτική πλειοψηφία των φοιτητών σε ποσοστό 94,8% χρησιμοποίησε κατά τη διάρκεια των εξ αποστάσεως μαθημάτων την εφαρμογή ms teams, η οποία αποτελεί και την επίσημη πλατφόρμα του πανεπιστημίου Θεσσαλίας για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ενώ το 71,5% των φοιτητών δήλωσαν ότι την προτιμούν. Η πλατφόρμα Zoom χρησιμοποιήθηκε μόνο κατά 2,8% ενώ το 13,8% των φοιτητών δήλωσε πως την προτιμούν. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι μόνο το 41,6% χρησιμοποιεί το e-class.

Βασική προϋπόθεση για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί η κατοχή του σχετικού εξοπλισμού, αλλά και η δυνατότητα σύνδεσης στο internet. Σχετική ερώτηση στο ερωτηματολόγιο έδειξε, ότι ένα μικρό ποσοστό 3,1% των φοιτητών δεν διέθετε Η/Υ και 3,4% των φοιτητών δεν είχε τη δυνατότητα σύνδεσης στο ίντερνετ. Ως προς τον υπόλοιπο περιφερειακό εξοπλισμό, το 83,8% των φοιτητών είχαν την δυνατότητα χρήσης κάμερας και μόνο το 44,9% των φοιτητών διέθεταν εκτυπωτή. Να σημειωθεί, ότι αν και το ποσοστό του 3,4% των φοιτητών που δεν είχαν πρόσβαση σε διαδίκτυο είναι μικρό, ωστόσο αναδεικνύει το γεγονός αποκλεισμού μερίδας φοιτητών από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Ως προς το επίπεδο των γνώσεων των φοιτητών στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές το 80,1% ισχυρίζεται πως ήταν πολύ καλό ή καλό και μόνο το 2,7% απάντησε πως ήταν ελάχιστο. Σε αντίστοιχη έρευνα των Αρμακόλα & Παναγιωτόπουλου (2020) η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (88,4%) αποκρίθηκαν πως ο βαθμός ικανότητας στην χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή ήταν πάρα πολύ καλός ή πολύ καλός.

Εκπαιδευτική διαδικασία σε σχέση με το πρόγραμμα σπουδών και τις τελικές εξετάσεις

Η ενότητα της «Εκπαιδευτικής διαδικασίας» αποτελείται από δύο υποενότητες. Η πρώτη υποενότητα αφορούσε στο εκπαιδευτικό υλικό και η δεύτερη υποενότητα αφορούσε στις τελικές και επαναληπτικές εξετάσεις και ειδικότερα στην οργάνωση, στην ποιότητα, στη διαφάνεια κ.λπ.

Πίνακας 2. Αποτίμηση της εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής διαδικασίας από τους φοιτητές

Απαντήσεις Φοιτητών	Πάρα πολύ / Πολύ	Μέτριο	Λίγο / Καθόλου
Φάνηκε εύκολο στους φοιτητές να δουλέψουν το εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό υλικό	48,7%	33,8%	17,7%
Σε ποιο βαθμό θεωρούν, ότι οι διαδικτυακές πηγές (κείμενα αναρτημένα στο διαδίκτυο, πηγές διαθέσιμες online μέσω του vpn του Π.Θ.) τους βοήθησαν να ενημερωθούν ουσιαστικά	50,1%	33,1%	16,8%
Τα βιβλία/ εγχειρίδια συμβάλλουν την ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας	56,4%	24,9%	18,8%
Σε ποιο βαθμό οι τελικές εξετάσεις (μέσω της πλατφόρμας MS TEAMS, WEBEX, E-CLASS κ.ά) αποτελούν μια διαδικασία αξιολόγησης, που διευρύνει τις ευκαιρίες μάθησης	22,5%	31,0%	46,5%
Τα θέματα των εξετάσεων ήταν προσεκτικά επιλεγμένα με σκοπό να προωθήσουν άλλου τύπου δεξιότητες πέρα από μια απλή απομνημόνευση	32,2%	32,4%	35,5%
Η αξιολόγηση από συμφοιτητές θα έδινε πιο ασφαλή αποτελέσματα	25,9%	39,5%	34,7%
Η αξιολόγηση του μαθήματος μέσω των τεχνολογιών (e-portofolio, learning analytics) θα ήταν αποτελεσματική	25,7%	42,5%	31,8%
Διασφαλίστηκε η διαφάνεια της διαδικασίας αξιολόγησης των φοιτητών στην εξ αποστάσεως εξέταση	28,4%	32,8%	38,9%

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, στους φοιτητές φάνηκε εύκολο να δουλέψουν το εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό υλικό σε ποσοστό 48,7%, ενώ σε ποσοστό 50,1% οι διαδικτυακές πηγές (κείμενα αναρτημένα στο διαδίκτυο, πηγές διαθέσιμες online μέσω του vpn του Π.Θ.) τους βοήθησαν να ενημερωθούν ουσιαστικά. Τέλος σε ποσοστό 56,4% τα βιβλία και τα εγχειρίδια συμβάλλουν σε πολύ μεγάλο ή μεγάλο βαθμό στην ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Αδύνατο σημείο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτέλεσαν οι τελικές εξετάσεις, όπου σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι τελικές εξετάσεις (μέσω της πλατφόρμας) δεν αποτελούν μια διαδικασία αξιολόγησης που διευρύνει τις ευκαιρίες μάθησης, αλλά ούτε θεωρούν οι φοιτητές, ότι η αξιολόγηση από συμφοιτητές θα έδινε πιο ασφαλή αποτελέσματα. Η αξιολόγηση από τους ομότιμους - peer review (Smith, 2008) αποτελεί μία πρακτική που συνηθίζετε στο εξωτερικό και γι' αυτό τέθηκε και η σχετική ερώτηση. Ταυτόχρονα η πλειοψηφία των φοιτητών κρίνουν, ότι δεν διασφαλίστηκε η διαφάνεια της διαδικασίας αξιολόγησης των φοιτητών στην εξ αποστάσεως εξέταση. Σε έρευνα που διεξήχθη από τους Korkmaz και Toraman (2020) στην Τουρκία, οι συμμετέχοντες αποκρίθηκαν πως δεν ήταν δυνατή η αξιόπιστη αξιολόγηση με την εξ αποστάσεως διαδικασία, παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα στην έρευνα των Bergdahl και Nouri (2020) που διεξήχθη στην Σουηδία όπου οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως υπήρχε έλλειψη εργαλείων για την ασφαλή ψηφιακή εξέταση.

Σε μια προσπάθεια διερεύνησης των θετικών και αρνητικών στοιχείων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, οι φοιτητές κλήθηκαν να τοποθετηθούν διχοτομικά (ΝΑΙ/ΟΧΙ) σε μία σειρά από προτάσεις. Σύμφωνα με τα σχετικά αποτελέσματα οι φοιτητές θεωρούν σε πολύ υψηλό ποσοστό (82,6%), ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση «Εξοικονομεί πόρους από την αποφυγή μετακινήσεων», ότι «Η χρήση υπολογιστών αυξάνει την ευελιξία και τη διαδραστικότητα» με ποσοστό 66,1% και ότι «Οι εκπαιδευόμενοι με διαφορετικό κοινωνικό, πολιτιστικό και οικονομικό υπόβαθρο έχουν τις ίδιες εκπαιδευτικές ευκαιρίες» με ποσοστό 62,1%. Αντίθετα το 77% των φοιτητών δεν θεωρεί ότι η «Έλλειψη φυσικής επικοινωνίας επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία» και το 68% των φοιτητών κρίνει, ότι η διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δημιουργεί «Έλλειψη διαδραστικότητας».

Πίνακας 3. Θετικά και αρνητικά κατά τη διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Απαντήσεις Φοιτητών	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Εξοικονομεί πόρους από την αποφυγή μετακινήσεων τόσο των εκπαιδευόμενων όσο και των εκπαιδευτικών	82,6%	17,4%
Η χρήση υπολογιστών αυξάνει την ευελιξία και τη διαδραστικότητα	66,1%	33,9%
Οι εκπαιδευόμενοι με διαφορετικό κοινωνικό, πολιτιστικό και οικονομικό υπόβαθρο έχουν τις ίδιες εκπαιδευτικές ευκαιρίες	62,1%	37,9%
Έλλειψη ανατροφοδότησης	32,0%	68,0%
Όλα τα μαθήματα δεν είναι προσαρμοσμένα για εξ αποστάσεως εκπαίδευση	50,4%	49,6%
Η ύπαρξη κοινωνικής απομόνωσης και αποξένωσης μεταξύ των εμπλεκομένων κατά την διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	54,6%	45,4%
Η έλλειψη φυσικής επικοινωνίας επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία.	21,0%	79,0%

Ποιότητα και αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης, όσον αφορά στη χρήση τεχνολογιών για την διεξαγωγή των εξ' αποστάσεως μαθημάτων

Η ενότητα αυτή αφορούσε κυρίως σε τεχνικά στοιχεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και αποσκοπούσε στη διερεύνηση των τυχόν σχετικών προβλημάτων που αντιμετώπισαν οι φοιτητές. Από τα στοιχεία του πίνακα 4 προκύπτει, ότι σύμφωνα με τους φοιτητές το περιβάλλον της διαδικτυακής τάξης δεν ενίσχυε τη συμμετοχή των φοιτητών σε ποσοστό 43,2%. Το 27,2% των φοιτητών αντιμετώπισαν προβλήματα κατά την χρήση της

πλατφόρμας, ενώ το 52,9% δεν αντιμετώπισαν σοβαρά προβλήματα. Κατά τη διαδικασία εισόδου στην πλατφόρμα το 68,4% των φοιτητών δήλωσε, ότι δεν αντιμετώπισαν ιδιαίτερα προβλήματα. Τέλος «Το εργαλείο του chat επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης» σε ποσοστό 41,2% σε μεγάλο βαθμό.

Πίνακας 4. Τεχνικά προβλήματα κατά τη διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Απαντήσεις Φοιτητών	Πάρα πολύ / Πολύ	Μέτριο	Λίγο / Καθόλου
Το περιβάλλον της διαδικτυακής τάξης ενίσχυε την συμμετοχή των εκπαιδευόμενων	32,0%	24,8%	43,2%
Το εργαλείο του chat επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	41,2%	32,3%	26,5%
Οι φοιτητές αντιμετώπισαν προβλήματα κατά την χρήση της πλατφόρμας	27,2%	19,9%	52,9%
Οι φοιτητές αντιμετώπισαν προβλήματα στην διαδικασία εισόδου της πλατφόρμας	16,7%	15,0%	68,4%

Συμπεριφορά των φοιτητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην πρωτογενή έρευνα αποτέλεσε η διερεύνηση των στάσεων και των συμπεριφορών των φοιτητών κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αρχικά να σημειωθεί, ότι με βάση τις απαντήσεις των φοιτητών που παρουσιάζονται αναλυτικότερα στον πίνακα 5, οι φοιτητές αξιολόγησαν πολύ θετικά τους εκπαιδευτές, ως προς τις γνώσεις τους σε σχέση με το αντικείμενο, την κατανόηση της παρουσίασης, την φιλικότητα και την επικοινωνία. Επίσης οι φοιτητές σε ποσοστό 65,5% χρησιμοποιούσαν το chat για να εκφραστούν καλύτερα. Η μεγαλύτερη διαφωνία καταγράφηκε στην ερώτηση αν οι συμμετέχοντες συμμετείχαν ενεργά, όπως και στις δια ζώσης διδασκαλίες, όπου μόνο 25,6% των φοιτητών απάντησε ότι συμφωνεί.

Πίνακας 5: Στάσεις των φοιτητών απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία

Απαντήσεις φοιτητών κατά βαθμό συμφωνίας	Συμφωνώ	Ούτε /ούτε	Διαφωνώ
Ο εκπαιδευτικός ήταν γνώστης του αντικειμένου	75,4%	17,8%	6,4%
Οι εκπαιδευτικός μιλούσε με τρόπο κατανοητό	70,8%	22,5%	6,2%
Ο εκπαιδευτικός ήταν φιλικός και επικοινωνιακός	68,3%	23,5%	7,4%
Οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούσαν το chat για να εκφραστούν καλύτερα	65,5%	18,9%	5,1%
Ο εκπαιδευτικός ενθάρρυνε τους σπουδαστές να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία	56,0%	31,8%	11,5%
Οι συμμετέχοντες συμμετείχαν ενεργά όπως και στις δια ζώσης διδασκαλίες	51,7%	26,6%	21,6%
Οι συμμετέχοντες συμμετείχαν ενεργά	25,6%	37,3%	37,2%

Ως προς τη συμπεριφορά των φοιτητών κατά τη διάρκεια της τηλε-εκπαίδευσης, οι απαντήσεις έδειξαν, ότι μόνο το 19,4% παρακολουθούσε τις δια ζώσης διαλέξεις συνεχόμενα, χωρίς διαλείμματα και το 23,3% με ελάχιστα διαλείμματα. Αντίθετα το 57,4% παρακολουθούσαν τις εξ αποστάσεως διαλέξεις με μικρά ή και πολλά διαλείμματα. Αποκαλυπτική είναι και η επόμενη ερώτηση, όπου αποτυπώνει, ότι το 49,9% των φοιτητών κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευση ασχολείτο και άλλα πράγματα και μόνο το 32,9% ήταν αφοσιωμένο στο μάθημα.

Πίνακας 6. Συμπεριφορά των φοιτητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος

Ερώτηση	Συμπεριφορά κατά τη διάρκεια του μαθήματος	Ποσοστό
Με ποιο τρόπο παρακολουθούσαν	Συνεχόμενα χωρίς διάλειμμα	19,4%
	Με ελάχιστα διαλείμματα	23,3%

συνήθως τα εξ αποστάσεως μαθήματα οι φοιτητές	Με μικρά διαλείμματα	46,4%
	Με πολλά διαλείμματα	11,0%
Τι έκαναν οι φοιτητές κατά την διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής διαδικασίας	Κάνανε παράλληλα και άλλα πράγματα	49,9%
	Ήταν αφοσιωμένοι το μάθημα	32,9%
	Βρισκόταν το σπίτι με άλλα άτομα	14,4%
	Βρισκόταν το χώρο εργασίας τους	2,2%
	Βρισκόταν εκτός σπιτιού (Καφέ, ΜΜΜ και άλλα)	0,3%

Τέλος ως προς τη γενικότερη στάση και προτίμηση απέναντι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μόνο το 19,2% των φοιτητών συμφώνησε, ότι «Οι φοιτητές προτιμούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση από την συμβατική διδασκαλία», αντίθετα το 56,2% των φοιτητών διαφώνησε. Αν τελικά «Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση διευκόλυνε τους φοιτητές στην παρακολούθηση των μαθημάτων» οι απόψεις ήταν μοιρασμένες και το 38,9% συμφωνούσε και το 38,7% διαφωνούσε. Οι υπόλοιποι φοιτητές (24,2%), ούτε συμφωνούσαν, ούτε διαφωνούσαν.

Πίνακας 7 Προτιμήσεις των φοιτητών ως προς την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Απαντήσεις φοιτητών κατά βαθμό συμφωνίας	**Συμφωνώ**	**Ούτε /ούτε**	**Διαφωνώ**
Προτίμηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευση από την συμβατική διδασκαλία	56,2%	24,8%	19,2%
Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση διευκόλυνε τους φοιτητές στην παρακολούθηση μαθημάτων	38,9%	38,7%	24,2%

Τελικά Συμπεράσματα και Προτάσεις

Συνοψίζοντας επιγραμματικά τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας, αξίζει να υπογραμμιστεί, ότι οι φοιτητές δεν δυσκολεύτηκαν με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ή το εκπαιδευτικό υλικό, ούτε με τον τρόπο της αξιολόγησης τους. Στα θετικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης θα πρέπει να προστεθεί, ότι παρατηρήθηκε μεγαλύτερη συμμετοχή στα διαδικτυακά μαθήματα σε σχέση με τα δια ζώσης μαθήματα. Επίσης πολλοί φοιτητές διευκολύνθηκαν και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση που οδήγησε σε μεγάλη εξοικονόμηση πόρων και γενικότερα η χρήση υπολογιστών αύξησε την ευελιξία στην παρακολούθηση. Επιπρόσθετα οι φοιτητές υποστήριξαν, ότι οι εκπαιδευόμενοι με διαφορετικό κοινωνικό, πολιτιστικό και οικονομικό υπόβαθρο έχουν τις ίδιες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Παρά τα παραπάνω θετικά στοιχεία οι φοιτητές δήλωσαν σε ποσοστό 56,2% ότι δεν προτιμούν της εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Τα τεχνικά προβλήματα που αντιμετώπισαν οι φοιτητές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν σχετικά λίγα, ενώ ήταν αρκετά ικανοποιημένοι από τους διδάσκοντες και τα διαδικτυακά μαθήματα, την κατανόηση και την επικοινωνία. Στα αρνητικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης θα πρέπει να αναφερθεί, ότι δεν διασφαλίζεται σε μεγάλο βαθμό η διαφάνεια της διαδικασίας αξιολόγησης των φοιτητών στις τελικές εξετάσεις, όπως και η μικρή ενεργή συμμετοχή των φοιτητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Ωστόσο το πιο αδύνατο στοιχείο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ήταν η πλημμελής παρακολούθηση των διαλέξεων από τους φοιτητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Το γεγονός αυτό καταγράφεται ανάγλυφα στις απαντήσεις των φοιτητών, όπου μόνο το 32,9% ήταν αφοσιωμένοι στο μάθημα κατά τη διάρκεια του μαθήματος και μόνο το 19,4% παρακολουθούσε το μάθημα χωρίς διαλείμματα, ενώ το 49,9% ασχολείτο παράλληλα και με άλλα πράματα κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Για τη βελτίωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και με βάση τα ευρήματα της έρευνας προτείνεται:

- ✓ Η ανάπτυξη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού για τα εξ αποστάσεως μαθήματα, το οποίο θα βελτιώσει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και θα αυξήσει το ενδιαφέρον και τη διαδραστικότητα μεταξύ του διδακτικού προσωπικού και των φοιτητών.
- ✓ Η ενίσχυση οικονομικά ασθενέστερων φοιτητών για την απόκτηση φορητού υπολογιστή, ώστε να εξαλειφθούν οι αποκλεισμοί από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
- ✓ Η διευκόλυνση των φοιτητών στην πρόσβαση στο Internet. Η φθηνή και με υψηλές ταχύτητες πρόσβαση στο internet αποτελεί ουσιαστική προϋπόθεση για την ποιοτική εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
- ✓ Η παροχή κινήτρων για την ενεργή συμμετοχή των φοιτητών στα διαδικτυακά μαθήματα, όχι μόνο με την κατάλληλη προσαρμογή των διαλέξεων / παρουσιάσεων, αλλά και την ανάθεση εργασιών, project, brainstorming κατά τη διάρκεια του μαθήματος κ.λπ.
- ✓ Η διασφάλιση της αξιοπιστίας των εξετάσεων, με την αξιοποίηση των τεχνολογιών, όπως π.χ. με τη χρήση διπλής κάμερας, εκ των οποίων η μία θα πρέπει να είναι στραμμένη στην επιφάνεια εργασίας του φοιτητή.
- ✓ Η εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης, τόσο κατά τις τελικές εξετάσεις, όσο και κατά τη διάρκεια του εξαμήνου.
- ✓ Η δημιουργία βάσεων δεδομένων στο e-class με τις διαλέξεις, παρουσιάσεις, εργασίες, video, ασκήσεις κ.λπ. προσαρμοσμένα στις ανάγκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Αναφορές

Bergdahl, N., & Nouri, J. (2020). Covid-19 and Crisis-Promted Distance Education in Sweden. Tech Know Learn. 2020 Sep 2 : 1–17. doi: 10.1007/s10758-020-09470-6.

Dhawan, S. (2020). Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. June 2020 Journal of Educational Technology Systems, 49 (1), 5-22. DOI: 10.1177/0047239520934018

Korkmaz, G. & Toraman, Ç. (2020). Are we ready for the post-COVID-19 educational practice? An investigation into what educators think as to online learning. International Journal of Technology in Education and Science (IJTES), 4(4), 293-309.

Liguori, E., & Winkler, C. (2020). From Offline to Online: Challenges and Opportunities for Entrepreneurship Education Following the COVID-19 Pandemic. Entrepreneurship Education and Pedagogy. Volume: 3 issue: 4, page(s): 346-351

Phare SM. (1998). Strategic Study on Legislation, Accreditation, Recognition, and Quality Assurance Applied to Open and Distance Learning in Central and Eastern Europe. Report and Recommendations. In: Phare Multi-Country Programme for Distance Education. Programme Compendium Turin: European Training Foundation. Available in https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED438452.pdf

Schneider, S.L., Council, M.L. Distance learning in the era of COVID-19. Arch Dermatol Res 313, 389–390 (2021). https://doi.org/10.1007/s00403-020-02088-9

Warn, J., & Tranter, P. (2001). Measuring quality in higher education: a competency approach. Quality in higher education, 7(3), 191-198

Αρμακόλας, Σ. (2018). Διερεύνηση, ανάλυση και μελέτη των παραγόντων που επιδρούν σε περιβάλλον σύγχρονης τηλεκπαίδευσης με αξιοποίηση συμμετοχικών-βιωματικών τεχνικών. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Αρμακόλας, Σ. Ι., & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2020). Εξ αποστάσεως διδασκαλία μέσω τηλεδιάσκεψης: οι επιδράσεις των τεχνολογικών παραγόντων. Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 16(1), 22-43.

Γκελαμέρης, (2015). Πώς οι νέες Διαδικτυακές Τεχνολογίες διαμορφώνουν την Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση στο άμεσο μέλλον. Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 11(1), 51-71. doi:https://doi.org/10.12681/jode.9820

Δούκας, Χ. (1999). Ποιότητα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Συνοπτική ερευνητική επισκόπηση. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 1, 172-185.

Ιωακειμίδου, Β., & Λιοναράκης, Α. (2017). Νοηματοδοτήσεις διαστάσεων της αξιολόγησης στην τριτοβάθμια εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 9(5Α), 16-35.

Ιωακειμίδου, Β. (2018). Η διασφάλιση της ποιότητας στη διδασκαλία και μάθηση: εφαρμογές στην πολυμορφική εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Διδακτορική διατριβή. Ελληνικό Ανοικτό πανεπιστήμιο. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών).

Κόκκος, Α. (1998). Αρχές μάθησης ενηλίκων. Στο Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης, Χ. Ματραλής (Επιμ.). Ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σχέσεις διδασκόντων διδασκομένων. Τόμος Β, 19-51.

Κουστουράκης, Γ., Λιακοπούλου, Φ., & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2015). Η αξιοποίηση των Μαζικών Ανοικτών Διαδικτυακών Μαθημάτων (MOOCs) από το Ελληνικό Ανοικτό πανεπιστήμιο: Ποιοτική έρευνα σε μέλη ΔΕΠ του ιδρύματος. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 8(1Α).

Ματθαίου, Δ. (2007). Ποιότητα στην εκπαίδευση. Ιδεολογικές ορίζουσες, εννοιολογήσεις και πολιτικές. Μια συγκριτική θεώρηση. Στο: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ, 13, 10-32.

Μουζάκης, Χ. (2006). Εκπαίδευση Ενηλίκων. 8. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εκπαίδευση ενηλίκων-Παραδείγματα και περιπτώσεις εφαρμογής. Ψηφιακή βιβλιοθήκη Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης. Διαθέσιμο στο : http://repository.edulll.gr/edulll/handle /10795/790

Παγγέ Τ. (2005). Τυπική, Μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση στην Ελλάδα, e-publication, Case study. Διαθέσιμο στο: http://equipe.up.pt/RESOURCES/Casestudies/original_language/ ioannina_GR.doc

Παγγέ, Τ., Κατσιγιάννη, Σ., Λέκκα, Ά., & Σακελλαρίου, Μ. (2017). Η εφαρμογή της αντίστροφης τάξης στην εκπαιδευτική διαδικασία: Τάσεις και προοπτικές. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 9(3Α), 188-198.

Τσινάκος, Α. (2002). Τεχνητή νοημοσύνη και διαδίκτυο: εκπαιδευτικό περιβάλλον ιστού για ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση με ενσωμάτωση μαθητικών μοντέλων και συλλογισμών ανάλογων περιπτώσεων. Διδακτορική διατριβή στο Τμήμα Εφαρμοσμένης Πληροφορικής του Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Διαθέσιμη στο https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/16214.

Φάκελος υλικού

Γαβανά Δήμητρα
ΠΕ70, M.Ed
froytopia@hotmail.com

Περίληψη

Η αυθεντική αξιολόγηση μπορεί να παρέχει μια ρεαλιστική και πιο σφαιρική εικόνα των ικανοτήτων αλλά και των γνώσεων των μαθητών, καθώς πραγματεύεται προβλήματα κλιμακούμενης δυσκολίας από την καθημερινή ζωή, και προωθεί την ουσιαστική αλληλεπίδραση του αξιολογητή με τον αξιολογούμενο μέσα από συνεχή ανατροφοδότηση. Ο φάκελος υλικού είναι ένα σημαντικό εργαλείο αυθεντικής αυτοαξιολόγησης τόσο του μαθητή όσο και του εκπαιδευτικού. Περιέχει εργασίες, επαίνους, διακρίσεις και άλλα στοιχεία και αποτελεί μια τράπεζα δεδομένων που εμπλουτίζεται διαρκώς. Ο μαθητής με τη χρήση του φακέλου παροτρύνεται να αυτενεργήσει και να αναλάβει την ευθύνη της μάθησης του. Παρόλα τα πλεονεκτήματα αυτής της μεθόδου αξιολόγησης, αντιμετωπίζεται σκεπτικά από την εκπαιδευτική κοινότητα όσον αφορά την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της λόγω του εξατομικευμένου χαρακτήρα της. Όμως με τη θέσπιση κάποιων γενικών αρχών που θα διατρέχουν τις εργασίες και την κάλυψη κοινών προκαθορισμένων στόχων ως μέρος του φακέλου, αλλά και την ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, μπορούν να ξεπεραστούν τα εμπόδια και να διαφανεί η αξία του portfolio ως ένα επιπρόσθετο εργαλείο αυθεντικής αξιολόγησης.

Λέξεις-κλειδιά: αυθεντική αξιολόγηση, φάκελος, αυτενέργεια, αυτοαξιολόγηση.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τις νέες εξελίξεις στην επιστήμη της μάθησης, κάθε άνθρωπος πρέπει να υποστηρίζεται με τέτοιο τρόπο ώστε να αναλαμβάνει την ευθύνη και τον έλεγχο της μάθησης του. Έτσι θα είναι σε θέση να αναγνωρίζει πότε καταλαβαίνει και πότε χρειάζεται επιπλέον πληροφορίες (Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ, 2006). Η ενεργός μάθηση μπορεί να ανθίσει σε ένα περιβάλλον που δίνεται η ευκαιρία στον εκπαιδευόμενο να αντιμετωπίσει και να ασκηθεί σε προβλήματα και καταστάσεις της πραγματικής ζωής. Η αξιολόγηση μιας τέτοιας μάθησης θα πρέπει να απαιτεί από τον μαθητή όχι μόνο να την αποδεικνύει αλλά και να την αξιοποιεί σε πραγματικές συνθήκες. Η αυθεντική αξιολόγηση λοιπόν, μπορεί να παρέχει μια ρεαλιστική και πιο σφαιρική εικόνα των ικανοτήτων αλλά και των γνώσεων των μαθητών. Φυσικά για να είναι αυθεντική μια αξιολόγηση, σύμφωνα με τον Καραμπάτσο (2010), οφείλει να περιλαμβάνει προβλήματα από τη ζωή, τα οποία να είναι κλιμακούμενης δυσκολίας και να υπάρχει ουσιαστική αλληλεπίδραση του αξιολογητή με τον αξιολογούμενο που θα βασίζεται στη συνεχή ανατροφοδότηση. Τέλος, ο αξιολογητής θα πρέπει να έχει εκπαιδευτεί κατάλληλα για να ανταπεξέλθει στο ρόλο του σε αυτό το νέο πλαίσιο.

Πολλές δραστηριότητες που υποστηρίζουν την ενεργό μάθηση μελετήθηκαν υπό το πρίσμα της μεταγνώσης, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να παρακολουθεί το επίπεδο εμπέδωσης και κατανόησης του και να προβλέπει την επίδοση του σε διάφορες εργασίες, μέσα από την αυτοαξιολόγηση και την αναστοχαστική σκέψη, δράσεις που θα οδηγούν στην βελτίωση του (Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ, 2006). Ένα εργαλείο προς αυτή την κατεύθυνση είναι και ο φάκελος υλικού (portfolio), ο οποίος περιέχει εργασίες, επαίνους, διακρίσεις και άλλα στοιχεία και αποτελεί μια τράπεζα δεδομένων που εμπλουτίζεται διαρκώς, ακολουθώντας το μαθητή σε όλη την ακαδημαϊκή του πορεία καθιστώντας το ως αξιόπιστο σημείο αναφοράς των επιδόσεων του (Καραμπάτσος, 2010). Ο φάκελος υλικού είναι ένα σημαντικό εργαλείο αυτοαξιολόγησης τόσο του μαθητή όσο

και του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τους Shapley & Bush (στο Κελγιαννάκη, 2015) το portfolio του μαθητή είναι ουσιαστικά μια συλλογή εργασιών που βοηθά στην αξιολόγηση του όχι μόνο από τον εκπαιδευτικό αλλά και από τον ίδιο. Έτσι επέρχεται γνωστική πρόοδος και ταυτόχρονα ενδυνάμωση.

Παρόλα αυτά, ο φάκελος υλικού ως εργαλείο αυθεντικής αξιολόγησης δεν έχει βρει την ανταπόκριση που του αξίζει από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σε έρευνα της Κελγιαννάκη (2015) σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, έδειξε ότι δέκα στους δεκαπέντε από αυτούς δεν γνωρίζει ή δεν έχει εφαρμόσει αυτή τη μορφή αξιολόγησης. Οι λόγοι είναι οι εξής: δεν συμπεριλαμβάνεται στη «γραμμή» αξιολόγησης της σχολικής μονάδας που εργάζονται, δεν υπάρχουν οι προϋποθέσεις ώστε ο φάκελος υλικού να γίνει κοινά αποδεκτός από το σύνολο της μαθητικής και εκπαιδευτικής κοινότητας και συνεπώς να εφαρμοστεί και τέλος δεν ήταν διατεθειμένοι να αλλάξουν τους δικούς τους κωδικοποιημένους τρόπους αξιολόγησης που δόμησαν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους καριέρας, τους οποίους θεωρούν πιο αξιόπιστους.

Στη συνέχεια της εργασίας θα γίνει μια πιο αναλυτική αναφορά στην αυθεντική αξιολόγηση και στον φάκελο υλικού, για τον οποίο θα δοθούν ορισμοί, το περιεχόμενο του, τα είδη που υπάρχουν στον εκπαιδευτικό χώρο, τα στάδια δημιουργίας του, καθώς και τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα που απορρέουν από την εφαρμογή του στην εκπαίδευση. Μέσα από μια κριτική ματιά θα γίνει μια προσπάθεια να αναδειχθεί η αξία του, καθώς και τρόποι αντιμετώπισης των εμποδίων για την αξιοποίηση του.

Αυθεντική Αξιολόγηση

Τον 18ο και 19ο αιώνα με την σταδιακή κατάρρευση της κληρονομούμενης κοινωνικής ιεραρχίας και την επικράτηση της επίδοσης ως κριτήριο κάλυψης θέσεων στον κρατικό μηχανισμό, θεσμοθετείται η συστηματική αξιολόγηση του μαθητή στη βασική εκπαίδευση. Γίνεται, συνεπώς, ένα πέρασμα από το φεουδαρχικό σύστημα σε ένα αστικό-πολιτικό σύστημα, που θέτει την αξιολόγηση ως τον πιο αξιοκρατικό τρόπο να επιλέγονται πρόσωπα. Μάλιστα, οι βιομηχανικές κοινωνίες καθιέρωσαν σε όλους τους τομείς τους την αξιολόγηση βάσει επίδοσης, ώστε να αυξήσουν την παραγωγικότητα τους μέσα από τη στελέχωση τους από κατάλληλα άτομα σε αντίστοιχες θέσεις εργασίας. Το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός στήριξε το σύστημα των ψυχομετρήσεων και μετατράπηκε σε σχολείο επίδοσης (Ματσαγγούρας, 2002).

Από τότε ο σκοπός και ο τρόπος της αξιολόγησης αλλάζει καθώς αλλάζουν και οι ανάγκες της κοινωνίας, αλλά και οι κυρίαρχες παιδαγωγικές αντιλήψεις. Πιο πρόσφατα, μετά από τις εμπειρίες που αποκομίστηκαν από την ψυχομετρία και την αξιολόγηση βάσει κριτηρίου στην εκπαίδευση, αναδείχθηκε έντονα η ανάγκη να παραμεριστούν οι παραδοσιακές μέθοδοι και να αντικατασταθούν από μια περισσότερο αυθεντική αξιολόγηση, καθώς στόχος πλέον είναι η προαγωγή της μάθησης μέσα από την παρακίνηση των μαθητών και την ενεργό συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Αρβανίτης, 2007).

Στην παραδοσιακή αξιολόγηση, το σύστημα βαθμολόγησης βασίζεται στους στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων και στη σύγκριση επιδόσεων των μαθητών, γεγονός που κάθε άλλο παρά προωθεί τη μάθηση. Στην αυθεντική αξιολόγηση ισχύει το αντίθετο, δηλαδή ο εκπαιδευτικός καθορίζει τους στόχους που επιθυμεί να πετύχουν οι μαθητές του και βάσει αυτών καθορίζεται ένα πρόγραμμα σπουδών σύμφωνα με το οποίο θα κινηθούν οι μαθητές με διερευνητικό και συνεργατικό τρόπο, ώστε να αποκτήσουν τις απαιτούμενες γνώσεις και τις δεξιότητες που θα ανταποκρίνονται στις προκλήσεις της πραγματικής ζωής (McDonald, 1999 στο Αρβανίτης, 2007).

Ο Wiggins (1993, στο Βαρσαμίδου & Ρες, 2007) χαρακτηρίζει μια αξιολογική διαδικασία ως αυθεντική όταν ζητούμενο είναι η ανταπόκριση του μαθητή σε χρήσιμες καθημερινές προκλήσεις. Έτσι ο μαθητής μέσα σε ένα τέτοιο ρεαλιστικό πλαίσιο, είναι σε θέση να

αναγνωρίζει τις δυνατότητες που αναπτύσσει. Επιπλέον, η αυθεντική αξιολόγηση σε αντίθεση με την παραδοσιακή, αξιολογεί τον μαθητή ατομικά σε σχέση με πρότερες προσπάθειες του και όχι σε σύγκριση με τους συμμαθητές του (Ryan, 1994, στο Βαρσαμίδου & Ρες, 2007).

Τέλος, σύμφωνα με τους Πανταζή & Σακελλαρίου (2005), η αυθεντική μάθηση και κατ' επέκταση η αυθεντική αξιολόγηση αφορούν καθημερινές, πραγματικές καταστάσεις, που βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να μάθουν με τρόπο ενεργητικό. Οι ατομικές και ομαδικές εμπειρίες που αποκομίζονται καθορίζουν τα περιεχόμενα της μάθησης και έτσι ο μαθητής μέσα από τη βιωμένη πραγματικότητα μαθαίνει να διαμορφώνει προσωπική άποψη, να συνεργάζεται, να αποφασίζει και να αξιολογεί δράσεις συλλογικά και μέσα από όλα αυτά να αντιλαμβάνεται τον κόσμο πιο ολιστικά.

Στο σημείο αυτό καλό είναι να σημειωθεί πως η μάθηση και η αξιολόγηση προκειμένου να χαρακτηριστούν ως αυθεντικές οφείλουν να διέπονται από κάποιες αρχές, όπως το γεγονός ότι οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τόσο το γνωστικό υπόβαθρο του μαθητή όσο και τα πραγματικά του ενδιαφέροντα, αλλά και να θέτουν στον μαθητή πραγματικά προβλήματα της καθημερινής ζωής. Επιπρόσθετα θα πρέπει να δίνεται ο απαιτούμενος χρόνος στο μαθητή να επαναλάβει την προσπάθεια του όσες φορές χρειαστεί μέχρι να πετύχει το ζητούμενο, όπως επίσης και να έχει πρόσβαση σε ποικίλες πηγές πληροφόρησης. Επιπλέον, θα πρέπει να καθορίζεται από την αρχή το κοινό στο οποίο θα απευθύνονται οι τελικές εργασίες των μαθητών, και τέλος, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αξιοποιεί μια πληθώρα κριτηρίων για να κρίνει την εργασία των μαθητών, τα οποία βεβαίως θα πρέπει να είναι γνωστά από την αρχή σε όλα τα εμπλεκόμενα μέρη (Jalbert, Dodier & Munn , 2005 στο Κελγιαννάκη, 2015)

Φάκελος υλικού (PORTFOLIO)

Κατά τον Lankard (στο Αρβανίτης, 2007), οι σημερινές παιδαγωγικές τάσεις που θέτουν τον μαθητή στο επίκεντρο, προωθούν την αυτοαξιολόγηση και παροτρύνουν τους εκπαιδευτικούς να έχουν ενεργή συμμετοχή στη σχεδίαση των προγραμμάτων σπουδών, ανάδειξαν την αξιοποίηση του φακέλου υλικού, ένα από τα βασικότερα εργαλεία αυθεντικής αξιολόγησης.

Ο φάκελος υλικού ως μέσο αξιολόγησης υποστηρίζει τη μάθηση, καθώς υιοθετεί μεθόδους που προάγουν την αυτενέργεια και την πρωτοβουλία, την αυτοαξιολόγηση, αλλά και την συνεργασία. Στόχος του είναι ο μαθητής να αναπτύξει ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία και να αναλάβει την ευθύνη της μάθησής του (Τσίαντου, 2006).

Ο φάκελος υλικού δομείται από τον ίδιο τον μαθητή με κριτική επιλογή ενδεικτικών εργασιών του και λοιπό υλικό, τον οποίο ενημερώνει και εμπλουτίζει διαρκώς υπό την καθοδήγηση και βοήθεια του εκπαιδευτικού. Ταυτόχρονα και ο εκπαιδευτικός μπορεί να διατηρεί προσωπικό φάκελο υλικού μέσα από τον οποίο ελέγχει την απόδοση των μαθητών του, αλλά και τις διδακτικές του πρακτικές ώστε να επεμβαίνει διορθωτικά όπου χρειάζεται και έτσι να εξελίσσεται επαγγελματικά (Ανδρεαδάκης, 2006).

Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνουν οι Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας (2004):

«*Ο Φάκελος Εργασιών του Μαθητή (portfolio) αποτελεί συλλογή των έργων ενός μαθητή, τα οποία έχουν επιλεγεί με τη συναίνεσή του και με βάση συγκεκριμένο στόχο. Τα έργα αυτά αποτελούν τεκμήρια για την προσπάθεια, την πρόοδο και την επίδοση του μαθητή σε δεδομένο ή δεδομένα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος (μεμονωμένα ή συσχετιζόμενα). Η συλλογή πρέπει να περιλαμβάνει το σκεπτικό που αναπτύσσει ο μαθητής καθώς καταβάλει προσπάθεια για να εκπονήσει τις εργασίες, πουθα περιληφθούν στο ΦΕΜ, τις οδηγίες του εκπαιδευτικού, τα κριτήρια αξιολόγησης της ποιότητας των έργων και την κριτική του κοινού που έχει κληθεί να μελετήσει και να αξιολογήσει το φάκελο εργασιών*».

Σύμφωνα με τα παραπάνω λοιπόν, ο φάκελος υλικού είναι μια συλλογή που επιδεικνύει τι έχει κάνει μέχρι τώρα ο μαθητής και τι δύναται να κάνει βάσει των δεξιοτήτων και ικανοτήτων που έχει αναπτύξει. Είναι με άλλα λόγια μια μορφή αυτοβιογραφίας.

Κατά την Γαλανού (2007), όλοι οι φάκελοι υλικού παρουσιάζουν κάποιες κοινές ιδιότητες και αρχές, όμως ταυτόχρονα κάθε φάκελος είναι μοναδικός αφού δομείται βάσει των αναγκών, των δυνατοτήτων και των ενδιαφερόντων του εκάστοτε μαθητή. Έτσι οι κάτοχοι των φακέλων υποβοηθιούνται να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους και τις δυνατότητες τους, να είναι σε θέση να αυτοαξιολογούνται και να καταγράφουν σκέψεις, στόχους, την πρόοδο τους, αλλά και μελλοντικά τους σχέδια.

Περιεχόμενα Φακέλου Υλικού

Ο φάκελος υλικού περιέχει συνήθως εκθέσεις, γραπτές εργασίες, σκέψεις, καταλόγους βιβλίων που διαθέτουν ή έχουν διαβάσει οι μαθητές, φωτογραφικό υλικό και οτιδήποτε άλλο πιστεύουν ότι τους αντιπροσωπεύει. Βέβαια, όλα αυτά που περιλαμβάνονται στο portfolio πρέπει να συνάδουν με τα κριτήρια αξιολόγησης όπως έχουν τεθεί από τον εκπαιδευτικό, αλλά και από τον ίδιο τον μαθητή, ώστε να μην υπάρχει κάτι περιττό (Αρβανίτης, 2007). Τα στοιχεία που περιλαμβάνονται συνεπώς οφείλουν να καταδεικνύουν την πρόοδο, τη βελτίωση και την ανάπτυξη της αντίληψης του εκπαιδευόμενου μέσα από την μαθησιακή διαδικασία.

Πιο συγκεκριμένα, η Βαρσαμίδου (2012:67) αναφέρει τα εξής συνήθη περιεχόμενα ενός φακέλου υλικού:

- Κατάλογος εκπαιδευτικών στόχων που έχουν τεθεί από κοινού με τον εκπαιδευτικό,
- Δείγματα εργασιών των μαθητών που έχουν πραγματοποιηθεί τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι,
- Έλεγχοι προόδου και λοιπές βαθμολογίες,
- Τεστ, κριτήρια αξιολόγησης και άλλες μορφές αξιολόγησης του μαθητή,
- Φύλλα αυτοαξιολόγησης του μαθητή,
- Εργασίες αυτοαξιολόγησης του μαθητή,
- Περιγραφικές παρατηρήσεις και σχόλια του εκπαιδευτικού,
- Παρατηρήσεις ή προτάσεις του μαθητή για τη διδασκαλία,
- Καταγραφές των συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων, αλλά και των μαθητικών εκπροσώπων,
- Συνεντεύξεις από μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς,
- Έπαινοι, βραβεία ή άλλες διακρίσεις,
- Παρουσιάσεις που συμμετείχε ο μαθητής και πραγματοποιήθηκαν μέσα στην τάξη, στην σχολική κοινότητα και στην ευρύτερη κοινότητα που ανήκει η σχολική μονάδα,
- Ομαδικές εργασίες,
- Φωτογραφικό υλικό και άλλα τεκμήρια από διάφορα project που συμμετείχε ο μαθητής,
- Κατάλογοι σχετικών βιβλίων, κ.ά.

Είδη Φακέλων Υλικού

Οι φάκελοι υλικού ανάλογα με το περιεχόμενο τους ή το λόγο που έχουν δημιουργηθεί κατηγοριοποιούνται σε κάποιους τύπους. Κατά τους Columba & Dolgos (στο Αρβανίτης, 2007), συχνότερα απαντώνται οι εξής τύποι:

- *Portfolio τεκμηρίωσης*: αυτός ο τύπος φακέλου ουσιαστικά περιλαμβάνει τις εργασίες που συγκεντρώνει ο μαθητής με την πάροδο του χρόνου και πιστοποιεί την πρόοδο και βελτίωση του.
- *Portfolio διαδικασίας*: σε αυτό το φάκελο απαντώνται συνήθως οι αρχικοί και τελικοί στόχοι της μαθησιακής διαδικασίας, τα κριτήρια και δείχνει τόσο τον τρόπο που ο μαθητής εμπεδώνει τη γνώση, όσο και την πορεία του προς την κατάκτηση αυτής. Επίσης περιλαμβάνει ημερολόγια, σκέψεις και εργαλεία μεταγνωστικής επεξεργασίας.
- *Portfolio προθήκης*: αυτό το είδος φακέλου χρησιμοποιείται για τη συνολική αποτίμηση της προόδου του μαθητή. Μπορεί να περιλαμβάνει την καλύτερη ή και τη χειρότερη εργασία του, την πιο βελτιωμένη του προσπάθεια ή και την αγαπημένη του εργασία. Οι καλύτερες εργασίες επιλέγονται με τη βοήθεια της ολομέλειας της τάξης.
- *Portfolio ανοικτής μορφής (Open-Format)*: σε αυτό τον τύπο φακέλου οι μαθητές έχουν το ελεύθερο να συμπεριλάβουν οποιοδήποτε στοιχείο θεωρούν ότι αποδεικνύει ότι έχουν κατακτήσει μια σειρά από στόχους που έχουν θέσει. Χαρακτηρίζεται και ως εναλλακτικό portfolio, καθώς τα στοιχεία του μπορούν να καταγραφούν, να εκτιμηθούν, να ταξινομηθούν και να αξιολογηθούν, δίνοντας τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να επιλέξει κάποια από αυτά μεμονωμένα προκειμένου να αξιολογήσει την πρόοδο του μαθητή.

Στην Τσιάντου (2006) αναφέρεται μια διαφορετική κατηγοριοποίηση των μορφών φακέλου υλικού που συναντάμε στον εκπαιδευτικό χώρο. Συγκεκριμένα, υπάρχει:

- *Το portfolio μάθησης*: ουσιαστικά είναι ένας φάκελος όπου ο μαθητής διατηρεί στο σπίτι και αποθηκεύει υλικό από εργασίες και ζωγραφιές από το νηπιαγωγείο μέχρι τεστ, ελέγχους και πτυχία. Δεν διαθέτει κάποια συγκεκριμένη μορφή οργάνωσης ούτε συγκεκριμένο σκοπό.
- *Το Ατομικό/Αναπτυξιακό portfolio*: αποτελεί ένα αρχείο που διατηρεί ο μαθητής από μόνος του για μια συγκεκριμένη περίοδο της ακαδημαϊκής του πορείας και αποθηκεύει εργασίες που δίνουν πληροφορίες για την πορεία ανάπτυξης του. Συνήθως χρησιμοποιείται όταν ο μαθητής θέλει να ανατρέξει σε κάποια πληροφορία ή θέλει να δείξει σε κάποιον ενδιαφερόμενο τι έχει μάθει.
- *Το portfolio που δείχνει την καλύτερη εργασία του μαθητή*: αυτός ο φάκελος περιέχει τις καλύτερες εργασίες του μαθητή που έχουν επιλεγεί σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό και οι οποίες συνήθως συνοδεύονται από ανατροφοδοτικά σχόλια του τελευταίου. Σκοπός αυτού του φακέλου είναι να αναδείξει τις δυνατότητες και ικανότητες του μαθητή.
- *Το portfolio οργάνωσης της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού*: σε αυτό τον φάκελο ο εκπαιδευτικός διατηρεί όλες τις απαραίτητες πληροφορίες που θα του δώσουν μια καλή εικόνα του επιπέδου των μαθητών του. Αυτές τις πληροφορίες συνήθως τις αξιοποιεί στο ξεκίνημα της νέας χρόνιας ώστε να οργανώσει καλύτερα τη διδασκαλία του ή μπορεί να ανατρέξει σε αυτές ανά πάσα στιγμή που θα τις χρειαστεί.
- *Το Διαγνωστικό/Αξιολογητικό portfolio*: σε αυτό το φάκελο ο μαθητής σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό αποθηκεύει εργασίες, επαίνους, οπτικοακουστικό υλικό και ότι άλλο θεωρεί πώς αποδεικνύει την πρόοδο του. Αυτό το υλικό είναι σύμφωνο με στόχους και αξιολογητικά κριτήρια που έχουν τεθεί εξ αρχής της δημιουργίας του και παρουσιάζεται στο τέλος στην τάξη,

στους γονείς ή σε αρμόδιους φορείς. Βασικός σκοπός αυτού του φακέλου είναι η αξιολόγηση της προόδου του μαθητή, αλλά και η παρώθηση να αυτοαξιολογηθεί μέσα από την βαθύτερη κατανόηση των στρατηγικών μάθησης που αξιοποιεί.

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να αναφερθούμε και στον *ηλεκτρονικό φάκελο υλικού (e-portfolio)*, ο οποίος αποτελεί σημαντική εξέλιξη αυτής της μορφής αξιολόγησης, καθώς αποδεσμεύει το χρήστη από το χαρτί και μπορεί πλέον να αποθηκεύει μεγάλο όγκο πληροφοριών, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν και να παρουσιαστούν με ευέλικτο τρόπο, αλλά και να εμπλουτιστούν με ευκολία. Η χρήση του καλλιεργεί αυξανόμενες τεχνολογικές δεξιότητες, υπάρχει προσβασιμότητα μέσω web, ενώ ταυτόχρονα δίνεται τη δυνατότητα για δημιουργία αντιγράφων ασφαλείας (Γαλανού, 2007).

Στάδια δημιουργίας Φακέλου Υλικού

Τα στάδια δημιουργίας ενός portfolio σύμφωνα με την Φωτιάδου (2001) είναι επτά. Συγκεκριμένα, στο *1ο στάδιο* ο μαθητής σχεδιάζει τους σκοπούς και το είδος του φακέλου υλικού που θέλει να αναπτύξει μόνος του ή σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό του. *Στο 2ο στάδιο* συλλέγει και συγκεντρώνει όποια και όσα στοιχεία θεωρεί ότι θα αναδείξουν καλύτερα το ποιόν του. Τέτοια στοιχεία έχουν αναφερθεί σε προηγούμενη ενότητα εκτενέστερα. Στο *3ο στάδιο*, ο μαθητής επιλέγει ποια στοιχεία τελικά θα συμπεριλάβει στο φάκελο του σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα του ή το σκοπό του portfolio. Στο *4ο στάδιο* ο μαθητής αναστοχάζεται με σοβαρότητα και υπευθυνότητα τους λόγους που επέλεξε τα συγκεκριμένα στοιχεία έναντι κάποιων άλλων, ώστε να συμπληρώσει τον προσωπικό του φάκελο. Στο *5ο στάδιο* ο εκπαιδευόμενος συνδέει τα υπάρχοντα στοιχεία με νέα, εμπλουτίζοντας το φάκελο του, ενώ ταυτόχρονα θέτει στόχους, σχεδιάζει δράσεις, καθορίζει χρονοδιαγράμματα και αξιολογεί την πρόοδο του. Μάλιστα αν κάποιο σημείο δεν τον ικανοποιεί επεμβαίνει σε αυτό διορθωτικά ώστε να βελτιωθεί. Το *6ο στάδιο* ουσιαστικά αποτελεί την παρουσίαση του φακέλου του μαθητή στον εκπαιδευτικό και τους γονείς, όπου μέσα από γόνιμες συζητήσεις ο μαθητής επιδεικνύει τι πέτυχε, ποια είναι τα δυνατά και ποια τα αδύνατα σημεία του, αναστοχάζεται πάνω σε αυτά και σχεδιάζει τι επόμενες κινήσεις του για την επόμενη σχολική χρονιά. Τέλος στο *7ο στάδιο* ο μαθητής απορρίπτει από το φάκελο ό,τι θεωρεί ότι δεν ισχύει πλέον και τα αντικαθιστά με νεότερα στοιχεία. Έτσι το portfolio ανανεώνεται διαρκώς ώστε να αντικατοπτρίζει καλύτερα τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες, τις απαιτήσεις, τις αξίες αλλά και το γνωστικό επίπεδο του κατόχου του φακέλου την εκάστοτε εποχή που το χρησιμοποιεί.

Ο Αρβανίτης (2007) κατηγοριοποιεί τις φάσεις ανάπτυξης του φακέλου υλικού σε τρία στάδια. Στην *πρώτη φάση* πραγματοποιείται η οργάνωση του φακέλου και ο προγραμματισμός, που γίνεται σε συνεργασία του μαθητή με τον εκπαιδευτικό και όπου ο μαθητής κατανοεί σε βάθος το σκοπό διατήρησης φακέλου υλικού, αλλά και την χρησιμότητα του ως εργαλείο παρακολούθησης της προόδου του και της εξέλιξης του. Στη *δεύτερη φάση* γίνεται η συλλογή υλικού, όπου ο μαθητής επιλέγει τις εργασίες και τα στοιχεία εκείνα τα οποία θα αποδεικνύουν με τον πιο εύγλωττο τρόπο τους στόχους του, αλλά και την εμπειρία του. Τέλος, στην *τρίτη φάση*, πραγματοποιείται αντανάκλαση-απεικόνιση της διαδικασίας, όπου ο μαθητής με μεταγνωστικές μεθόδους αναστοχάζεται πάνω στην κατανόηση του βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Αυτό μπορεί να γίνει με καταγραφή των σκέψεων του, τη διατήρηση ημερολόγιου ή όποια άλλη μορφή απεικόνισης της εμπειρίας του.

Πλεονεκτήματα &μειονεκτήματα από την εφαρμογή του φακέλου υλικού

Ο φάκελος υλικού ως μέσο αξιολόγησης στην εκπαίδευση συνοδεύεται από μια πληθώρα πλεονεκτημάτων, καθώς δομείται αποκλειστικά από τον κάτοχο του και αντικατοπτρίζει το γνωστικό του επίπεδο και τις δεξιότητες που έχει αναπτύξει. Πιο συγκεκριμένα, η Baus (στο Βαρσαμίδου, 2012) αναφέρει πως η χρήση του φακέλου

ενθαρρύνει τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες αυτοαξιολόγησης, τους παρέχει μια ποικιλία προοπτικών στη μάθηση και έτσι διευρύνει τους γνωστικούς τους ορίζοντες, προσφέρει αυθεντικές εμπειρίες στους μαθητές καθώς βασίζεται σε εφαρμογές της πραγματικής ζωής, ωθεί τους μαθητές να αναλογιστούν τις πρακτικές τους και τα επιτεύγματά τους και τέλος, είναι ένα εργαλείο προβολής της προσωπικότητας, αλλά και της δημιουργικότητας του κάθε εκπαιδευόμενου.

Επιπλέον, κατά τον Ανδρεαδάκη (2006: 32-33) η αξιολόγηση του μαθητή βάσει του προσωπικού του portfolio, του δίνει τη δυνατότητα για ενεργή συμμετοχή στη μαθησιακή εμπειρία. Επίσης, λόγω του περιεχομένου τους, οι φάκελοι δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αξιολογήσει διάφορες νοητικές δεξιότητες των μαθητών του. Επιπλέον οι φάκελοι έχουν εξατομικευμένο χαρακτήρα, καθώς δομούνται από τις προσωπικές ανάγκες, δεξιότητες και ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή. Ο φάκελος υλικού μπορεί ακόμα να οδηγήσει σε βελτιωτικές αλλαγές των διδακτικών πρακτικών, αφού παρέχει πολλές πληροφορίες για το τι συμβαίνει σε μια τάξη. Επιπρόσθετα, η δόμηση και ο εμπλουτισμός του φακέλου ευνοεί τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενου, δίνοντας τη δυνατότητα στον πρώτο να γνωρίσει καλύτερα τον κάθε μαθητή του, όσον αφορά τις προτιμήσεις του, αλλά και σε ποια πράγματα και ιδέες δίνει αξία και σε ποια όχι. Τέλος, ο φάκελος υλικού αποτελεί έναν άρτιο τρόπο παρουσίασης των επιτευγμάτων των μαθητών σε άλλα πρόσωπα, όπως συμμαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς, αρμόδιοι φορείς, κ.ά.

Ο Αρβανίτης (2007), προσθέτει επίσης στα πλεονεκτήματα το γεγονός ότι ο φάκελος υλικού προωθεί σημαντικά μεταγνωστικές δεξιότητες, καθιστώντας τον μαθητή ικανό να αξιολογεί και να αναθεωρεί τη εργασία του και αυτό έχει σημαντική επίδραση στην αυτοπεποίθηση του, ενώ ταυτόχρονα του δίνει επιπλέον κίνητρα για περαιτέρω μάθηση. Ένα άλλο σημαντικό πλεονέκτημα που αναφέρει ο ίδιος συγγραφέας είναι το γεγονός πως η αξιολόγηση των φακέλων υλικού συνδέονται στενά με τη διδακτική πράξη κι έτσι ο εκπαιδευτικός ελέγχει ουσιαστικά αν έχει αφομοιωθεί αυτό που έχει διδάξει κι αν το τελικό αποτέλεσμα είναι εναρμονισμένο με τους διδακτικούς στόχους που έχει θέσει. Πρόκειται λοιπόν για μια μορφή ενσωματωμένης αξιολόγησης που μπορεί να επιφέρει σημαντική μείωση στο απαιτούμενο χρόνο που θα αφιερώσει ο εκπαιδευτικός.

Παρά τα πολλά πλεονεκτήματα που παρουσιάζει η αξιοποίηση του φακέλου υλικού στην εκπαιδευτική πράξη σημειώνονται και κάποια μειονεκτήματα τα οποία καθιστούν αρκετούς εκπαιδευτικούς απρόθυμους να τον ενσωματώσουν στη διδακτική τους πρακτική. Συγκεκριμένα, η Baus (στο Βαρσαμίδου, 2012) εστιάζει στο γεγονός ότι απαιτείται πολύς προσωπικός χρόνος από τη μεριά του εκπαιδευτικού να σχεδιάσει, να αξιολογήσει αλλά και να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές του σε αυτή τη μέθοδο, ο οποίος χρόνος εκτείνεται και πέραν του εργασιακού του ωραρίου.

Ο Ανδρεαδάκης (2006: 45-47) προσθέτει επίσης στα μειονεκτήματα της χρήσης φακέλου το γεγονός ότι το κόστος υλοποίησης αυτής της μορφής αξιολόγησης είναι αρκετά υψηλό. Επίσης, οι εργασίες που φέρνουν εις πέρας οι μαθητές, καθώς διαφέρουν μεταξύ τους είναι δύσκολο να αξιολογηθούν και συνεπώς, όταν δεν υπάρχει συγκρίσιμο υλικό καθίσταται δύσκολη η αξιολόγηση της προόδου των εκπαιδευομένων. Έτσι, λόγω του εξατομικευμένου χαρακτήρα των φακέλων, η αξιοπιστία και συγκρισιμότητα των επιδόσεων των μαθητών είναι αρκετά χαμηλή. Επιπλέον, οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν πως σε ορισμένα γνωστικά αντικείμενα το portfolio δεν παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, ενώ αυτοί που δεν έχουν υποστήριξη από το σπίτι σίγουρα βρίσκονται σε πιο μειονεκτική θέση σε σχέση με τους συμμαθητές τους όσον αφορά την αξιολόγηση τους. Τέλος, μειονέκτημα για την αποτελεσματική εφαρμογή του φακέλου υλικού στην εκπαίδευση θεωρείται και η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε αυτή τη μέθοδο αξιολόγησης.

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με την ανάλυση που προηγήθηκε για τον φάκελο υλικού στην εκπαίδευση και βάσει των πλεονεκτημάτων που υπερτερούν σημαντικά των μειονεκτημάτων του, μπορούμε να πούμε πως το portfolio αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο αυθεντικής μάθησης και αξιολόγησης για τους μαθητές, καθώς αντικατοπτρίζει με σαφήνεια την γνωστική τους εξέλιξη και ανάπτυξη.

Ο φάκελος υλικού ουσιαστικά υποστηρίζει την κατανόηση της μάθησης και την κατάκτηση της γνώσης και μέσα από τα μεταγνωσιακές του προσεγγίσεις βοηθάει τους μαθητές να διατηρούν τον έλεγχο της προσωπικής τους μάθησης, προσδιορίζοντας μαθησιακούς στόχους, αλλά και παρακολουθώντας την πορεία τους προς την επίτευξή αυτών. Όπως αναφέρει και η Βαρσαμίδου (2012), ο εκπαιδευτικός με το portfolio παροτρύνει το μαθητή να αποκτήσει την ευθύνη της μάθησής του και άρα και της αξιολόγησης του. Έτσι ο εκπαιδευόμενος κατανοεί το «προσωπικό» της υπόθεσης, γεγονός που την καθιστά αυτόματα εσωτερική διαδικασία.

Όσον αφορά την καχυποψία με την οποία αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί το φάκελο υλικού για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του ως μέθοδο αξιολόγησης, προκειμένου να υπερκεραστεί αυτό το πρόβλημα ο Αρβανίτης (2007) προτείνει να θεσπιστούν κάποια γενικά κριτήρια που θα καλύπτουν τόσο το πρόγραμμα σπουδών όσο και τις εργασίες των μαθητών, να υπάρχουν κάποιοι «κατά παραγγελία στόχοι» στους οποίους θα πρέπει να ανταπεξέλθουν όλοι οι μαθητές ως μέρος του portfolio, να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί πάνω σε αυτό το εργαλείο αξιολόγησης ώστε η βαθύτερη κατανόηση του να τους βοηθήσει και στην εξοικονόμηση χρόνου και τέλος, οι φάκελοι να αξιολογούνται από τουλάχιστον δυο διαφορετικούς αξιολογητές.

Σίγουρα ο φάκελος υλικού δεν μπορεί να αντικαταστήσει τα αξιολογικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση μέχρι τώρα, αλλά μπορεί να αξιοποιηθεί συμπληρωματικά και συνδυαστικά με αυτά, ώστε η εκτιμώμενη εικόνα του μαθητή σε επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων, τόσο από τον ίδιο όσο και από τον εκπαιδευτικό, να είναι πιο ολοκληρωμένη και ρεαλιστική.

Αναφορές

Ανδρεαδάκης, Ν. (2006). *Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών* (Πανεπιστημιακές σημειώσεις). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε., ακαδημαϊκό έτος 2006-2007, Ρέθυμνο.

Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ, Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης (2006). *Πώς μαθαίνει ο άνθρωπος. Εγκέφαλος, Νους, Εμπειρία και Μάθηση στο Σχολείο.* Αθήνα: Κέδρος

Καραμπάτσος, Αντώνης (2010). *Βασικά Θέματα Παιδαγωγικών και Διδακτικής*, Αθήνα: Εκδόσεις Ταξιδευτής.

Κουλουμπαρίτση, Α., Ματσαγγούρας, Η., (2004), Φάκελος εργασιών του μαθητή (Portfolio): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία, στο Π. Αγγελίδης και Γ. Μαυροειδής (επιμ.), Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος. Αθήνα: Τυπωθείτω, 2004.

Ματσαγγούρας, Ηλίας (2002). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Πανταζής, Σ., & Σακελλαρίου, Μ. (2005). Η προοπτική της διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης στην προσχολική εκπαίδευση. Στο: 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Τ.ΕΠ.Α. του Α.Π.Θ. με θέμα: Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας της μάθησης στην Προσχολική και Πρώτη Σχολική Ηλικία. Θεσσαλονίκη: Ελληνικά Γράμματα.

Αναφορές από το διαδίκτυο

Αρβανίτης, Ν. (2007). Ο φάκελος υλικού (portfolio) ως μέσο εναλλακτικής και αυθεντικής αξιολόγησης του μαθητή. *Επιστημονικό βήμα,6,* 168-181. Ανακτήθηκε στις 8/2/2021 από https://sdoukakis.files.wordpress.com/2010/10/an_portfolios.pdf

Βαρσαμίδου, Α. (2012). *Αξιολόγηση βάσει φακέλου: ο ρόλος της στην προσωπική ανάπτυξη του μαθητή και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (Διδακτορική

διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, 2012). Ανακτήθηκε στις 6/2/2021από
https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/26970#page/1/mode/2up

Βαρσαμίδου, Α. & Ρες, Γ. (2007). Αυθεντική αξιολόγηση / αξιολογηση βάσει φακελού: Μια δυναμική & ευέλικτη αξιολογική πρόταση στην υποχρεωτική εκπαίδευση, *2ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση,* 19-21, Οκτωβρίου 2007, Ιωάννινα. Ανακτήθηκε στις 8/2/2021 από
https://eclass.gunet.gr/modules/document/file.php/NETGU200/%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7%20-%20%CF%86%CE%AC%CE%BA%CE%B5%CE%BB%CE%BF%CF%82%20%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%83%CF%82.pdf

Γαλανού, Α. (2007). *Ηλεκτρονικός φάκελος μαθητή ePortfolio* (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, 2007). Ανακτήθηκε στις 6/2/2021 από
http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/2274

Κελγιαννάκη, Δ. (2015). *Αξιόλογηση μαθητή με βάση το φάκελο υλικού: απόψεις εκπαιδευτικών Α΄/θμιας εκπαίδευσης.* (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 2015). Ανακτήθηκε στις 8/2/2021 από
https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/17189

Τσιάντου, Α. (2006). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο δημοτικό σχολείο, με βάση το portfolio, ή φάκελο υλικού, ή φάκελο επιτευγμάτων* (Πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 2006). Ανακτήθηκε στις 8/2/2021 από
https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/13665/P0013665.pdf?sequence=1

Φωτιάδου, Τ. (2001). Το portfolio ως μέσον ανάπτυξης δεξιοτήτων των μαθητών: μια πρόταση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, *5*, 128-138. Ανακτήθηκε στις 8/2/2021 από
http://1epas-kalam.thess.sch.gr/files/11_fotiadou_128_139.pdf

Quality Management in the educational process. A case study in Western Thessaly.

Pouliana Louisa
Teacher, MSc in Public Administration, Directorate of Secondary Education of Trikala,
loupouliana@gmail.com

Lappas Andreas
Teacher, MSc in Management of Educational Organisations, Directorate of Secondary Education of Magnesia,
andreas_lappas@yahoo.gr

Leontis Ch. Dimitrios
PhD Student, Department of FWSD, University of Thessaly,
leontisd@gmail.com

Aspridis M. George
Professor, Department of FWSD, University of Thessaly, Adjunct Lecturer HOU,
aspridis@uth.gr

Abstract

Education as an extremely significant factor and a driver for development and social cohesion is expected to meet the current requirements through the modernization of education systems and the applicable educational policies. It adopts the modern and flexible management model of Total Quality Management (TQM), which aims at the pursuit of continuous improvement of quality and the educational work provided by the school unit, while presupposing the development of organisational culture and the full-scale human resources involvement. This paper attempts a bibliographic approach of the philosophy of TQM and its significance to the quality improvement of education. Furthermore, it seeks to reflect the value of the Common Assessment Framework (CAF) as a tool favouring proper management through the assessment of the educational organisation. The research part of the paper focuses on the possibility degree of adopting and implementing CAF as a self-assessment tool and a model based on TQM principlesin educational organisations based on the views and perceptions of the Headmasters and Deputy Headmasters of the school units of Primary and Secondary Education Directorates in Western Thessaly.

Keywords: Self-assessment, Educational Process, Quality, Services

Introduction

Since the mid-1990's, the pursuit of quality in EU education systems constitutes a key objective of policies and actions, while at the same time linking quality with assessment is a key approach, so that education systems can successfully cope in the rapidly changing and competitive global environment. High-quality education and the effectiveness of education systems are highlighted as a key driver for development (Lisbon European Council, 2000) in the context of the challenges of modern reality.

The implementation of Total Quality Management (TQM) in education is based on the acknowledgement that quality education is the result of the continuous improvement of the educational process at all levels of the organisation. Therefore, TQM can be considered as "a continuous and formative process, which focuses on improving the quality and effectiveness of the services provided to customers (students, parents, teachers, society at large)" (Πασιαρδής, 2014, p.144). The pathogenies observed in the field of education in Greece lead

to a process of transforming school into a quality school. One of the first and particularly significant stages of the implementation of TQM in an organisation is its self-assessment, aiming at forming an integrated view in relation to its strengths as well as the areas that require improvement (Svensson&Klefsjö, 2006).

A simple, accessible and easy-to-use self-assessment tool characterized by TQM philosophy and closely linked to it is the Common Assessment Framework (CAF), which enhances innovation, continuous learning and quality improvement by attributing particular significance to leadershipdriving planning and strategy, human resources, partnerships and resources, administrative processes and key performance results (ΥΠ.ΕΣ.Δ.Α., 2015). This paper aims at exploring and enhancing knowledge in self-assessment and TQM issues through the use of the CAF self-assessment tool, so as to create the conditions for the improvement of quality in school units.

Conceptual definitions

Total quality is "a steady and continuous effort of improvement by all members of the organisation, so that they understand, meet and exceed the expectations of the customers" (Κέφης, 2014, p. 54). W.E. Deming (1986) is considered by many the father of TQM philosophy. TQM is based on change, contributes to taking continuous improvement measures and promoting innovations by the organisation. TQM considers that the organization should be oriented towards the improvement of the product, working conditions, equipment operating costs (Λαλούμης, 2015).

Deming presented fourteen (14) points for the implementation of TQM, so that it constitutes a holistic approach in the effort of quality assurance for participants. He expresses respect for the human factor as the driving force for improving the efficiency of organisations and highlights the quality of the participants (Τζωρτζόπουλος, 2018; Αδαμίδης, 2016).In the context of the strategic planning of citizen-customer satisfaction and the improvement of the services provided, many important tools have been put forward, such as the function of the cycle Plan- Do- Check- Act (Αδαμίδης, 2016). The "loyalty" on the part of the organisation to the basic TQM principles, such as efficiency, effectiveness, economy, openness, legitimacy, accountability, constitutes a requirement (Λαλούμης, 2015). It is an undeniable fact that the term appears in many diverse ways, thus leading to certain difficulties and differences in the way it is used (Τσούλιας, 2016).

Quality pertains both to products and services. The term *service* refers to a series of actions aiming at satisfying the needs of all those receiving the specific service (Χυτήρης&Άννινος, 2015). For example, in the educational process the service displays specific characteristics. It is intangible (it has no physical substance), citizens- customers actively participate in the overall process (knowledge, experience, motivation of the participants in education), is characterized by simultaneous production and consumption (services are consumed at the very moment of their production), expendability, heterogeneity (each citizen- customer is special) and finally, the logic of education policy property is non-existent(Χυτήρης&Άννινος, 2015). Quality control of services cannot only be based on measuring and assessing the results of a process on the basis of specific standards and criteria (KPIs and CSF) (Αδαμίδης, 2016).

In education particular importance is attached to the quality of the educational process. Quality in education is mainly associated with measurable indicators and the outputs of the education system and contributes to the integration of the school unit in society (Τσούλιας, 2016). Since the 1990's the EU has highlighted the significance of the assessment of education and the educational work, as well as the quality of the education provided. If the assessment of the quality of the educational work is to be achieved, a holistic approach of the subject is essential aiming at an in-depth study of all the aspects of the educational work (namely all the educational, pedagogical, social functions both at individual and

organisational level) and its quality, and not just focusing on measurable criteria (Τσούλιας, 2016;Ξωχέλλης, 2005).

TQM can be implemented in education aiming at improving the quality and effectiveness of the educational process through the holistic approach. However, all this is to be effected without restrictions caused by legislative regulations, bureaucracy and continuous educational short-term changes with no specific goal. The overall assessment of the educational work by all stakeholders is a prerequisite. Moreover, this assessment is to contribute tothe improvement of the educational process and not to intimidation (Σφακιανάκη, 2015). A basic tool for achieving TQM principles is the CAF, which can be used in all public organisations as a self-assessment tool, and has been proposed by the European Foundation Quality Management (EFQM) with a view to improving not only administrative services but other services as well (Ευκαρπίδης, 2016).

From 2005 onwards, in Greek Public Administration the implementation of CAF has taken place on a voluntary basis, mainly in Ministries, Regions, Municipalities and Hospitals. In the field of education, in 2007 and 2008 the Ministry chose the implementation of CAF in two of its services in a move towards upgrading their quality. This undertaking was positively characterized and contributed to the improvementof the performance of the organisations. However, the implementation of CAF is completely absent at school unit level. Contrary to Greek reality, CAF has been used as a self-assessment tool for school units in many European states bearing positive results in the improvement of quality of the educational work. The extensive use of CAF in the field of Education and Research sparked off the creation and availability for use of a specialized model entitled "CAF Education" to be utilized in the school environment of all levels (CAF Education 2013, 2013). Consequently, on the basis of the European experience, CAF as a self-assessment tool of total quality could also be implemented and utilized in the school units of Primary and Secondary Education in Greece, given that according to the Law N°4692/2020 and the Ministerial Decision N°6603/GD4/20-1-2021 the internal assessment/self-assessment of the school unit is now enacted.

Research methodology

The research methodology was based on quantitative data analysis, which resulted from the electronic filling-out of 94 structured questionnaires by the Headmasters and Deputy Headmasters of the school units of Primary and Secondary Education in the Regional Units of Trikala and Karditsa after a relevant permit had been granted by the competent Directorates. The quantitative method was considered as the most appropriate, because it is applied in cases aiming at exploring the perceptions and orientations of a specific section of a population in relation to a specific issue (Creswell, 2011). The quantitative data processing was carried out using the IBM SPSS Statistical Package. The case study is a combination of two researchescarried outat the end of 2019 and the beginning of 2020 by Louisa Pouliana and Andreas Lappas (in the context of their master's theses). The researches were conducted at a time when the new bill of the Ministry of Education was subjected to public consultation involving regulations for the introduction of school unit self-assessment.

The questionnaire consists of 36 questions in all, divided into three main sections. In particular, section one comprises of demographic questions. Section two consists of questions based on the first five criteria of CAF ("Leadership", "Strategy and Planning", "Human Resources", "Partnerships and Resources" and "Processes"). It should be pointed out that the questions of section two are similar in pairs, with the first one referring to the present and the second one to the future, thus aiming at identifying possibletrends and prospects for improvement. The questions of section three aim at exploring the attitudes and orientations of the respondents with regard to the degree of existence of TQM characteristics in their school units, the knowledge of and will to implement CAF, as well as their opinion in relation to the contribution of self-assessment to the improvement of the school unit and to TQM. The research was conducted through the use of the Likert-type

scale questionnaire. The specific scale aims to highlightthe degree of agreement or disagreement of the respondent with certain statements. The response formulations have five values (five-point scale). This method has the advantage of being uniform, given that the questionnaire is quickly filled out, is easily memorized and by extension bias is avoided (Babbie, 2018;Χαλικιάς κ.ά., 2015; Saunders et al., 2014).The only open-ended question in the questionnaire is the last one.

A pilot application of the questionnaire preceded and the opinion of a competent number of respondents was asked for, so that ambiguities or errors in the wording of the questions would be identified. The minimum number of the sample was set at 94 teachers of both levels of education. The questionnaire was formed and designed according to certain research objectives. More specifically, the first objective focused on the use of some TQM practices and some CAF criteria on the part of the school Headmasters on a non-formal, informal and empirical basis.Thesecond objective dealt with the existence of the conditions for the establishment of TQM and CAF in Greek schools, and finally the third and last objective dealt with the will and intention of the school Headmasters to implement CAF as a self-assessment tool.

Presentation of results

The research was conducted with the participation of 94 Headmasters and Deputy Headmasters of the school units of the Directorates of Primary and Secondary Education in the Regional Units of Trikala and Karditsa. 74.5% of the participants were men (70 individuals) and 25.5% were women (24 individuals). The majority of men in relation to women (more than double) fullyreflects the reality existing in Primary and Secondary Education regarding the filling of high-level administrative positions in education mainly by the male population.Regarding the age distribution of the sample, the majority of the participants belonged to the age group of 56 and over at a percentage of 56.5% (N=53), followed by the age group of 46-55 at a percentage of 34% (N=32) and the age group of 36-45 only at a percentage of 7.4% (N=7). Finally, the age group of 25-35 recorded a percentage of only 2.1% (N=2). The ages were expected, since the teachers concerned have several years of service.

In relation to the working school, the teachers serving in Junior High Schools (Gymnasiums) constituted the 31.9% of the sample (N=30), followed bythose in Senior High Schools (Lyceums) at 28.7% (N=27), in Primary Schools at 29.8% (N=28) and Vocational Lyceums (EPAL) at 9.6% (N=9). In total, 70.2% (N=66) of the participants came from Secondary Education and only 29.8% (N=28) from Primary Education. These percentages may be attributed to the education level of the researchers who conducted the research. Regarding the position in the working school unit, the majority of the participants were Headmasters at a percentage of 75.5% (N=71), while the remaining 24.5% were Deputy Headmasters (N=23).

In the context of additional studies, in total 73.4% (N=69) of the participants possessed an additional degree as shown in Table 1, which indicates a high level of education that constitutes an encouraging factor for the quality of schools.

Table 1. Respondents' Level of Education

Additional Studies					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	25	18,8	26,6	26,6
	Another university degree	10	7,5	10,6	37,2
	Master's degree	56	42,1	59,6	96,8
	PhD degree	3	2,3	3,2	100,0
	Total	94	70,7	100,0	
Missing	System	39	29,3		
Total		133	100,0		

According to the answers given in the second section of the questionnaire, the results obtained were particularly encouraging in relation to the implementation of TQM practicesand CAF criteria by the Headmasters in their school units at a non-formal, informal and empirical level.In the criteria “Leadership” and “Partnerships and Resources”, there is an evident trend of the participants/(Deputy)-Headmasters to implement TQM practices that coincide with CAF in the school unit to an almost very satisfactory degree. Regarding the criterion "Strategy and Planning", the characteristics of quality and by extension of CAF are very satisfactorily integrated in the educational process. As for the criterion “Human Resources”, there is a trend to implement TQM practices that coincide with CAF in the school unit to a far too satisfactory degree in relation to the participation of human resources in an environment characterized by a climate of communication and information, trust, appreciation and recognition of offer, thus providing the opportunity to motivate and strengthen its members. However, the key characteristic-practice of TQM and CAF of self-assessment and feedback as a means of the continuous improvement of the members and by extension of the organization records a particularly low concentration.Inthe criterion “Processes”, there is a trend to implement TQM practices that coincide with CAF in the school unit to a satisfactory degree. However, self-assessment as a means of assuring the quality improvement of the organisation comparatively records a lower eligibility.

To sum up, from the analysis of the data collected from the answers of the participants/(Deputy)-Headmasters (N=94) per criterion, it is ascertained that in the criteria “Leadership”, "Strategy and Planning" and “Partnerships and Resources”, characteristics-practices of quality and CAF are observed being implemented in the school units to a degree ranging from almost very satisfactory to very satisfactory. Regarding the criteria “Human Resources” and “Processes”, the implementation of characteristics-practices of quality and CAF is also effected, yet comparatively to a lower degree (satisfactory), mainly due to the non-use of an assessment system, as well as the limited implementation of the key practice of TQM and CAF of self-assessment and feedback in relation to either the members of the school unit, or the quality improvement of the whole school unit as a structure.

According to the answers given in the third section of the questionnaire, the results obtained are of particular interest. More specifically, regarding the degree of existence of TQM characteristics in the school units, the participants/(Deputy)- Headmasters (N=94) argue that their school units are characterized by the commitment of the administration to quality and continuous improvement recording the highest percentages, while student/parent orientation and quality-oriented strategic planning follow. Finally, staff participation in the management system follows with the lowest average value. From Table 2 it is ascertained that in total the school units of the research sample display very satisfactory total quality characteristics according to the answers given by the participants/(Deputy)-Headmasters.

Referring to the degree ofknowledge of the CAF tool and the measurement of the will to implement it in the future, the participants/(Deputy)-Headmasters (N=94) argue that they know CAF to a satisfactory degree, as shown in Table 3.

Table 2. TQM characteristics in the school unit

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Commitment of the administration to quality	94	2	5	4,14	,756
Quality-oriented strategic planning	94	2	5	3,88	,841
Staff participation in the management system	94	1	5	3,66	,824
Student/Parent orientation	94	2	5	4,06	,827
Continuous improvement	94	3	5	4,23	,710
Valid N (listwise)	94				

Table 3. Knowledge and implementationof CAF in the future

Statistics			
		Knowledge of CAF	Future CAF implementation
N	Valid	94	94
	Missing	39	39
Mean		3,41	3,34

More specifically, 42.55% of the participants/(Deputy)-Headmasters know CAF to a very satisfactory degree, 21.28% satisfactorily, 11.70% to a little degree, while the extreme poles in the measurement scale "Not at all" and " Very Much "receive the percentage of 9.57% and 14.89% respectively.

Regardingthe intention of future CAF implementation (Table 3), the participants/(Deputy)-Headmasters (N=94) argue that they intend to implement it in the future to a fairly satisfactory degree with an average value of 3.34.Morespecifically, 35% of the participants/(Deputy)-Headmasters intend to use CAF in the future to a satisfactory degree, 32% to a very satisfactory degree, 11% to a far too satisfactory degree, 9% to a little degree, while 13% do not intend to implement it at all. From the afore-mentioned, it is ascertained that the participants/(Deputy)-Headmasters know the quality tool of CAF to a satisfactory degree and respectively they equally intend to implement it in their school unit as a TQM self-assessment tool.

Furthermore, of particular research interest are the results obtained from the correlations of the pairs of questions in the present and future in the second section of the questionnaire. The analysis of the correlations was carried out to determine the attitudes of the 94 respondents regarding the potential trend and prospect for future improvement in relation to the implementation of TQM practices that coincide with CAF criteria in the school units of the research sample. In particular, in the criterion “Leadership”, an increasing trend in terms of the prospect for future improvement is observed. In the future, the participants wish to focus more on sessions with parents (with an average value of 3.76 from 3.57) and meetings with school counselors and supervising authorities (with an average value of 3.74 from 3.01), aiming at strengthening cooperation. Moreover, in the future they wish to further encourage the support of innovative actions (with an average value of 4.21 from 3.79), aiming at ensuring the communication of the mission and vision of the school unit to all the stakeholders. In addition, the respondents are positive towards the more frequent organisation of in-school training activities (with an average value of 4.19 from 3.59), aiming at enhancing learning and introducing innovations.

In the criterion “Strategy and Planning”, an increasing trend in terms of the prospect for future improvement is observed in relation to the harmonization of the followed strategy and policies with the mission of the school unit and the needs and expectations of its members, both through the feedback of the proposed actions (with an average value of 4.22 from 3.91) as well as the appointment of persons in charge (with an average value of 4.22 from 3.94). Regarding the criterion “Human Resources”, there is also an increasing trend in the future in all pairs of questions. In particular, the participants/(Deputy)-Headmasters

express themselves positively towards the prospect for future improvement in relation to the use of a meritocratic assessment system of all school unit members, by strengthening the implementation of self-assessment in the school unit (with an average value of 3.70 from 2.66), as well as the assessment of newly-appointed staff (with an average value of 3.09 from 2.06). However, there is also an increasing trend in the non-use of any assessment system (with an average value of 2.96 from 2.28). Additionally, in the criterion "Partnerships and Resources", there is a particularly increasing trend in terms of the prospect for future improvement in all pairs of questions. In the future, the participants/(Deputy)-Headmasters wish to put more emphasis on the appointment of persons in charge and the training of the other members (with an average value of 4.22 from 3.44), aiming at making the best use of the available resources.

In the last under research criterion "Processes", there is also a fairly satisfactory increasing trend in terms of the prospect for future improvement in all pairs of questions. In the future, the participants/(Deputy)-Headmasters wish to further enhance the improvement of the operational processes of the school unit based on measurable performance goals, both through the feedback (with an average value of 4.03 from 3.39) and then the adoption of performance standards(with an average value of 3.95 from 3.09).They intend to intensify the processes that contribute to the management and improvement of the quality of the school unit, through good practices (with an average value of 4.39 from 4.0), but mainly by favouringself-assessment with a proportionately higher average value (4.03 from 3.21).

From the analysis of the following Tables 4, 5, 6, there is a low to moderate correlation of the variables of age, previous service and additional studies with the intention ofCAF implementation.Specifically, previous service is moderately correlated with the intention of CAF implementation (Cramer's Value=0.338), followed by age at a lower than moderate level (Cramer's Value=0.318), while the correlation of additional studies with the intention of CAF implementation moves at an even lower level (Cramer's Value=0.289). Consequently, previous service can to a certain extent be considered as a positive factor and condition regarding the intention of CAF implementation in the school unit, although the correlation is not strong, so as to confirm with certainty that one variable is directly dependent on the other.

Table 4. Correlation of age with intentionof CAF implementation

Symmetric Measures

		Value	Approximate Significance
Nominal by Nominal	Phi	,551	,005
	Cramer's V	,318	,005
	Contingency Coefficient	,482	,005
N of Valid Cases		94	

Table 5. Correlation of previous service with intention of CAF implementation

Symmetric Measures

		Value	Approximate Significance
Nominal by Nominal	Phi	,473	,023
	Cramer's V	,338	,023
	Contingency Coefficient	,505	,023
N of Valid Cases		94	

Table 6. Correlation of additional studies with intention of CAF implementation

Symmetric Measures			
		Value	Approximate Significance
Nominal by Nominal	Phi	,501	,023
	Cramer's V	,289	,023
	Contingency Coefficient	,448	,023
N of Valid Cases		94	

Finally, according to the answers of the respondents to the last open-ended question of the questionnaire, it is observed that 48 (79%) of the participants/(Deputy)-Headmasters express a positive opinion on self-assessment as a conducive factor to the improvement of the school unit and to TQM, whereas 12 (21%) express a negative opinion.It should be pointed out thatdue to the form of the question (open type) and its optional completion, the participants/(Deputy)-Headmasters who answered were 60 out of 94 (N=94), namely 63% of the total.

Conclusions

In order to achieve the aim of this paper, the research focused on three research objectives. Based on the analysis of the data and the commentary of the aforementioned results, it is found that first, the (Deputy)-Headmasters integrate to an almost very satisfactory degree TQM and CAF practices in their school units and the daily educational process in all five CAF criteria. Respectively, the schools of Western Thessaly display very satisfactory quality characteristics, while it is proven that their administrations are on the right track in terms of implementing TQM practices at a non-formal and informal level.Therefore, CAF criteria and TQM management philosophy are implemented empirically. Secondly, there are the conditions and the disposition for the establishment of TQM and CAF in Greek school units, given the recorded increasing trend in terms of the prospect for future improvement regarding the implementation of TQM practices that coincide with CAF criteria, in the school units through the correlation of the first five CAF criteria in the present and future. Thirdly, school administrative executives display the will and intention to implement CAF as a self-assessment tool in the future to a satisfactory degree, which is even further corroborated by the fact that 79% (N=48) of the researchsample (N=60)express a positive view on self-assessment as a conducive factor to the improvement of the school unit and to TQM. Consequently, the self-assessment of the school unit through a self-assessment tool structured on the basis of TQM principles, such as CAF, appears to be a feasible reality.

The aforementioned findings certify the existence of quality characteristics in school units, as well as the non-formal implementation of TQM and CAF practices by the respondents. Furthermore, it is confirmed that there are both the conditions and the disposition, intent and increasing trend in terms of the establishment and implementation of TQM philosophy, continuous improvement and quality, as well as of CAF as a self-assessment tool in the school units by the (Deputy)-Headmasters. These results are considered more than encouraging. The combination of the above findings of the present primary research with the conducted literature review indicates the evident trend of public administration in general and the educational leadership to integrate TQM principles and implement CAF through the institutional framework in relation to the self-assessment of the school unit. All the above is further enhanced by the documented European experience of successful TQM and CAF implementation in school units, as well as the selection of CAF implementation in public services at national level.

From the aforementioned, it can be easily inferred that today it constitutes to a large extent a realization by all that TQM implementation in education leads to the improvement

of its quality bearing only benefits. In parallel, the value of CAF is reflected as a tool favouring proper management through the assessment of the school unit. Thus, the only thing pending, which could also be favoured conjuncturally due to the surrounding circumstances, is the integration and adoption of a self-assessment tool, such as CAF, in the policy of the Ministry of Education in relation to the implementation of assessment in the field of education, always in view of the continuous quality improvement of the educational services provided based on the needs and expectations of all stakeholders (students, parents, teachers, society). In summary, the significance of the implementation of TQM and the value of CAF in education record positive conclusions.

References

Creswell, J. (2011). *Educational Research by Creswell*(4th ed.) Hardcover. London: Pearson.

Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis: Quality, productivity and competitive position*. Cambridge: Cambridge University Press.

EIPA (2013). *CAF Education 2013*. (Available at: https://www.respaweb.eu/files/user/docs/CAF/CAF%20Education%202013.pdf, accessed 10/4/2021)

Lisbon European Council, (2000). *Presidency Conclusions*. (Available at: http://aei.pitt.edu/43340/1/Lisbon_1999.pdf, accessed 10/4/2021)

Svensson, M. &Klefsjö, B. (2006). TQM-based self-assessment in the education sector: Experiences from a Swedish upper secondary school project. *QualityAssuranceinEducation*, *14* (4), 299-323. Doi: 10.1108/09684880610703929.

Babbie, E. (2018*). Εισαγωγήστηνκοινωνικήέρευνα*(2η έκδ.). Αθήνα: Κριτική (inGreek).

Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, M. (2014). *Μέθοδοι έρευνας στις επιχειρήσεις και στην οικονομία*. Θεσσαλονίκη: Δισίγμα (inGreek).

Αδαμίδης, Ε. (2016). *Σχεδιασμός και διοίκηση βιομηχανικών μονάδων.*Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών (inGreek).

Ευκαρπίδης, Απ.(2016). Η εφαρμογή του ΚΠΑ στην αξιολόγησης της διοικητικής λειτουργίας και απόδοσης νοσηλευτικής υπηρεσίας: Η περίπτωση ενός Γενικού Νοσοκομείου νησιωτικής περιοχής.*Ελληνικό Περιοδικό της Νοσηλευτικής Επιστήμης9*(3), 34-43 (inGreek).

Κέφης, Β. (2014). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. Θεωρία και πρότυπα*(2η έκδ.). Αθήνα: Κριτική (inGreek).

Λαλούμης, Δ. (2015). *Διοίκηση τουριστικών επιχειρήσεων.* Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών (inGreek).

Λάππας, Ανδρ. (2019). *Το ΚΠΑ ως εργαλείο της ΔΟΠ, αυτοαξιολόγησης και βελτίωσης εκπαιδευτικών μονάδων*. ΜΔΕ υποβληθείσα στο ΠΜΣ ΔΕΜ, Παν. Θεσσαλίας (inGreek).

Ξωχέλλης, Π. (2005*). Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο.* Αθήνα:Τυπωθήτω (inGreek).

Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την Περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στη Σύγχρονη Εποχή.* Αθήνα: Μεταίχμιο (inGreek).

Πουλιάνα, Λ. (2020). *Το ΚΠΑ στην εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης στις εκπαιδευτικές μονάδες της ΠΕ και ΔΕ του Ν. Τρικάλων.* ΜΔΕ υποβληθείσα στο ΠΜΣ Δημόσια Διοίκηση, Παν. Νεάπολις Πάφου (inGreek).

Σφακιανάκη, Ελ.(2015). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και Εκπαίδευση. Προσεγγίσεις, εφαρμογές, μελέτες περίπτωσης.* Αθήνα: Δίαυλος (inGreek).

Τζωρτζόπουλος, Α. (2018). Εφαρμογή αρχών και εργαλείων της ΔΟΠ στον υγειονομικό τομέα – Εγγύηση στην ποιοτική αναβάθμιση των νοσοκομείων και του ΕΣΥ. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, *35*(5), 649-664 (inGreek).

Τσούλιας, Ν. (2016). Η ποιότητα στην εκπαίδευση. (Διαθέσιμο: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/195173_i-poiotita-stin-ekpaideysi, προσπελάστηκε στις 6/3/2021) (inGreek)

Υπουργείο Εσωτερικών και Διοικητικής Ανασυγκρότησης (ΥΠ.ΕΣ.Δ.Α.), (2015). *Το Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης. Βελτιώνοντας τις δημόσιες οργανώσεις μέσω της αυτό-αξιολόγησης*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο (inGreek).

Χαλικιάς, Μ., Λάλου, Π., &Μανωλέσου, Α. (2015). *Μεθοδολογία έρευνας και εισαγωγή στη στατιστική ανάλυση δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών (inGreek).

Χυτήρης, Λ. & Άννινος, Λ. (2015). *Διοίκηση και ποιότητα υπηρεσιών.* Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών (inGreek).

Institutional Texts

Law N° 4692/2020, FEK 111/A/12-6-2020. *School Upgrading and other provisions*.(Retrieved: https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4692-2020-phek-111a-12-6-2020.html,accessed 10/4/2021) (in Greek)

Ministerial Decree N° 6603/GD4, FEK 140/B/20-1-2021. *Collaborative planning, internal and external assessment of school units in terms of their educational work.*(Retrieved: https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/deuterobathmia-ekpaideuse/upourgike-apophase-6603-gd4-2021.html, accessed 10/4/2021)(in Greek)

Συγγραφείς

A

B

F

K

L

P

T

Α

Β

Γ

Δ

Ε

Ζ

Η

Θ

Ι

Κ

Λ

Μ

Ν

Ξ

Ο

Π

Ρ

Σ

Τ

Φ

Χ

Ψ